

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Pernille Lunde

Masteroppgave

“Jeg trodde han var norsk”

- En tematisk analyse av minoritetsspråklige elevers opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen

"I thought he was Norwegian"

- A thematic analysis of minority pupils experience of recognition in everyday school life.

Master i tilpasset opplæring

2022

©Pernille Lunde

2022

“Jeg trodde han var norsk”

- En tematisk analyse av minoritetsspråklige elevers opplevelse i skolehverdagen

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, samtidig som det har vært utrolig lærerikt og inspirerende å kunne gå i dybden innenfor et så viktig tema som anerkjennelse. Dette masterprogrammet har jeg gjennomført ved siden av full jobb som kontaktlærer, noe som har vært både krevende og engasjerende. Det har til tider vært mer krevende enn jeg kunne forestille meg i forkant av masterløpet, noe som gjør at jeg er enda stoltere over å ha gjennomført. Disse to årene har vært preget av Covid-19 pandemien som på godt og vondt har satt spor på masterløpet. Jeg vil derfor takke Høyskolen i Innlandet for et godt tilpasset løp med smidige digitale undervisningstimer, masse forståelse, samt forutsigbarhet i en ellers uforutsigbar pandemi.

Nå nærmer det seg slutten, og det er godt. Det har vært tider jeg har tvilt på om det skulle gå. Da har jeg hatt en uvurderlig studiekompanjong i Zakarias Nouri, som har støttet, motivert, lyttet og sparret. Det hadde heller ikke vært mulig uten min fantastiske samboer som har lest og tilrettelagt til det ytterste for at dette skulle gå, og generelt vært tålmodig gjennom hele denne prosessen. En stor takk til dere, og alle andre som har hjulpet med innspill, forslag eller kunnskap. Jeg ønsker også å takke alle kontaktlærere som har hjulpet meg i samhandling med informantene, og informantene selv som takket ja til å stille opp for å dele sin uvurderlige erfaring. Til slutt ønsker jeg å rekke en siste takk til min veileder Maryann Jortveit for god støtte, tilbakemeldinger og hjelp gjennom skriveprosessen.

Oslo, 15. september 2022

Pernille Lunde

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg tatt for meg anerkjennelsesbegrepet i en skolekontekst. Mer konkret søkte jeg innsikt i minoritetsspråklige elevers opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen. Dette gjennom å blant annet sette meg inn i teori rundt anerkjennende praksis og hvordan anerkjennelse, samt mangelen på anerkjennelse, påvirker enkeltmennesker. Tematikken er undersøkt med utgangspunkt i problemstillingen:

“På hvilken måte opplever minoritetsspråklige elever anerkjennelse av sin språklige identitet i skolehverdagen?”

Studien baserer seg på to semistrukturerte gruppeintervjuer av minoritetsspråklige elever på to ulike rurale skoler på Østlandet. Målet med studien er å få innsikt i hvordan elevene selv opplever anerkjennelse i skolehverdagen, med bakgrunn i FNs Barnekonvensjon som sier at barn har rett til å få sin stemme hørt (De forente nasjoner, 1989). Det teoretiske utgangspunktet for forskningsprosjektet er Axel Honnets tre sfærer for anerkjennelse; kjærlighetssfæren, rettighetssfæren og den solidariske sfæren. Studien bygger også på teori rundt blant annet Pierre Bourdieus kapital begreper, identitet og flerkulturell pedagogikk. For å avdekke meningsinnholdet i informantenes beskrivelse av ulike aspekter ved skolehverdagen er det brukt tematisk analyse som analyseverktøy. Her ses delene av helheten og helheten av delene gjennom et hermeneutisk forskningsdesign, som er gjennomgående for hele forskningsprosjektet.

De funn som er avdekket i denne studien indikerer at elever har en bred forståelse av identitetsbegrepet. Det synes videre å være en sammenheng mellom hvordan elevene opplevde skolens verdsetting av deres språklige kulturelle kapital, og deres egen relasjon og verdsettelse av dette. Elevene som opplevde at morsmålet ikke ble verdsatt ønsket i mindre grad å bli identifisert med dette. I tillegg så disse heller ikke nytteverdien i sitt eget morsmål. I studien var det kun en elev med spansk som morsmål som så sin minoritetsspråklige bakgrunn som relevant i faglige og sosiale sammenhenger på skolen. De andre elevene beskrev i større eller mindre grad krenkende atferd de opplevde i møte med elever eller lærere skolehverdagen. På bakgrunn av denne informasjonen i funnene konkluderes det med

at flertallet av de minoritetsspråklige elevene i denne undersøkelsen ikke opplevde annerkjennelse for sin språklige identitet i skolehverdagen.

Nøkkelord: Anerkjennelse, Minoritetsspråklig, Flerspråklig, Identitet, Flerkulturell pedagogikk, Læringsmiljø, Kulturell kapital, Habitus

Summary

In this master thesis in adapted education, I have considered the concept of recognition in a school context. I sought especially insight into the minority students experience of recognition in everyday life at school. This was done through exploring aspects of theory about how teacher could work in a recognition way, as well as the individual effect of the lack of recognition, among other things. Therefor this master assignment is based on the thesis statement:

“In what way do minority pupils experience recognition of their linguistic identity in everyday school life?”

The study is based on two semi-structured group interviews of minority pupils. The interviews were conducted in two different rural schools in the east part of Norway. The aim of the study was to gain insight into how the pupils themselves experienced recognition in everyday school life. The motivation was the United Nations Convention on the Rights of the Child, which is an international agreement on childhood by The United Nations. Among other things it states that “Children have the right to give their opinion freely on issues that affect them” (United nations, 1989). The theoretical starting point for the research is the three spheres of recognition by Axel Honneth: Love, Respect and Sosial esteem. In addition, Pierre Bourdieu’s theory of capital, theory in connection to identity and multicultural pedagogy is highly relevant. In order to analyse the content of meaning in the informant’s description of various aspects of everyday school life, the method that has been used is thematic analysis. This has been used in combination with a hermeneutic research design throughout the thesis.

The findings in the study indicates that the students, in comparison to the theory presented, have an overall wider understanding and definition of the concept of identity. Their definition is based on the individuals being able to define what constitutes their identity to a larger extent. In a perspective of recognition, it also emerged that those students who entered the school with a linguistic cultural capital that was not valued by the school system, also saw less value in their mother tongue. This was also visible in the fact that it was more important for the pupils to not being identified with their mother tongue. It was only the pupil with

Spanish as his mother tongue who saw his minority background as relevant in the school's academic- and social context. Except from him, the other students described being exposed to offensive behaviour from fellow students, or teachers, connected to everyday school life. Based on this information in these findings, it is concluded that the majority of the pupils interviewed in this study did not experience recognition for their linguistic identity in everyday school life.

Keywords: Recognition, *Minority*, *Identity*, *Multicultural pedagogy*, *Learning environment*, *Cultural capital*, *Habitus*

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Summary	6
Innhold	8
1.0 Innledning	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema	11
1.2 Aktualitet.....	13
1.2 Valg av problemstilling.....	15
1.2.3 Sentrale begreper	16
1.3 Oppgavens struktur	17
2.0 Teori	18
2.1 Anerkjennelsesteori.....	18
2.2 Honneths sfærer.....	19
2.2.1 Kjærlighetssfæren.....	19
2.2.2 Rettighetssfæren	20
2.2.3 Den solidariske sfæren.....	21
2.3 Krenkelser	24
2.4 Identitet.....	25
2.4.1 Minoritet, minoritetsspråklig og morsmål	27
2.5 Kulturell kapital i skolen	28
2.5.1 Habitus.....	29
2.5.2 Kulturell kapital og habitus i skolen.....	29
2.6 Flerkulturell pedagogikk	31
2.6.1 Interkulturell utdanningspraksis	32
2.6.2 Anerkjennende og inkluderende læringsmiljø.....	34
2.7 Oppsummering teori	35

3. Metode	38
3.1 Vitenskapelig tilnærming	38
3.2 Kvalitativ metode	39
3.2.1 Gruppeintervju.....	40
3.2.2 Utvalg og deltakere.....	42
3.2.3 Gjennomføring av intervju	44
3.2.4 Transkripsjon av intervju.....	45
3.3 Verifisering.....	46
3.3.1 Pålitelighet.....	46
3.3.2 Gyldighet	47
3.3.3 Overførbarhet.....	47
3.4 Forskningsetiske retningslinjer	48
3.5 Analyse av data	50
3.6 Oppsummering	52
4.0 Presentasjon av funn	55
4.1 Identitet og minoritet.....	55
4.2 Skoleidentitet og klassemiljø	57
4.3 Undervisning og flerspråklighet i klasserommet	58
4.4 Rettigheter	61
4.5 Stereotyper og rasisme	62
4.6 Oppsummering	63
5.0 Drøfting	66
5.1 Identitet og minoritet.....	66
5.2 Skoleidentitet og klassemiljø	69
5.3 Undervisning og flerspråklighet i klasserommet	71
5.4 Rettigheter	73
5.5 Stereotyper og rasisme	76

5.6 Drøfting i lys av Honneths sfærer	77
5.6.1 Kjærlighetsfæren	78
5.6.2 Rettssfæren	79
5.6.3 Den solidariske sfæren.....	82
6.0 Konklusjon og forslag til videre forskning	85
Referanser.....	87
Vedlegg.....	92
Vedlegg 1a Samtykke elev intervju.....	92
Vedlegg 2 Samtykke foresatt intervju	95
Vedlegg 3a Intervjuguide.....	96
Vedlegg 4a Kvittering fra NSD	97
Vedlegg 4b Kvittering fra NSD	98

1.0 Innledning

Denne kvalitative studien sikter mot å undersøke minoritetsspråklige elevers opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen. Gjennom en hermeneutisk tilnærming ses delene og helheten av resultatene i intervjuet og den teoretiske forankringen, opp mot hverandre som grunnlag for drøftingen. Dette hovedsakelig i form av hva som må ligge til grunn for opplevelsen av anerkjennelse, i hvilke sammenhenger det forekommer, og hvordan fravær av anerkjennelse kan påvirke. Innledningsvis i dette kapittelet presenteres først bakgrunnen for valg av anerkjennelse som tema i masteroppgaven, prosjektets aktualitet, samt oppgavens problemstilling og videre struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mine første 13 år med skolegang gjennomførte jeg i rurale strøk på Østlandet, der alle kjente alle. Jeg begynte i førsteklasse i 1999, en tid hvor det var svært få minoriteter ute hos oss på landsbygda. Det var ikke før i 7. klasse vi fikk en gutt fra Portugal i klassen vår. Han kunne ikke et ord norsk da han begynte, og jobbet hardt for å lære norsk så han kunne kommunisere med oss bygdedyrene. Årene mellom møtet med denne nye klassekameraten og å starte på lærerutdanningen reise jeg mye, bodde i utlandet og fikk venner fra hele verden. Allikevel var det et sjokk da jeg på lærerskolen ble plassert i praksis i en 7. klasse i Oslos østkant. Ingen av elevene var født i Norge, og det var nesten like mange nasjonaliteter som elever. I praksisgruppen gjorde vi alt vi kunne for å tilpasse innholdet i undervisningen for disse elevene, ut ifra læremidlene vi hadde tilgang på og vår snevre kunnskap om tilpasset opplæring for tospråklige elever. Som lærerstudenter var det en stor utfordring å tilpasse det norske innholdet i fagbøkene samt å jobbe mot læreplanmålene i de ulike fagene for en gruppe med så stort mangfold. Vi fikk hjerte for disse elevene og diskuterte mye i praksisgruppen frustrasjonen for den fremtiden mange av disse elevene hadde foran seg neste år på ungdomsskolen. Der ville de få karakterer basert på læreplanmålene for 8.trinn, noe svært få av de var rustet for.

Det at minoritetsspråklige elever som gruppe oppnår dårligere skoleresultater enn majoritetselever belyses i *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Her påpekes det at det i takt med innvandringen de siste 50 årene har det også blitt langt flere elever med

minoritetsspråklig bakgrunn i det norske skolesystemet. Av disse elevene er det mange som klarer seg godt, men også mange som strever med å nå de faglige målene. Siden 1970 -tallet har det blitt forsket minoritetslevers læringsutbytte, og forskningen har vist at det er en tydelig sammenheng mellom elevenes prestasjoner og skolens kulturelle klima. Det påpekes at det er spesielt viktig for minoritetsspråklige elever at skolekulturen verdsetter deres språklige og kulturelle bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er i samsvar med læreplanens overordnede del hvor de påpeker at:

“Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes“
(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8).

Undersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet om minoritetslevers læringsutbytte, og utdraget fra læreplanen, fikk meg til å tenke tilbake på både gutten som flyttet til vårt lille tettsted. Basert på vårt forsøk på tilpasset opplæring av 20 minoritetsspråklige elever, hvor flertallet hadde store faglige utfordringer satt opp mot læreplanens kompetansemål og skolens forventninger, er det lett å tenke seg til at det var lettere å integrere gutten som begynte hos oss i 7.klasse i det som var felles for majoriteten, enn å anerkjenne det som gjorde han unik. Jeg vet ikke hvordan han opplevde anerkjennelse og verdsettelse av sin språklige og kulturelle bakgrunn. Det jeg vet er at i praksisperioden på østkanten var det mer fokus på å lære elevene etter læreplanens mål, enn å anerkjenne deres språklige og kulturelle bakgrunn som en måte å tilpasse opplæringen på.

Jeg har nå jobbet 3 år som kontaktlærer for min egen klasse på det samme stedet som jeg selv gikk på skole. I mellomtiden har det i hele Norge blitt et enda større mangfold i klasserommene deriblant langt flere minoritetsspråklige elever. Jeg har nå selv opplevd å ha egne elever som strever med å nå skolens faglige mål blant annet på grunnlag av sin flerspråklige bakgrunn. Derfor var det helt tydelig hva jeg ønsker å forske videre på når jeg gjennom master i tilpasset opplæring for alvor ble introdusert for anerkjennelsesbegrepet, og flerkulturell pedagogikk som tilpasset opplæring. Jeg ønsker muligheten til å forske på hvordan jeg selv kan bidra til å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever i mitt eget klasserom, gjennom anerkjennelse i skolehverdagen. Som overordnet del i læreplanen sier

“Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap”
(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

1.2 Aktualitet

Så langt vi kan se tilbake har Norge vært et land hvor det har vært snakket flere språk enn norsk. Engen og Kulbrandstad (2004) karakteriserer dette som en normaltilstand i et samfunn da flertallet av verdens befolkning lever i land der mer enn ett språk brukes som dagligspråk. Det å finne et språklig homogent samfunn er sjeldent, også hvis vi ikke regner med innvandrere (Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning, s. 82). Dette understrekes i overordnet del av læreplanen, og trekker inn viktigheten av bevissthet rundt dette i skolekulturen. Der står det at;

“I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10)

I 2021 var det 634 674 elever i den norske grunnskolen. Av disse elevene var det 39725 som fikk særskilt norskopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2021). I tillegg til disse elevene er det flere flerspråklige elever som ikke deltar i særskilt norskopplæring, og dermed ikke er inkludert i denne statistikken. For at alle disse også skal oppleve skolen slik som beskrevet i overordnet del kan vi se til Jordet (2020). Han mener at det er anerkjennelse som er en av allmenningens betingelser for “det gode liv” og er grunnlaget for “det gode samfunn” (s. 25). Ifølge Jordet må alle elever i skolen oppleve anerkjennelse av sin identitet for å kunne delta i samfunnet på linje med det som står i overordnet del om grunnlaget for å delta i mangfoldet.

I rapporten *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever* fra utdanningsdirektoratet sies det noe om hva skolene kan gjøre for å gi elevene en bedre læringssituasjon. Blant annet understrekes det at språk, kulturelle og identitetsmessige aspekter er avgjørende for å skape en skole hvor det er godt for minoritetsspråklige elever å

være og lære (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er i samsvar med det som står under formålet med opplæringen i overordnet del. Der understrekes det at;

“Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet (...). Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

Ifølge Aasebø og Willbergh (2022) er én måte å gjøre dette på gjennom universelle – og spesifikke kulturelle referanser for hele grupper, i et mangfoldsperspektiv. De undersøkte hvordan læreren gjennom undervisningen kan være med på å bidra til å styrke alle elever i opplæringen, uansett tilhørighet. De gjennomførte en kvalitativ observasjon i to norske skoler der de fokuserte på ulike selvdefinerte temaer knyttet til universelle og spesifikke kulturelle referanser. Resultatene viste at gjennom undervisning som bygger på både temaer med universelle referanser, relevante for alle mennesker, og spesifikke kulturelle referanser gir det elevene kunnskap om forskjellige områder av menneskelig tilstedeværelse. Altså fokus på mangfoldet, hva som binder oss sammen og skiller oss fra hverandre. Den største utfordringen de fant her var å inkludere ikke-vestlige referanser, og ikke sette seg fast i en europeisk standard av mangfold. Dette fordi de ulike minoritetene kan oppleve å ikke bli anerkjent som kulturelt viktig i skolesammenheng. Gjennom denne typen læring tilpasses undervisningen ikke kun de minoritetsspråklige elevene, men klassen som helhet. Dette bygger et inkluderende læringsmiljø som fordrer anerkjennelse og er helt i tråd med opplæringslovens tanke om at alle elever møter skolen med ulik erfaring. Til tross for det skal skolen gi alle elever likeverdige muligheter til utvikling og læring, uavhengig av elevenes ulike forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 18).

Erika Tingsrud Svelstad skrev i 2018 en masteroppgave der hun forsket på nettopp læreres holdninger og bevissthet rundt pedagogisk tilrettelegging, og viktigheten av å se mangfoldet i klasserommet. Gjennom problemstillingen “*På hvilke måte synliggjør og anerkjenner lærere minoritetsspråklige elevers identitet i ordinære klasserom?*” forsket Svelstad på læreres erfaringer og bevissthet knyttet til anerkjennelse av minoritetsspråklige elever (Svelstad, 2018, s. 9). Gjennom 2 observasjoner og 4 intervjuer erfarte Svelstad at både synliggjøring og anerkjennelse ble praktisert i varierende grad. Bakgrunnskunnskap var i større grad fokuset, mens interesser og språk ble nedprioritert i den ordinære undervisningen. Med utgangspunkt i Honneths teori om anerkjennelse konkluderte hun med at lærere trenger bedre kompetanse i

flerkulturell pedagogikk for å kunne anerkjenne elevene. Hennes resultater og konklusjon sier noe om hvordan lærere tenker de jobber for anerkjennelse, og ingenting om elevenes erfaringer eller opplevelse av dette. Ut ifra hennes undersøkelse ønsket jeg å forske innenfor samme feltet, men med en litt annet perspektiv.

1.2 Valg av problemstilling

Som en del av det teoretiske perspektivet knyttet til dette prosjektet, har jeg undersøkt relevant faglitteratur omkring tema anerkjennelse og hvordan det kommer til uttrykk i skolen. I arbeidet ble det avdekket mye teori og forskning knyttet til hvordan lærere og skolen som bedrift forsøker, og ønsker å møte og anerkjenne elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Majoriteten av forskningen på feltet viste seg å hovedsakelig benytte seg av intervju og/eller observasjon som metode. Eksempelvis observasjon av elever/ungdommer, lærere og skoleledere, etterfulgt av intervju av lærere eller skoleledere. Hovedvekten av forskningen undersøkte dermed heller hvordan lærere og skoleledere kan legge til rette for anerkjennelse av elever, og ikke om hvordan elevene selv opplever anerkjennelse. Barn og unge sin stemme manglet. United Nations International Children`s Emergency Fund (heretter omtalt som UNICEF) mener at Barnekonvensjonen er en av verdens viktigste dokumenter da barn er en sårbar gruppe som har krav på å bli behandlet som individer med egne rettigheter (United Nations International Children`s Emergency Fund, u.d.). Konvensjonen kan sees på som barns egen grunnlov og er delt inn i 4 generelle prinsipper, hvor det ene prinsippet spesifikt omhandler barns rett til å få sin stemme hørt (Forente Nasjoner, u.d.). På bakgrunn av dette ønsker jeg i mine undersøkelse å ta blikket vekk fra hva skolen og lærere tenker om anerkjennelsesbegrepet og hvordan de mener de jobber for en anerkjennende praksis. Jeg vil heller sette søkelyset på elevene og lytte til deres egen opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen. Dermed er formålet med denne oppgaven å få et innblikk i minoritetsspråklige elevers egen opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen. Jeg vil undersøke hvordan de som andrespråkbrukere opplever og erfarer møter med elever, lærere og fag, i og utenfor klasserommet. Feltet er stort, og oppgaven er dermed avgrenset til følgende problemstilling:

«På hvilken måte opplever minoritetsspråklige elever anerkjennelse av sin språklige identitet i skolehverdagen?»

1.2.3 Sentrale begreper

I denne oppgaven vil jeg bruke begrepene “minoritetsspråklige elever” og “flerspråklige elever” om hverandre da begge begrepene forekommer om hverandre i referansene som er brukt i denne oppgaven. I opplæringsloven defineres i grunnskole og videregående opplæring minoritetsspråklige elever som elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Forskrift til opplæringslova, u.d.). I begrepet ligger det ifølge Phil (2010) også en betoning om at elevene befinner seg i en minoritetssituasjon i skolen. Hun mener at ”Flerspråklige elever” derimot legger til grunn at elevene innehar en flerspråklig kompetanse, uavhengig av om den er i utvikling eller fullt utviklet (s. 13). Dermed er det nyanser av disse begrepene. Det de har til felles er at elevene sitter med en flerspråklig kompetanse som ikke majoriteten har. I denne oppgaven vil vi allikevel hovedsakelig se mot opplæringslovens definisjon av begrepet «minoritetsspråklig», hvor det er beskrevet som elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Minoritetsbegrepet vil bli fyldigere gjort rede for i teorikapitlet.

Det vil i denne oppgaven ligge til grunn den samme forståelsen av begrepet «morsmål» som presentert i Stortingsmelding 6 (2012-2013). Der har de valgt å forstå begrepet som “... *språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål*” (Barne-og familiedepartementet, s. 49). Denne definisjonen er gjeldende for oppgaven som helhet og gjelder i enhver kontekst begrepet er brukt gjennom hele forskningsprosjektet.

Selv om begrepet tilpasset opplæring ikke forekommer i problemstillingen er det relevant for oppgaven, da masteroppgaven er skrevet innenfor tilpasset opplæring. Dermed er det et sentralt begrep for oppgavens helhet. Tilpasset opplæring er et begrep som rommer mye og har blitt tolket på ulike måter, noe som har gjort begrepet uklart for mange. I denne oppgaven baserer vi oss på definisjonen av begrepet presentert under prinsipper for skolens praksis i læreplanens overordnede del. Der står det at tilpasset opplæring skal fungere som tilrettelegging skolen gjør med mål om å stimulere den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 19). Dette er en rett som alle elever har gjennom opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, u.d.).

Andre sentrale begreper som anerkjennelse og identitet vil bli fyldig behandlet i teoridelen.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er organisert ved å først ha tatt for seg bakgrunnen for tema minoriteters anerkjennelse, aktualitet, samt problemstillingen oppgaven bygger på. Deretter følger nå et teorigapittel som er grunnlaget for selve oppgaven. Her presenteres blant annet Alex Honneths anerkjennelsesteori, identitetsbegrepet, Pierre Bourdieus kapital begreper, flerkulturell pedagogikk, interkulturell utdanningspraksis og læringsmiljø. Dette med mål om å belyse ulike aspekter ved problemstillingen som er presentert. Gjennomgående i oppgaven er at det er lagt størst vekt på språket innenfor de ulike temaene.

Videre gjøres det i kapittel 3 rede for metodevalg, med relevant teori knyttet til forskning. Herunder presenteres det kvalitative semistrukturerte gruppeintervjuet, informantene og deres språkbakgrunn og validitet i et hermeneutisk forskningsdesign. Forskningen baserer seg på 2 gruppeintervjuer med 3 informanter i hvert intervju. Informantene er i alderen 15-16 år og går i 10. klasse på skolen utenfor urbane strøk. Som en del av forskningens grunnlag presenteres også søknad til Norsk senter for forskningsdata, heretter omtalt som NSD, og etiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité samfunnsvitenskap og humaniora, heretter omtalt som NESH. Det blir også presentert fire etiske usikkerhetsområder som er tatt i betraktning forskningsprosessen med mål om å beskytte informantene og sikre oppgavens etiske grunnlag. Videre gjøres det kort rede for tematisk analyse i arbeidet med kategorier i intervjuguide, presentasjon av resultater og drøfting.

Deretter presenteres analysene av gruppeintervjuene, før teorien presentert i kapittel 2 drøftes opp mot funnene i intervjuene presentert i kapittel 4. Drøftingen oppsummeres ved å se drøftingen kontret i lys av Aksel Honneths tre sfærer av anerkjennelse; kjærlighetssfæren, rettighetssfæren og den solidariske sfæren. Videre følger konklusjon og forslag til videre forskning før kilder og relevante vedlegg presenteres helt avslutningsvis i dokumentet.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget for studien. Her står Honneths teori om anerkjennelse som samfunnsmessig grunnleggende for identitetsutviklingen sterkt. Først presenteres noen av de grunnleggende tankene bak anerkjennelsesteorien gjennom Honneths beskrivelse av Hegel og Meads tidlige teorier rundt anerkjennelse. Deretter presenteres Honneths tre sfærer for anerkjennelse kjærlighet, solidaritet og rettighet, der Jordet hjelper oss med å sette det inn i en skolekontekst. Videre gjøres det rede for identitetsbegrepet og sammenhengen mellom kulturell kapital og flerspråklig pedagogikk. Helt til slutt presenteres teori rundt en interkulturell utdanningspraksis i skolen.

2.1 Anerkjennelsesteori

Ifølge Axel Honneth (2007) i *Kamp om anerkjennelse* er Mead sin sosialteori den teorien som med utgangspunkt i naturalistiske prinsipper har gått lengst i å utvikle tanken om at de menneskelige subjektene identitet skyldes erfaringen av gjensidig anerkjennelse. Han referer til Meads analyse av “meg`ene” som dannes i subjektets “fortløpende reaksjonsprosess” som retningsgivende for undersøkelsene av menneskets identitetsutvikling. Mead sine undersøkelser har ført til et intersubjektivitetskonsept om menneskets selvbevissthet som sier at et subjekt kun kan oppnå bevissthet om seg selv i den grad det lærer å betrakte seg selv fra en annen person sitt perspektiv. Dermed nærmer han seg Hegels tanke om at utviklingen av selvbevisstheten er avhengig av et annet subjekts eksistens. Dette beskriver han som en viktig del av menneskelig identitetsdannelse (ss. 79-85).

Ved hjelp av Mead sin sosialpsykologi har Honneth gjort Hegels teoretiske tanker om anerkjennelse til en ledetråd for en normativ samfunnsteori som er sentral i den gjensidige anerkjennelsesrelasjonen. Han mener utgangspunktet for en slik samfunnsteori er at reproduksjon av samfunnslivet er avhengig av gjensidig anerkjennelse fordi den eneste måten subjektene kan oppnå et praktisk selvforhold er å lære å forstå hverandre ut fra perspektivet til interaksjonspartnerne. Han trekker videre frem Hegels tre anerkjennelsesforhold “kjærlighet”, “rett” og “sedelighet” som alle tre krever gjensidig anerkjennelse for å styrke subjektets autonomi. Sedelighet bruker Hegel som en betegnelse på sosial verdsetting (i sammenheng med den solidariske sfæren) på grunnlag av den gjensidige verdsettingen i et anerkjennelsesforhold. Mead og Hegel er enige om at det ikke holder for subjektene å kun få

gjensidig anerkjennelse, men at denne anerkjennelsen også må gi positivt uttrykk for de individuelle forskjellene mellom subjektene. Dermed må det være en egenskap eller ferdighet individet har som bidrar på en særskilt måte inn i det sosiale fellesskapet for å oppnå deres felles mål (Mead, 1972, referert i Honneth, 2007, ss. 77, 89, 101).

I boken *Anerkjennelse i skolen* presenterer Arne Nikolaisen Jordet (2020) sin analyse av anerkjennelsesbegrepet, og introduserer det som en forutsetning for det han kaller “det gode liv”. Her mener han at når barn møtes med anerkjennelse vil barnet lære å anerkjenne andre. Videre understreker han at ros og anerkjennelse er to begreper som kan ligne, men at det ikke er det samme. Der anerkjennelse er et komplekst begrep som er med på å styrke individets selvverd ved å bekrefte og etterspørre subjektets positive egenskaper gjennom handling i sosiale fellesskap, er ros en overfladisk form for anerkjennelse. Han påpeker her at det motsatte av å bli anerkjent er å bli krenket, og ved å holde tilbake anerkjennelse er det i seg selv en krenkelse (ss. 25, 86-91). Patrick Kermit (2019) sier i sin artikkel seg enig i dette, og legger til at subjektet påvirker sin egen selvrealisering ved å krenke andre (ss. 45-46).

2.2 Honneths sfærer

Som presentert kort i forrige kapittel opererer Honneth med tre sfærer for anerkjennelse.

Disse kaller han for “kjærlighetssfæren”, “rettssfæren” og “den solidariske sfæren”. Hver av sfærene presenterer ulike nivåer av anerkjennelse som individet må oppleve for å bli fullstendig anerkjent. Kjærlighetssfæren handler om anerkjennelse i nære relasjoner, mens rettssfæren representerer rettighetene et individ har som en likeverdig rettsperson i et sosialt fellesskap. Den solidariske sfæren understreker ulikhetene og egenskapene som skiller individer fra hverandre i et sosialt fellesskap (Honneth, 2007, ss. 101-139). I hver sfære vil jeg ved hjelp av Jordet (2020) knytte Honneths anerkjennelsessfærer til en moderne skolekontekst.

2.2.1 Kjærlighetssfæren

I følge Honneth preges “kjærlighet” i Hegels tidligere skrifter (Hegel 1967, sitert i Honneth 2007) sterkt av en følelsesmessige bindinger mellom kjønnene. Han mener at senere står kjærlighet mer frem i forbindelse med det affektive forholdet innenfor familien mellom foreldre og barn. Dette nivået mener han utgjør det første nivået av gjensidig anerkjennelse

fordi subjektene her gjensidig bekrefter hverandre ut ifra behovsnatur og må derfor ha en følelsespreget tilnærming eller oppmuntring (s. 104). Jordet (2020) tolker videre Honneths forståelse av kjærlighetssfæren og kobler den til anerkjennelse i skolen. Han utdyper at anerkjennelse i nære relasjoner er det som har innvirkning på individets selvtillit, trygghet og fysiske sikkerhet. Dette basert på forståelsen av kjærlighet som en sterk følelsesmessig binding som leves ut i samspill mellom mennesker som står hverandre nær. Gjennom barnets erfaringer i å danne indre representasjoner av relasjoner utvikles erfaringer som preger senere relasjoner med andre. De primære relasjonene er her viktig da det kan forvrengte relasjoner til andre om opplevelsen av å bli sett og behandlet likt som individer i samme kategori eller situasjon ikke er vellykket. Barnets erfaring av kjærlighetssfæren er fundamentet for individets utvikling av tillit til andre, seg selv, samt tanken om sin egen verdi som individ. Her presenterer Jordet Honneths bruk av ordet “selvtillit” om individets grunnleggende tillit til seg selv og kan sees i sammenheng med individets selvfølelse. Dermed understreker kjærlighetssfæren det grunnleggende fundamentet i individets emosjonelle trygghet og dermed evnen til å utrykke egne behov, tanker og følelser. Dette er grunnlaget for en sunn selvhevdelse og dermed det som trengs for å vokse og utvikle seg som mennesker i det sosiale livet. Videre kritiserer Jordet Honneth sin smale forståelse av kjærlighet og ønsker med lærer-elev-relasjonen i tankene at begrepet skal romme den bredere emosjonelle hengivenheten heller enn å begrense seg til den kjærlige hengivenheten. Det på bakgrunn av anerkjennelsens plass i skolens praksis og hva han mener kan forventes av en lærer i et intersubjektivt anerkjennelsesforhold mellom lærer og elev hvor læreren kan sette seg inn i elevens subjektive opplevelse (Jordet, 2020, ss. 95-97).

2.2.2 Rettighetssfæren

Honneth (2007) mener at ifølge Mead og Hegel er sammenhengen mellom anerkjennelse og rett at vi kun kan forstå oss selv som rettshavere om vi erkjenner de rettslige forpliktelsene individer har ovenfor hverandre. Mead hevder at det er “den generaliserte andres” perspektiv som lærer individene å anerkjenne medlemmene av fellesskapet som rettighetsinnehavere, slik at de kan forstå seg selv som rettshavere der våre sosiale krav blir oppfylt. Dermed må den enkelte anerkjenne andre slik han selv vil bli anerkjent, som et likeverdig fritt vesen. Mead spesifiserer ikke hvilke rettigheter og plikter som spesifikt tilfaller individet, eller hva som gjør at rettigheter etableres i samfunnet. Dermed er fokuset heller på at individet kun kan sees på som en rettighetsinnehaver om det er sosialt anerkjent som en del av fellesskapet.

Videre vil rollen i dette fellesskapet avgjøre hvilke rettigheter som tilfaller de ulike individene ut ifra sin status i fellesskapet. Her understrekes det også at historie er med på å avgjøre endringene i rettighetene. Sett fra et moderne perspektiv løsrives rettighetene fra rolleforventninger og gjennom et moralsk krav tilkjennes ethvert menneske, som frie vesen. Honneth påpeker at vi allikevel må ta høyde for at de tradisjonsbundne rettsforholdene som følger sosial status og rolle er relevant. Vi får dermed to nivåer av rettslig anerkjennelse. På den ene siden sosial anerkjennelse i form av individets rolle, og rettsperson som gjelder i samme grad for ethvert subjekt (Honneth, 2007, ss. 117-120).

Jordet (2020) forstår Honneths rettssfære slik at de forpliktelser individet har ovenfor andre, og andre har tilbake ovenfor individet, fører til at de kan være likeverdige aktører i et sosialt og kulturelt fellesskap. Han trekker også inn FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (De forente nasjoner, 1948) som stadfestelse på alle menneskers frihet og rettigheter kun i kraft av det å være menneske.

“Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapens ånd” (De forente nasjoner, 1948, s. Artikkel 1)

Dette er et uttrykk av konsensus i verdenssamfunnet om menneskets ukrenkelighet og likeverd. Dette understreker Jordet er utvidet i form av Barnekonvensjonen (1989) som tredde i kraft i 1990. Han mener her at skolen har en viktig rolle i å styrke demokratiets ved å utvikle bevissthet blant barn om menneskets ukrenkelighet og likeverd. Det er denne erfaringen som leder til bevisstheten om egenverdi og dermed selvrespekt (Jordet, 2020, ss. 98-100). I følge Honneth (2007) brukes ordet selvrespekt om fenomenet der subjektet gjennom anerkjennelse av andre er trygg på den sosiale verdien av sin identitet (s. 87). Jordet (2020) trekker en parallell mellom kjærlighetssfærens erfaringer som er med på å skape selvtillit, og rettssfærens erfaringer i å utvikle selvrespekt ved at de kan respektere seg selv fordi de fortjener å bli respektert av andre. Rettssfæren er dermed et resultat av individets erfaringer av rettslig anerkjennelse i et samfunn (ss. 100-101).

2.2.3 Den solidariske sfæren

I den tredje sfæren presenterer Honneth (2007) sosial verdsettelse. Denne sfæren gjør det mulig for individene å være positive til sine spesifikke egenskaper og ferdigheter som skiller

dem fra andre individer. Verdisettingen krever et sosialt medium som på en normativ og intersubjektiv måte må gi uttrykk for subjektens ulike egenskaper ut ifra en løs orienteringsramme. Gjensidig anerkjennelse i denne sfæren forutsetter også en sosial livssammenheng i et verdifelleskap med felles mål. Dermed er samfunnets kulturelle selvforståelse viktig som orienteringsramme for å vurdere individets egenskaper og prestasjoner opp mot de samfunnsmessige målene. Et individ vil kun føle seg verdifull så langt det anerkjennes for egenskaper eller prestasjoner den ikke deler med andre medlemmer av fellesskapet. Erfaring under sosial verdsetting rommer en følelsesmessig tiltro til individets prestasjoner og ferdigheter som samfunnsmedlemmene anerkjenner som verdifulle. Dette beskriver Honneth som selvfølelse (Honneth, 2007, ss. 130-138). Jordet (2020) beskriver selvfølelse på samme måte ved å legge vekt på selvfølelse som uttrykk for menneskets indre opplevelse av egen verdi (s. 96). Sammen med selvtillit og selvrespekt oppstår dermed selvverdsetting. Solidaritet fordrer individualiserte, autonome subjekter som verdsetter hverandre i lys av betydningsfulle ferdigheter og praksiser for fellesskapet. Honneth kaller dette "solidarisk" fordi alle er avhengig av å gjøre at hverandres unike egenskaper utfolder seg for å virkeliggjøre felles mål. På bakgrunn av personers ferdigheter og prestasjoner, dømmes de intersubjektivt ut ifra graden de klarer å realisere de kulturelt definerte verdiene. Dermed er det samfunnet selv som skaper kriteriene i den sosiale verdsettingen av individer. Han mener at denne formen for gjensidig anerkjennelse dermed også er knyttet til deltakernes felles mål i et verdifelleskap i en sosial livssammenheng. Alle må erfare at deres individuelle prestasjoner og ferdigheter som verdifulle for samfunnet for å oppleve anerkjennelse (Honneth, 2007, ss. 130-138).

Jordet (2020) utdyper at utgangspunktet for sosial verdsetting krever at erfaring av kjærlighet og rettslig anerkjennelse må ligge til grunn. Dette er fordi selvfølelse og selvrespekt gir grunnlaget for et selvforhold som gir individet muligheten til å tro på seg selv i form av selvhevdelse. Det er grunnleggende for å tre frem i den sosiale sfæren med sine iboende ressurser for å erfare "sosial verdsetting" i form av at ens individuelle egenskaper og ytelser blir etterspurt og verdsatt i det sosiale fellesskapet. Det er her det som skiller individene fra hverandre som verdsettes. Jordet hevder at;

“Når individer erfarer at dets bidrag og ytelser blir tatt imot og verdsatt i fellesskapet, blir det også mulig for det å utvikle et positivt forhold til sine konkrete egenskaper og ferdigheter” (Jordet, 2020, s. 103)

Det positive forholdet til egne unike egenskaper og ferdigheter beskriver Jordet som selvtillit (ss. 102-103).

Jordet (2020) trekker en linje til skolen og det sosiale fellesskapet som preger institusjoner. Her er verdiene som dominerer et direkte resultat av hvilken sosial gruppe som har lyktes i å sette sine verdier høyest og dermed prioritert i verdifellesskapet hva som er viktig i fellesskapet. Dermed handler også anerkjennelse om muligheten for å få gjennomslag for sine egne verdier, praksiser og perspektiver i fellesskapet. Jordet argumenterer her for at barn som kommer fra hjem med høy sosial og kulturell kapital gis høyere sosial verdsetting. Det gjør at for elevene med lav sosial og kulturell kapital svekkes muligheten for sosial verdsetting og dermed deres selververd. Jordet argumenterer med at skolen plasserer elevene i en rolle som passive mottagere av kunnskap hvor;

“De som lykkes best i skolen, er barn som kommer fra hjem som behersker skolens praksis best, og det er ifølge Bourdieu (2011) barn fra familier med høy sosial og kulturell kapital” (Jordet, 2020, s. 104)

Han mener videre at dette gjør at skolens verdisystem skaper en kultur for “teorisvak” og “teoristerk”, hvor de som gjentatte ganger opplever å ikke mestre skolens praksis og innhold får den verdiladete karakteristikken “teorisvak”. På bakgrunn av dette argumenterer Jordet for at skolen har en for stor konkurransepreget tenkning. Han mener at en stor andel elever på grunnlag av dette ikke vil få erfare sosial verdsetting i solidariske sfæren. Jordet beskriver her at Honneth sin løsning på denne utfordringen ligger i å heller se sosial verdsetting som solidaritet. Dette fordi solidaritet bygger sterkt på at alle har erfaringer og kunnskaper som samfunnet trenger, dermed vil fellesskapet best nå sine mål ved å erkjenne alles likeverd uavhengig av iboende ressurser, kulturell kapital, kjønn, erfaringer etc. Dermed vil man være best rustet for å nå felles mål ved å aktivt etterspørre andres bidrag og verdsette det like sterkt som sitt eget bidrag. Grunnleggende for dette er synet på at alle mennesker er like mye verdt (Jordet, 2020, ss. 103-105).

2.3 Krenkelser

Honneth (2007) sier at ”...de som oppfatter seg som uriktig behandlet av andre, beskriver seg selv på en måte hvor de moralske kategoriene fremdeles spiller en dominerende rolle” (Honneth, 2007, s. 140) (Honneth, 2007, s. 140). Her viser han til kategorien “krenkelse” som en form for manglende anerkjennelse hvor individet ikke nødvendigvis utsettes for fysisk skade, men som heller beskriver et aspekt ved skadelig atferd hvor individer krenkes i sin egen intersubjektive positive selvoppfattelse, gjennom mobbing (s. 140) (s. 140). Jordet (2020) (2020) hevder her at om ytelsene og bidragene ikke blir verdsatt, og dermed ikke anerkjent, vil man også selv nedvurdere verdien av det. Dermed påvirkes individets selvtillit i form av troen på egne kunnskaper, ferdigheter og evnen til å mestre situasjoner (s. 103) (s. 103). Oslo skolens årlige elevundersøkelse kom det i analysen av resultatene fra 2012 frem at skoler med en overvekt av minoritetsspråklige elever i Oslo skolen skåret positivt på de aller fleste variabler innenfor læringsmiljø, med unntak av mobbing (Wendelborg & mfl, 2012) (Wendelborg & mfl, 2012). Etter videre undersøkelser viser det seg at det kun var i perioden 2010-2012 diskriminering på grunnlag av kjønn, religion, funksjonshemning eller kultur var en egen kategori på elevundersøkelsen på landsbasis. Dermed ble kategorien “mobbing” grunnlaget for å sammenligne resultatene fra skoleåret 2020-2021. Her viste en økende trend hvorpå (på landsbasis) de som opplevde å bli mobbet på skolen på 7. trinn i 2013-2014 5,4% og 10. trinn 5,0 %. Dette økte til henholdsvis 7,9% og 5,7% i 2021-2022 (Utdanningsdirektoratet, 2013-2014 og 2021-2022).

Jordet (2020) bruker i sammenheng med krenkelser i skolen begrepet “patologi”. Han forklarer ordet med det greske ordet *pàthos* (følelse, smerte og lidelse), og betegner det som et sentralt medisins begrep i sammenheng med både psykisk og fysisk smerte. Han legger imidlertid til at det er et samfunnsmessig og filosofisk begrep og går utover det medisinske. Jordet beskriver patologier som resultat av krenkelser i skolen og forklarer det med negative resultater av uheldig undervisningspraksis i skolen. Videre påpeker han at det i skolen er sammenheng med patologiene og elevers samlede sosiale og kulturelle bakgrunn og hevder dermed at krenkelser fører til patologier. Her referer han så til Kermit (2019) sin forståelse av begrepet;

“Patologier kan altså forstås som den menneskelige smerte individer eller grupper av individer kan oppleve når deres muligheter til å leve ut sine iboende ressurser

(kunnskaper, kompetanser) på en eller annen måte hindres eller nektes dem i en gitt sosial eller kulturell sammenheng” (Kermit, 2019).

Med dette som grunnlag forstår Jordet patologier som resultat av krenkelser i skolen som den smerte eller lidelse elever og foresatte påføres som resultat av skolens handlinger og opplæringspraksis. Dette med bakgrunn i elevens opplevelse av avvisning eller devaluering på grunnlag av opplevelsen av å ikke bli gitt muligheten til å bruke eller realisere sitt iboende potensial og ressurs som individ i opplæringen (Jordet, 2020, ss. 26-27).

Jordet (2020) understreker at utfordringene i skolen med patologiene som resultat av krenkelser ikke er noe iboende i elevene. Han mener at det i de tilfeller er skolen som har problemer med opplæringen, der tradisjoner og praksiser i skolen er årsaken. Han mener at skolens patologier er symptomer på elevenes grunnleggende behov for anerkjennelse ikke er ivaretatt i skolen. Han trekker frem mange eksempler på det han mener er skolens krenkelser. Her blant annet manglende muligheter for deltakelse og mestring da opplæringen ikke er tilstrekkelig tilpasset elevenes sosiale, kulturelle og erfaringsmessige bakgrunn. Når dette ikke er tilpasset, oppstår det også tap av mening og et svekket selvværd på grunnlag av manglende muligheter til å mestre skolens sosiale og faglige utfordringer. Dette kan resultere i manglende tilhørighet og utenforskap, og dermed svekket trygghet samt faren for å bli avvist og devaluert (Jordet, 2020, ss. 136, 163-165). I læreplanens overordnede del påpeker de at opplæringens verdigrunnlag baserer seg på menneskets likeverd og ukrenkelighet, uansett hva som skiller oss. De mener at menneskeverdet anerkjennes som grunnleggende i skolen når lærere ser den enkelte og viser omsorg for elevene. Dette menneskeverdet har grunnlag i menneskerettighetene, hvor barnekonvensjonen er en del som gir særlig vern til barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8).

2.4 Identitet

Identitet er et mangetydig begrep med mange ulike deler en kan utforske. Thomas Hylland Eriksen og Torunn Arntsen Sajjad (2015) presenterer identitet som å være det samme som “seg selv”, det motsatte av forskjell og at det skapes gjennom kontraster. Altså er det oppfattelse av likheter og forskjeller og hvordan disse kommer frem i for eksempel en gruppetilhørighet (sosial identitet) som avgjør tilhørigheten (ss. 73-74). Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (1996) legger til at det å ha en identitet handler om å vite hvem man er og at

det har en viss stabilitet slik at man er den personen hver dag. Dette er en del av menneskets selvoppfatning og brukes ofte synonymt med identitetsbegrepet (ss. 19-20). Kari Spernes (2012) på en annen side slår sammen to ytterpunkter av identitetsbegrepet og forstår dermed identitet som noe som preger hele mennesket. Det er dyptgripende, men ikke uforanderlig (s. 69). Som nevnt innledningsvis er identitet et mangetydig og flytende begrep, derfor vil jeg i denne oppgaven forstå identitet som en sammensetning av disse beskrivelsene. Identitet er i denne oppgaven; noe som preger hele mennesket, den er dyptinngripende og uforanderlig og henger sammen med hvem man selv opplever at man er. Det skapes gjennom kontraster og kommer ulikt frem i ulike grupper ut ifra oppfattelse av likheter og forskjeller. I overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold i LK 20 står det at;

“Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap”
(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Fokuset er både på å få innsikt i historie og kultur som grunnleggende for en samfunnsmessig og felles identitetsutvikling i skolen, samtidig som en felles ramme skal gi rom for mangfold. Dette gjennom å gi elevene innsikt i hvordan vi skal leve sammen selv med ulike perspektivet, holdninger og livssyn. Læreplanen understreker her at det er et inkluderende og mangfoldig fellesskap et godt samfunn bygger på. De sier også at det er gjennom dette samspillet elevens identitet, selvilde, meninger og holdninger blir til
(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13)

Eriksen og Sajjad (2015) mener at det er takket være ulikheter i samfunnet at man kjenner seg selv. De sier at den økende innvandringen i Norge de siste tiårene må sees i sammenheng med den økende interessen de siste tiårene for å diskutere, definere og beskrive det særnorske. De hevder at det flerkulturelle må sees i lys av helheten av samfunnet der ulike minoriteter er med å sette preg på det som oppfattes som norsk. Videre setter de spørsmålstegn ved å holde Norge utenfor verden ved å tviholde på det de beskriver som de konstruerte tradisjonene basert på at kulturelt og politisk produkt. De undrer seg ved en snever forståelse av norsk identitet og setter spørsmålstegn til «alle de andre» sin plass i denne;

“Vil de alltid bli et eksotisk fremmedlegeme, eller er det mulig å utvikle en norsk identitet som er så romslig at også for eksempel muslimer med asiatiske opprinnelse får

plass der, og uten problemer kan betrakte seg som folk “av samme slag” som de helnorske?” (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 94).

Dette mener de er et spørsmål som gang på gang blir aktualisert i medieoffentligheten og politikken, for eksempel i EU-debatten der noen meninger dreier seg om å bevare norsk identitet og kultur på den ene siden, og å berike norsk kultur på andre siden. Eriksen og Sajjad påpeker også at det som regel er på skolen man lærer lojalitet og identifikasjon til nasjonen. Fag som morsmål og historie er viktige her da ulike land fokuserer mye mer om sin nasjonale historie og litteratur enn om andre land. Dermed har for eksempel kontakten mellom Norge og resten av Europa blitt nedprioritert. Dette mener de er med på å bidra til en snever norsk identitet (ss. 91-94).

2.4.1 Minoritet, minoritetsspråklig og morsmål

Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad (2004) definerer i *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* minoritet som noe som ikke bare er en gruppe i et tallmessig i mindretall når det kommer til landområde, kultur, språk, osv., men også en gruppe som er i et maktmessig mindretall (s. 18). I opplæringsloven defineres minoritetsspråklige elever i grunnskole og videregående opplæring som elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Forskrift til opplæringslova, 2006, § § 2-8, 3-12). Stortingsmelding 6 (2012-2013) har valgt å forstå morsmål som “... språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål” (Barne-og familiedepartementet, s. 49). Som presentert innledningsvis baserer denne oppgavens seg hovedsakelig på opplæringslovens definisjon der minoritetsspråklige elever beskrives som elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Allikevel vil begrepet gjennom bruk av ulike kilder ha en fyldigere forståelse, slik som Engen og Kulbrandstad beskriver. Der det også vil dreie seg om antall, eller balanse i antall i relasjon med makt.

På grunn av underlegenhetsposisjonen er det ikke uvanlig at det oppstår et statusskille mellom minoriteten og majoriteten der minoritetens må underspille sin egen kultur (språklig og annen) i samspill med majoriteten (Engen & Kulbrandstad, 2004, ss. 18-19). Lill Salole (2018) påpeker at i litteratur rundt tilhørighet og identitetsutforskning finner de at når ungdom opplever at foreldrenes opprinnelseskultur ikke verdsettes eller tematiseres,

assosieres nettopp denne kulturen med noe negativt som påvirker selvbildet og identiteten. Salole mener derfor at fokuset bør være på å øke oppmerksomhet og kunnskap om mangfold slik at ungdom kan oppleve mestring og bekreftelse på sin tilhørighet uten å bli utsatt for fordommer. Videre hevder hun at det tidligere har vært kulturkonflikter i barnet som har fått skylden for at minoritetsungdom underspiller sin egen kultur. Nå kan det tyde på at det er et resultat av nedvurdering og mangel på støtte i omgivelsene (ss. 150-151). Dette til tross for læreplanens mål om at opplæringsloven skal sikre at alle elever blir trygge språkbrukere, utvikler sin språklige identitet, og erfarer at det er en ressurs i skolen og samfunnet å kunne flere språk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

2.5 Kulturell kapital i skolen

I kapittel 2.2.3 Solidaritet presenterte Jordet (2020) at høy og lav kulturell kapital vil ha mye å si for blant annet den sosiale verdsettingen og de faglige resultatene i skolen. Thomas Gitz-Johansen (2006) peker på hvordan de kulturelle preferansene som ligger innebygd i skolen som institusjon kan fungere som en barriere for minoritetsspråklige elevers muligheter for deltakelse i skolehverdagen. Gjennom å bygge på majoritetselevenenes kunnskap og erfaringer i undervisningen skaper det ulikt grunnlag for disse gruppene. Her kommer Pierre Bourdieu (1995) og hans kapitalbegreper inn, og mer spesifikt begrepet “kulturell kapital”. Kulturell kapital beskriver han som den mest komplekse formen for kapital, og er en gruppes eller et individs kapital i form av rett dannelse og utdanning i en gruppe. Denne deles igjen opp i tre former der *den institusjonaliserende* er den delen av et individs sosiale status som stammer fra utdanning, eksamener og diplomer. *Den objektiverende* kulturelle kapitalen er alle tingene man bruker som middel for å uttrykke status og smak i form av hus, bil eller klær. *Den kroppsliggjorte* handler om en persons kulturelle preferanser, måte å oppføre seg på og individets oppfattelse av verden. Dette skjer via ulike sosiale situasjoner som erfares (Distinksjonen: en sosiolistisk kritikk av dømmekraften). Gitz-Johansen understreker i sammenheng med dette blant annet skolens og elevenes relevans spesielt for denne typen kapital. I skolen mener han at den mest verdifulle formen for kulturell kapital å tilegne seg er kunnskap, innstilling og adferd. Her i form av muntlige egenskaper sosialt og faglig, sosial kompetanse og faglige ferdigheter (Gitz-Johansen, 2006, ss. 99-101).

I samsvar med Gitz-Johansens beskrivelse av kapitalbegrepet som rådende i skolen, mener Jordon Phil (2010) i sin bok *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* at anerkjennelse av minoritetsspråklige bør omfatte elevens morsmål som brukes til å tenke, reflektere analysere og samtale på. Dette blant annet fordi det er elevens forutsetning for å tilegne seg andrespråket. Allikevel forekommer anerkjennelse av elevens kulturelle kapital kun unntaksvis som ressurs i elevens sakkyndige vurdering, og styrking av førstespråket er sjeldent en del av anbefalingen (s. 193).

2.5.1 Habitus

Gitz -Johansen (2006) skriver om ulike ferdigheter å ha, måter å snakke på, formulere seg på eller oppføre seg på. Dette referer han til som habitus og mener den formes i sosiale og kulturelle sammenhenger i løpet av oppveksten. Dermed vil nærheten til den kulturelle kapitalen og habitusen som etterspørres hjemme og på skolen være relevant for det eleven går inn i skolen med. Bestemte erfaringer, holdninger, språkformer og handlemåter transformeres til kapital som påvirker habitus, mens andre igjen kan oppleve å bli devaluert ved å ikke bli anerkjent som kulturell kapital i skolen. Det er derfor ikke verdifullt i skolesammenhenger (2006, ss. 99-102)

2.5.2 Kulturell kapital og habitus i skolen

I utdanningssammenheng er evnen til å uttrykke seg verbalt en av de mest betydningsfulle formene for kulturell kapital da talespråk brukes som medium for kunnskap og er en stor del av det eleven vurderes etter (Gitz-Johansen, 2006, ss. 152-153). Dette er i samsvar med det Bourdieu og Passeron (1990) sier om at en av de viktigste formene for kulturell kapital i en pedagogisk sammenheng er kompetansen til å formulere seg slik utdanningssystemet verdsetter. De hevder at det er elevens evne til å mestre skolens språkkode og avstanden mellom habitus den forsøker å tillære seg (skolespråket) og den habitus den har tillært seg (mestring av morsmålet) som er utslagsgivende for skoleresultatene. I tillegg mener de at elevenes språk i form av status vil ha noe å si for utdanningssystemets sortering av elevenes kulturelle kapital (Bourdieu & Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, 1990, ss. 50,72). Gitz-Johansen (2006) trekker frem en amerikansk undersøkelse som viste at den sterkeste indikatoren for om minoritetsspråklige elever skal få tilegnet seg kunnskap på linje med de majoritetsspråklige elevene er om store deler av undervisningen foregår på elevenes morsmål. Han trekker allikevel også frem at det ikke gjelder for alle elever og at

mange minoritetsspråklige elever kan overkomme avstanden i habitus selv om den kulturelle avstanden mellom skole og hjem er for stor for mange. Minoritets elever må på generell basis arbeide ekstra hardt for å klare seg på lik linje som majoritets elevene (ss. 155-156).

Monsen og Tveit Randen (2017) presenterer sosiale forhold som en viktig faktor til elevers andrespråkinnlæring. Enten i form av elevens sosiale nettverk, og dermed muligheter for innspill og kvaliteten på denne, men også forholdet mellom de minoritetsspråklige elevenes sosiale eller kulturelle forhold til majoriteten (ss. 28-29). Den språklige kapitalen ser allikevel ut til å ha mindre å si i relasjoner mellom elevene enn i undervisningssammenheng der det etableres språklige hierarkier mellom elevene, da språkerfardigheter omgjøres til ulik status eller kulturell kapital. Dette ved for eksempel at majoritets elevene som behersker språk svært godt blir brukt som «eksperter» som skal hjelpe minoritets elevene som er nybegynnere (Gitz-Johansen, 2006, s. 162).

Engen og Kulbrandstad (2004) hevder videre at holdninger til en etnisk eller sosial gruppe kan gjenspeiles til holdninger rundt språket gruppen snakker. Holdningene en elev har til et språk vil også ha noe å si for vedkommens opplevelse av tilknytningen de har til det språket. Elever som snakker et språk som ansees å ha lav status forbinder som regel ikke språket med utdanning eller økonomisk fremgang. Her trekker de frem forsknings som viser gode resultater i tiltak på å heve statusen til slike språk, som fransk i Canada (Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning, ss. 43-46).

Gits-Johansen (2006) argumenterer for at vi ut ifra teorien om kulturell kapital og skolens institusjonelle etnosentrisme¹ kan man si at jo mer målene i læreplanen er bygget på kunnskap og erfaring fra bakgrunn jo større fordel vil eleven ha i skolesammenheng. Han mener at slik det er nå har alle felles mål, men lærere har handlingsrom i form av hvordan de jobber for å nå målene. På grunnlag av dette vil undervisningen alltid være avhengig av den enkelte skole og lærer, som igjen er avhengig av å ta hensyn til elevgruppen for mest mulig effektiv og hensiktsmessig undervisning. Det er i hvor stor grad elevene viser kunnskap og

¹ Etnosentrisme her forstått som «anvendelse af ens egen kulturs normer på andres» (Hall 1997b: Gitz-Johansen sin oversettelse; (Gitz-Johansen, 2006, s. 105))

adferd ut ifra lærerens forventning som måler elevenes suksess. Ulike varianter av pensum og undervisning vil alltid være enklere for noen å relatere til, her mener han at habitus igjen spiller inn (ss. 106-107). Dette er ikke i samsvar med overordet del av læreplanen der de sier at det er skolens oppgave å gi elever likeverdige muligheter for læring og utvikling, uansett hvilke erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov elevene kommer med inn i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 18)

2.6 Flerkulturell pedagogikk

Ifølge Phil (2010) finnes det mange forklaringer på begrepet flerkulturell pedagogikk, men det finnes ingen felles internasjonal forståelse av begrepet. Hun mener det allikevel ligger noen teoretiske antakelser for begrepet som; like forutsetninger for utdanning for språklige minoriteter, utvikling av morsmålet som fundamentalt for tenking, læring og identitetsutvikling, tospråklighet som samfunnsmessig betydningsfullt og interkulturell kompetanse som retter seg mot både minoriteten og majoriteten. Hun viser til at begrepet flerkulturell pedagogikk i Norge ble innført først i sammenheng med studier og utdanning av samer på 1800-1900-tallet. Fra studiene på samer som Phil referer til kom det frem at en flerkulturell pedagogikk forutsetter at det gjøres tilpasninger på samfunnsnivå, institusjonsnivå og individnivå. Allikevel påpeker hun at det er i mange flerkulturelle samfunn flere pedagogiske prinsipper som fordrer en enkulturell skole (Phil, 2010, ss. 269-270). Selv om vi her ser at begrepet flerkulturell pedagogikk rommer langt mer enn kun språk, vil det i denne oppgaven primært være språket som er i fokus. Dette basert på oppgavens problemstilling.

Gitz-Johansen (2006) mener at hele det pedagogiske og politiske fokuset på minoritets elever i skolen handler om språk. Han presenterer et språklig hierarki i skolen og dermed skolens usynlige vilkår for de ulike språklige bakgrunnene. Majoritets- og minoritetsspråklige elever har et ulikt grunnlag for muligheten til å prestere i skolesammenheng hevder Gitz-Johansen. Det knytter han til skolens innebygde etnosentrisme. Han hevder det første som skjer når en minoritetsspråklig elev starter i skolen er at deres mulighet til å uttrykke tanker, følelser og meninger blir devaluert da det ikke er undervisningsspråket. Her viser han til en undersøkelse i Danmark som viste at en av de hyppigste bekymringene rundt minoritetsspråklige elever var deres evne til å uttrykke seg på dansk for å kunne delta i skolen, der alle tiltakene dreide seg

om å korrigere elevens språkferdigheter på dansk. Dette mener han resulterer i at skolen på en side skaper et språklig fellesskap og på den andre siden sorterer elever etter hvor godt rustet de er for å leve opp til fellesskapets kriterier. Det å ikke ha kunnskap om det som innenfor en kulturell majoritet ansees som “allmennkunnskap”, legger på læringsmengden og hindrer forståelsen der pensumet bygger på denne allmennkunnskapen (ss. 151-152).

Gitz-Johansen (2006) eksemplifiserer hva et kulturelt relevant innhold kan gjøre med elever som vanligvis ikke bidrar i klassesamtaler. Han trekker frem en enkel observasjon han gjorde i en klasse som viste hvor mange ganger elevene deltok i klasseromssamtale. Resultatet viste at minoritets elevene deltok langt mer i samtalen når deres språklige kultur var relevant, i tillegg til å vise mer iver og engasjement. Han problematiserer også hva det kan gjøre med elevenes deltakelse å ikke gjenkjenne sin kulturelle og identitetsmessige bakgrunn i undervisning. Det å ikke kunne få utnyttet sin habitus og dermed kapitalisert på sin kulturelle kapital. Gitz- Johansen presenterer her at ifølge en stor nordamerikansk studie er det kun i undervisningssammenheng hvor minoritets elevenes språklige bakgrunn anerkjennes som kulturell kapital, hvor minoritets språklige barn har like muligheter til å mestre det sosiale og faglige i skolehverdagen som de majoritets språklige (ss. 113-118, 182). Monsen og Tveit Randen (2017) understreker sosiale forhold som en viktig faktor til elevers andrespråkinnlæring enten i form av elevens sosiale nettverk og dermed muligheter for input og kvaliteten på denne, men også forholdet mellom de minoritets språklige elevenes sosiale eller kulturelle forhold til majoriteten (ss. 28-29).

2.6.1 Interkulturell utdanningspraksis

Phil (2010) trekker frem at siden folkeskolen ble opprettet i 1889 har det vært et spørsmål om hvem skolen er til for. Hun mener at svarene på spørsmålet har utartet seg ulikt ut ifra interesse, perspektiv og teoretisk innfallsvinkel til de som søker å svare. Dette igjen sier hun avgjør hva som anses som normalitet, avvik og hvem som da faller på utsiden. Phil hevder at en enkulturell og eurosentrisk² utdanningspolitikk, profesjonsutdanning og forskning er med på å marginalisere minoritets elever i skolen. Hun mener det trengs en interkulturell pedagogikk i skolen. Med interkulturell pedagogikk tolkes det altså her at Phil forstår

² Eurosentrisk brukes her av Phil «...om vurderingskriterier og -metoder som er forankret i et europeisk perspektiv som støtter seg på vitenskap utviklet primært i Europa og Nord-Amerika». (Phil, 2010, s. 209)

begrepet som kjennskap og forståelse mellom ulike kulturelle bakgrunner. Hun sier videre at sånn det er nå definerer læreplaner og undervisning hva den kulturelle kapitalen i skolen er og dermed hva majoritetskulturen er. Hun mener at en effektiv interkulturell pedagogikk bruker kunnskap og refleksjon rundt kulturell bakgrunn og historie som en sentral del av å analysere relasjonen mellom majoriteter og minoriteter, samt at kunnskap rundt relasjonene mellom gruppene påvirker liv, arbeid og utdanning for begge grupper (Phil, 2010, ss. 265-268).

Phil hevder at denne retning innenfor flerkulturell pedagogisk teori tar utgangspunkt i elevens språklige og kulturelle ressurser og forutsetninger. Dette forutsetter blant annet anerkjennelse av minoritetsspråklige elevers kulturelle bakgrunn som ressurs i utdanningssystemer og at minoritetsspråk får status som kulturell kapital i skolen. Elevene blir dermed vurdert på sin egen kulturelle kapital, samt kunnskaper og ferdigheter i majoritetsspråket. Hun mener at her er en av skolens aller viktigste oppgaver å formidle kunnskap og kultur slik at elevers læringslyst stimuleres og utvikles, samtidig som eleven opplever sosial, emosjonell og personlig utvikling (Phil, 2010, ss. 272-274). Elisabeth Selj (2019) sier i sitt kapittel «Minoritetslevende, språket og skolen» at ved å integrere det nye vi lærer i det vi kjenner fra før lærer vi nytt stoff. Her argumenterer hun for at det er lærerens og skolens jobb å innstille seg på at alle elever har gyldige erfaringer som bør aktiveres og anerkjennes. Hun mener at vi nå lever i et flerkulturelt samfunn, dermed burde lærestoffet også vinkles slik at det er plass til det interkulturelle. Denne interkulturelle vinklingen mener Selj kan bidra med å bedre minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner og selvoppfatning (Selj, 2019, ss. 29-33).

For å kunne praktisere pedagogiske prinsipper om at opplæringen må bygge på det elevene kan, mener Randi Myklebust (2019) i *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet* at læreren må være engasjert i elevens språklige bakgrunn. Hun hevder at engasjementet læreren har for elevens språklige ressurser er en måte å vise respekt og anerkjennelse. Dette spesielt da forskning viser at språk er en viktig identitetsmarkør. Dermed sier hun at det er vesentlig for læreren å være oppmerksom på språklige ressurser som finnes i klasserommet, verdsetter og gjør dem til en del av undervisningen. For å understreke dette trekker hun frem Opplæringslovens formålsparagraf § 1-1 (Opplæringsloven, u.d.) som blant annet sier at

“Opplæringa skal byggje på (...) slik som **respekt for menneskeverdet** og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, **likeverd** og **solidaritet**, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane” (min egen utheving (Opplæringsloven, u.d.) [min utheving]).

“Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise **respekt** for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, **likestilling** og vitskapleg tenkjemåte” (Min egen utheving (Opplæringsloven, u.d.)

Dette, med hovedfokus på de uthevede begrepene, knytter hun spesielt opp mot et anerkjennende læringsmiljø. Det er læreren som må arbeide for at elevene får muligheten til å bruke sine samlede flerspråklige ressurser i kommunikasjon og samspill i klasserommet. For å få til det er det en forutsetning at læreren har arbeidet med flerspråklighet som tema, samt unngår å bruke majoritetselevne som “eksperter” i hverdagsundervisningen, som gjør at minoritetene blir synlige nybegynnere (Myklebust, 2019, ss. 83-88).

2.6.2 Anerkjennende og inkluderende læringsmiljø

Overordnet del av læreplanen sier at det kan hemme læringen om elever føler seg utrygge. Dette unngås ved å etablere trygge læringsmiljøer som, i samarbeid med elevene, opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne. Det er elever, lærere, foreldre og skolen som sammen har ansvar for å fremme helse, trivsel og læring. Dette gjennom blant annet å forebygge mobbing og krenkelser. En av måtene de sier dette kan gjøres på er å anerkjenne mangfoldet som finnes i klassen, og på skolen, som en ressurs i arbeidet for et inkluderende og inspirerende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 18). Dette mener Peder Haug (2020) har en tett relasjon til tilpasset opplæring, der inkludering har erstattet begrepet integrering. Dette innebærer at skole og læringsmiljøet skal legge til rette slik at det gagnar alle. Dermed mener han at et inkluderende læringsmiljø også forutsetter tilpasset opplæring (s. 27).

I boken *Inkluderende læringsmiljø* adresseres mange ulike aspektene ved et inkluderende læringsmiljø, både faglig og sosialt, som læreren må ha med seg inn i klasserommet. Der stadfester de at et godt læringsmiljø er forutsetningen for god læring, som fordrer at alle

aktørene føler seg trygge og inkludert. En av aspektene de trekker frem er anerkjennelse i form av blant annet å sette seg inn i elevens situasjon, synlig involvering og at eleven føler seg sett. Denne anerkjennelsen strekker seg ikke kun til voksne, men også til medelever. Dette understrekes som en del av lærerens ansvar i arbeidet med det sosiale miljøet i klassen. Arbeidet med det sosiale miljøet og elevenes opplevelse av trygghet og anerkjennelse er videre et avgjørende aspekt for å forebygge mobbing og krenkende atferd i skolen (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2015, ss. 11,43,67-68).

Thomas Nordahl (2018) påpeker at det er hvordan skolen har organisert læringsmiljøet som vil ha noe å si for elevenes opplevelse av det han mener er kjernen i et inkluderende utviklings- og læringsmiljø; Det faglige, det sosiale og det kulturelle. Kulturelt mener han det er viktig å legge godt til rette for ulike læringsstiler og mangfold, der elevenes ulike identiteter gjenspeiles. Sosialt er dette gjennom relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill mellom elevene, mens det faglig handler om passende utfordringer, mestingsopplevelser og berikelse. I tillegg mener han at det også omfattes blant annet ressursbruk (s. 30).

2.7 Oppsummering teori

Alex Honneth presenterer tre sfærer for anerkjennelse. Disse kaller han for “kjærlighetssfæren”, “rettssfæren” og “den solidariske sfæren”. Hver av sfærene presenterer ulike nivåer av anerkjennelse som individet må oppleve for å bli fullstendig anerkjent. Kjærlighetssfæren handler om anerkjennelse i nære relasjoner, mens rettssfæren representerer rettighetene et individ har som en likeverdig rettsperson i et sosialt fellesskap. Den solidariske sfæren understreker ulikhetene og egenskapene som skiller individer fra hverandre i et sosialt fellesskap (Honneth, 2007, ss. 101-139). Jordet (2020) knytter det til en skolekontekst og understreker at når barn møtes med anerkjennelse vil barnet lære å anerkjenne andre. Han legger til at det motsatte av å bli anerkjent er å bli krenket, og det å holde tilbake anerkjennelse er en krenkelse i seg selv. I sammenheng med krenkelse sier han at det er resultatet av patologier (sykdommer) i skolen og fratrar elevene muligheten til å realisere sitt iboende potensial (2020, ss. 25, 86-91).

Identitet er et komplisert og mangetydig begrep og forstås i denne oppgaven som noe som preger hele mennesker, det er dyptgripende og uforanderlig, og henger sammen med hvem man selv opplever at man er. Det skapes gjennom kontraster og kommer ulikt frem i ulike grupper ut ifra oppfattelse av likheter og forskjeller. Eriksen og Sajjad (2015) undrer seg over en snever forståelse av norsk identitet og setter spørsmålstegn ved “alle de andre” sin plass i den, og ønsker en romslig norsk identitet med plass til alle (ss. 91-94). Salole (2018) sier her at i litteratur rundt tilhørighet og identitetsforskning finner de at når foreldres opprinnelseskultur ikke verdsettes eller tematiseres, assosieres nettopp denne kulturen med noe negativt som påvirker selvbildet og identiteten. Salole mener derfor at fokuset bør være på å øke oppmerksomhet og kunnskap slik at ungdom kan oppleve mestring og bekreftelse på sin tilhørighet uten å bli utsatt for fordommer (ss. 150-151). Dette i samsvar med opplæringslovens mål om å sikre at alle elever blir trygge språkbrukere, utvikler sin språklige identitet, og erfarer at det er en ressurs i skolen og samfunnet å kunne flere språk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

Ut ifra teorien om kulturell kapital og skolens institusjonelle etnosentrisme kan man si at jo mer målene i læreplanen er bygget på kunnskap og erfaring fra bakgrunn jo større fordel vil eleven ha i skolesammenheng. Slik det er nå har alle felles mål, men lærere har handlingsrom i form av hvordan nå målene. Derfor vil undervisningen alltid være avhengig av den enkelte skole og lærer, som igjen er avhengig av å ta hensyn til elevgruppen for mest mulig effektiv og hensiktsmessig undervisning. Det er allikevel i hvor stor grad elevene viser kunnskap og adferd ut ifra lærerens forventning som måler elevenes suksess. Ulike varianter av pensum og undervisning vil alltid være enklere for noen å relatere til, her spiller igjen habitus inn (Gitz-Johansen, 2006, ss. 106-107). For å kunne praktisere pedagogiske prinsipper om at opplæringen må bygge på det elevene kan, må læreren være engasjert i elevens språklige bakgrunn. De mener at engasjementet læreren har for elevens språklige ressurser er en måte å vise respekt og anerkjennelse. Dette spesielt da forskning viser at språk er en viktig identitetsmarkør. Dermed er det vesentlig for læreren å være oppmerksom på språklige ressurser som finnes i klasserommet, verdsetter og gjør dem til en del av undervisningen.

Flerkulturell pedagogikk beskriver Phil (2010) som; like forutsetninger for utdanning for språklige minoriteter, utvikling av morsmålet som fundamentalt for tenking, læring og

identitetsutvikling, tospråklighet som samfunnsmessig betydningsfullt og interkulturell kompetanse som retter seg mot både minoriteten og majoriteten (ss. 269-270). Gitz-Johansen (2006) problematiserer også hva det kan gjøre med elevenes deltakelse å ikke gjenkjenne sin kulturelle og identitetsmessige bakgrunn i undervisning, dette knytter han til skolens innebygde etnosentrisme. Det å ikke kunne få utnyttet sin habitus og dermed kapitalisert på sin kulturelle kapital. Dette sier Phil seg enig i og mener at en interkulturell utdanningspraksis, der det bygges på kjennskap og forståelse mellom ulike kulturelle bakgrunner, er løsningen. Dette forutsetter blant annet anerkjennelse av minoritetsspråklige elevers kulturelle bakgrunn, samt at minoritetsspråk får status som kulturell kapital i skolen (ss. 272-274). Videre kan dette knyttes opp mot et anerkjennende læringsmiljø der alle aktørene føler seg trygge og inkluderte. Dette er et avgjørende aspekt for å forebygge mobbing og krenkende atferd i skolen (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2015).

3. Metode

I dette kapitlet redegjøres det først for hermeneutikken som vitenskapsteoretiske perspektivet benyttet i forskningsdesignet. Deretter presenteres oppgavens kvalitative metode og hvordan gruppeintervju er hensiktsmessig som metode i lys av problemstillingen, og den hermeneutiske forståelsen som ligger til grunn for oppgaven. Videre beskrives prosessen med å finne deltakere ut ifra kriteriene til det strategiske utvalg, samt utformingen av intervjuguiden med blant annet teori og metode som grunnlag. Avslutningsvis redegjøres det for oppgavens pålitelighet, overførbarhet, gyldighet og hvordan de forskningsetiske retningslinjene er ivaretatt for deltakeren i studien. Dette med spesielt fokus på deltakernes alder og å gi et informert samtykke. Underveis i kapitlet vil begrunnelser av valg, gjennomføring og vurdering av de ulike delene komme tydelig frem for å skape et bilde av forskningsdesignets bakgrunn og gjennomførelse. Underveis vil det bli påpekt styrker, svakheter og mulige feilkilder i forskningen.

3.1 Vitenskapelig tilnærming

På bakgrunn av problemstillingens fokus på elevers egen opplevelse av anerkjennelse, samt valg av gruppeintervju som metode har jeg i denne oppgaven en hermeneutisk tilnærming til forskningen. I et gruppeintervju vil ikke perspektivet være fenomenologisk fordi forskeren ikke får tilgang på den individuelle stemmen fenomenologien søker (Postholm, 2010). Svarene vil være basert på deltakernes sosiale samspill, og dermed være mer kollektivt enn individuelt. Med det får forskeren også den sosiale dynamikken og ikke kun den individuelle stemmen og et hermeneutisk perspektiv på forskningen.

Horace Engdahl (1977) presenterer den hermeneutiske vitenskapsteorien som alle møter som fortolkbar tekst. Han understreker hermeneutikken som en fortolkningslære der forforståelsen er viktig. Forskeren tar med seg sin egen forforståelse og sine egne forutsetninger i fortolkningen av materialet. Dette kalles forståelseshorisont (Karv, 2014, ss. 73-83; Engdahl, 1977). Det er ikke mulig å legge den vekk, dermed er den med på å påvirke opplevelsen i møtet med teksten og intervjuene (Lærgreid & Skorgen, 2014). Det var Hans-Georg Gadamer (1900-2002) som først presenterte begrepet forståelsesfront. Med det mente han at forforståelsen er med på å bestemme hvordan leseren forstår teksten. Denne vil endre seg

flere ganger underveis, etter hvert som leserens meninger kommer i konflikt med tekstens dypere mening (Karv, 2014; Gadamer, 2014). Thor André Skrefsrud understreker i sin artikkel «Hermeneutikken som metode og vitenskapsteori» at fortolkerens forforståelse ikke er noe negativt som tas med, men heller grunnlaget for å tolke og finne mening (Skrefsrud, 2020). Karv (2014) forklarer, gjennom Habermas, at interessen i hermeneutikken hviler sterkere på forståelse av mening og fortolkeren sin oppfatning av teksten. Teoriene baserer seg på tolkerens egne erfaringer hvor forforståelse alltid vil være med å påvirke leserens tolkning og forståelse av teksten (s. 68). For denne oppgaven er det hermeneutiske perspektivet et godt analyseverktøy på grunnlag av dens fortolkende natur, og fokus på leseren sitt forhold til teksten.

Hermeneutikkens tar utgangspunkt i å forstå deler av helheten og helheten av delene (Lærgreid & Skorgen, 2014). Formålet med oppgaven er å få en helhetlig forståelse av hvordan ungdommen opplever anerkjennelse i skolen, dermed egner hermeneutikken seg til å analysere transkripsjonen i etterkant. Jordet (2020) beskriver et lignende møte med tekst i sitt arbeid med Honneth, der han har vært i det han beskriver som «dialog» med teksten. Dette for å forsøke å forstå det han ønsker å forske på i møte med teksten og sin egen forforståelse gjennom erfaring som lærer og forsker (s. 37). I denne oppgaven er jeg i en lignende situasjon der jeg i møte med elevens oppfatninger, erfaringer og meninger vil forsøke å se helheten. Som forsker skal jeg forsøke å gå så nøytral som mulig i det ved å hvile på teorien som er presentert, og viktigst av alt; elevenes selvopplevde erfaringer. Allikevel vil min forforståelse, som blant annet består av erfaring som lærer for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, gjøre at jeg finner andre meninger i teksten enn en forsker med annen forforståelse ville funnet. Dermed må dette tas høyde for i presentasjonen av resultatene.

3.2 Kvalitativ metode

Opgaven er et kvalitativt forskningsdesign da jeg ønsker å få dypere innsikt i deltakernes opplevelse av anerkjennelse i undervisningen. Brinkmann og Tanggaard (2010) beskriver kvalitativ forskning som forskning der målet er å søke for å finne hvordan noe gjøres, sies, oppleves, utvikles eller fremstår. Forskeren er opptatt av å forstå og fortolke menneskelige erfaringskvaliteter. Det er i konkrete personers og gruppers sosiale prosesser forskeren får

innblikk og målet er å løfte frem historien fra deltakerens perspektiv (Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode, ss. 11-19). Et kvalitativt forskningsdesign er særlig hensiktsmessig om målet er å undersøke fenomener vi ikke kjenner særlig godt til, som er forsket lite på, og ønsker å forstå fyldigere (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 2). Som presentert i innledningen eksisterer det mye forskning på hvordan lærere og skolen som bedrift forsøker og ønsker å møte og anerkjenne elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Det synes likevel å være en mangel på elevens egen stemme og oppfatning av dette. Dermed er en kvalitativ metode i samsvar med problemstillingens søken etter å forstå elevens opplevelse av anerkjennelse, samt hermeneutikkens fortolkningsfokus, i et forsøk på å belyse et fenomen som er forsket lite på som vi ønsker å forstå fyldigere.

Brinkmann og Tanggaard beskriver intervjuet som den mest utbredte tilnærmingen til kvalitativ forskning, og viktigste empiriske metoden innenfor noen fagområder. Intervju som metode egner seg når forskeren skal studere det selvopplevde i form av erfaringer, holdninger eller meninger (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Kvalitativt intervju som metode egner seg da problemstillingen søker elevens opplevelse, og dermed erfaringer, av anerkjennelse i klasserommet. Ettersom der er elevene som gruppe sin opplevelse som står i fokus ble det valgt gruppeintervju som metode. Dette også fordi temaet i seg selv kan oppleves som krevende, dermed kan elevene sammen reflektere og dele erfaringer tilknyttet tema som en gruppe. En slik tilnærming kan for noen elever oppleves som tryggere (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.2.1 Gruppeintervju

Gruppeintervju som metode defineres som samtaler med flere deltakere hvor deltakerne har fellestrekk, meninger eller erfaringer som skal diskuteres. Gruppeintervju egner seg når forskeren ønsker en bredde av synspunkter, meninger, erfaringer og fortolkninger fremfor fyldig og detaljert informasjon fra enkeltindivider (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 145-47). I dette tilfellet var det elevenes individuelle erfaringer og opplevelser som skulle analyseres slik at vi fikk et innblikk i deres felles opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen. Dermed ble det vurdert at kvalitativt gruppeintervju egnet seg best for å innhente data for å svare på problemstillingen presentert. Johannessen, Tufte & Christoffersen

understreker også at ved å ha en godt sammensatt gruppe kan det gi mye viktig kunnskap i forskningen av et fenomen (ss. 145-147). Se mer om dette under 3.2.2 Utvalg og deltakere.

En av fordelene med kvalitativt intervju som metode er å få tilgang til dybdekunnskap eller utfyllende svar. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) beskriver fordelene med et semistrukturert intervju at det legger opp til mer dialog mellom deltakerne da forskeren ikke er like låst til intervjuguiden som i et spørreskjema. Ved å gjennomføre gruppeintervjuet som et semistrukturert intervju har forskeren muligheten til å stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, om noe skulle dukke opp underveis. Et slikt semistrukturert intervju kjennetegnes ved at forskeren i forkant har laget en intervjuguide som brukes i intervjuet. Til forskjell fra et strukturert intervju hvor forskeren følger guiden slavisk for å ha likt utgangspunkt, er det semistrukturerte intervjuet mer fritt. Det betyr at forskeren kan hoppe mellom spørsmål, formulere seg ulikt og stille oppfølgingsspørsmål ut ifra hvordan intervjuet utvikler seg og hva slags informasjon deltakerne deler. Allikevel baserer et semistrukturert intervju seg på at deltakerne er gjennom mer eller mindre de samme spørsmålene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 147-148).

Når en skal bruke intervju som metode er det flere aspekter å ta hensyn til i intervjusituasjonen. Som forsker er det viktig å ha i bakhodet i forkant av et intervju at det blir satt av god nok tid. Om det ikke er satt av god nok tid kan det resultere i at intervjuet stresses for å komme gjennom, dermed kan også resultatene bli overfladiske, og en kommer ikke i dybden på problematikken. Dette stiller igjen et etisk spørsmål til forskningen. Maktforholdet mellom intervjuer og informant bør en i tillegg til dette være klar over. At intervjuer er bevisst sin egen påvirkningskraft ved at deltakere og forsker har direkte kontakt i intervjusituasjonen er svært viktig (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 145-147). Dette var spesielt viktig å ha i tankene før gjennomføringen av intervjuene med elevene da forskerens påvirkning på deltakerne er spesielt relevant. Dette fordi denne oppgaven baserer seg på intervju av ungdom hvor det er et naturlig asymmetrisk maktforhold mellom forsker (lærer) og deltaker (elev).

Intervjuet ble gjennomført som et semistrukturert intervju med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt med forhåndsbestemte temaer. Intervjuguiden ble i forkant satt sammen ut ifra oppgavens problemstilling. Det ble også tatt inspirasjon fra tidligere masteroppgaver som tar for seg lignende tema innenfor tema anerkjennelse som for eksempel Svelstad (2018) som ble nevnt i innledningen. Disse baserte seg i større grad på hva lærere tenkte de gjorde og mente en burde gjøre, dermed var det interessant å høre hva som var elevers egen opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen. Den teoretiske forankringen denne oppgaven baserer seg på var styrende for utformingen av intervjuguiden, da disse sammen legger grunnlaget for presentasjonen av funn, analyse og resultater.

3.2.2 Utvalg og deltakere

Kvalitative studier har ofte et strategisk utvalg der forskeren velger deltakere som kan gi informasjon om fenomenet som skal forskes på (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 245-246). I denne oppgaven var det en målsetning å forske i utkanten av urbane strøk da mye av forskningen som finnes på feltet ikke bare fokuserer på lærere og skolelederes opplevelse av egen praksis, men også i størst grad er basert i urbane strøk. På bakgrunn av dette og min egen opplevelse av å vokse opp og undervise i rurale strøk, ble det valgt å forske på elever som gikk på skoler i et ruralt område. Dette betød imidlertid færre minoritetsspråklige og dermed færre deltakere å velge mellom. Videre ble utvalget begrenset til elever på 10.trinn, hvor utvalget kunne være på tvers av klasser for å ha erfaring fra ulike klasserom og klassemiljøer. Kriteriene til utvalget som ble presentert var at deltakerne skulle ha et annet morsmål enn norsk, ha gode kommunikasjonsferdigheter på norsk eller engelsk, samt at det skulle være minst fire elever i klasserommet som hadde et annet morsmål enn norsk. Begrunnelsen av utvalget baserte seg på å legge grunnlaget for en dialog mellom deltaker og forsker der begge parter forsto hverandre godt. Argumentet for minimum fire elever med minoritetsspråklig bakgrunn i klasserommet, besto i å se om et flerspråkligklasserom ble tatt hensyn til av elever og lærere.

I arbeidet med å rekruttere deltakere til gruppeintervjuene ble rektor ved to ulike rurale skoler i samme kommune kontaktet. Dette var skoler og rektorer jeg hadde kjennskap til før forskningsprosessen og ble valgt i hovedsak for å øke sannsynligheten for å få tak i informanter. Christoffersen og Johannessen (2012) belyser utfordringene med å få tilgang på

informanter, og dermed fordelene av å benytte eksisterende sosiale nettverk der «dørvoktere» med tillitt til forskeren kan bidra til å få tilgang til informanter. Her brukes «dørvoktere» som metafor for individer som har tilgang til miljøer, situasjoner eller deltakere som forskeren trenger. Når forskeren har fått kontakt med informantene må forskeren og dørvokteren distansere seg da informantene som regel er i et skjevt maktforhold til dørvokteren (ss. 53-54). Rektorene sendte ut informasjonen til de aktuelle lærerne og tilbakemeldingen kom innenfor et par arbeidsdager. Lærere som ble kontaktet stilte seg positive til intervjuet og forsøkte å bistå i rekrutteringen av informantene. Største utfordringen i å finne informanter var i møtet med kravet om minst fire elever med annet morsmål enn norsk i klasserommet. Dette viste seg å være mer krevende å oppfylle enn antatt da det i 10. trinn på begge skolene var få minoritetsspråklige elever. Dette resulterte i at elevene på begge skolene alle kom fra én klasse på hver av skolene. Dette ga mindre spredning utover på trinnet enn ønskelig, allikevel falt valget på å holde på kriteriet. På hver av skolene takket fire deltakerne fra klassene ja til å delta, men på intervjudagen deltok 3 på hver skole av ulike årsaker som ikke var knyttet til forskningsprosjektet.

Skole	Deltaker (valgt pseudonym)	Kort info
Skole 1	Adrian	Polsk som morsmål, bodd i Norge i ca. 6-7 år. Deltar på SNO undervisning.
	Amalie	Polsk som morsmål, bodd i Norge i ca. 10-11 år. Har deltatt på SNO undervisning.
	Adam	Spansk som morsmål, bodd i Norge i ca. 5 år. Har ikke deltatt på SNO undervisning.
Skole 2	Benjamin	Urdu som morsmål, bodd i Norge nesten hele livet. Deltar på SNO undervisning.
	Bob	Urdu som morsmål, bodd i Norge hele livet. Har deltatt på SNO undervisning.
	Billy	Swahili og norsk som morsmål, bodd i Norge hele livet. Norsk far. Har ikke deltatt på SNO.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Som nevnt var lærerne veldig hjelpsomme i å komme i kontakt med deltakere som passet utvalgsbeskrivelsen. De fant raskt deltakere og forespurte om de var interessert i å delta. Lærerne var også behjelpelige med å sette av tid i forkant av intervjuet for å informere elevene om hva studien gikk ut på, og muligheten for å trekke seg i tråd med informert samtykke. Dette var en viktig faktor da elevene i denne situasjonen var i en posisjon hvor de trygt kunne stille spørsmål rundt samtykket de skrev under på, og annet rundt sin deltakelse til en kjent og trygg voksen. Alle elevene var over 15 år og ifølge de etiske retningslinjene til NESH er det dermed ikke nødvendig med samtykke fra foreldre og foresatte (NESH, 2021). En av skolene ønsket allikevel at det skulle gis samtykke fra foreldre og foresatte for å trygge foreldrene på hva eleven skulle være med på, samt for å unngå misforståelser i etterkant av intervjuet tilknyttet forskningen. Dermed ble det skrevet et ekstra samtykke til foreldre og foresatte, hvor kontaktlærer var behjelpelig med og ringte hjem og forklarte hva studien skulle gå ut på³. I forkant av intervjuet ble det opprettet en tett dialog med kontaktlærerne på begge skolene angående dette, både over telefon og e-post, for å forsikre om at det var riktig informasjon som ble gitt til elevene og de foresatte.

Da intervjuene skulle gjennomføres var det booket grupperom på skolen for at intervjuet skulle foregå i kjente og trygge omgivelser. Christoffersen og Johannessen (2012) argumenterer for at det å gjøre en nøye vurdering av situasjonen eller rammen for intervjuet er avgjørende. Det mest gunstige er å finne et sted hvor informanten slapper av, det ikke er for komplisert å komme seg dit, samt at forstyrrelser unngås (s. 82). Alle satt rundt ett bord, og vi gikk igjen gjennom samtykket og deltakerne fikk stille eventuelle spørsmål før vi startet. Begge intervjuene foregikk i min tidligere bostedskommune, på skoler jeg har god kjennskap til. I et mindre lokalsamfunn vil det være personlige bekjentskap. Jeg har derfor god kjennskap til elevenes kontaktlærere i forkant, men ikke elevene selv. Elevene ble fra start informert om relasjon og trygget på forskers taushetsplikt, samt konsekvensene av å bryte denne. Det er viktig å påpeke at dette kan ha vært en faktor deltakeren hadde i bakhodet på spørsmål knyttet til lærerens anerkjennende praksis. Samtidig ble det spesifisert at forskningen gjelder alle lærere de er i kontakt med og det er ikke nødvendig å nevne navn i deling av erfaringer. Det var satt av 60 minutter til intervju hvor begge intervjuene var ferdige

³ Vedlegg 1b Samtykke intervju foreldre

innenfor ca. 30 minutter. Underveis i intervjuet ble alle spørsmålene fra intervjuguiden omtalt og intervjuet ble tatt opp med Universitetet i Oslo sin nettskjema-diktafon-app. Denne sender informasjon direkte til en kryptert side som må logges inn på for å få tilgang til opptaket og gjør at opptaket ikke er tilgjengelig på telefonen. Dette var en viktig del av datahåndteringen og transkripsjonsprosessen i etterkant, og var godkjent til bruk gjennom NSD⁴.

3.2.4 Transkripsjon av intervju

I etterkant av intervjuet ble det samme dagen satt av tid til transkripsjonen mens intervjuet fortsatt var friskt i minnet. Christoffersen og Johannessen (2012) understreket at tiden rett etter et intervju er kritisk når det kommer til å skrive ned inntrykk (s. 85). Brinkmann og Tanggaard (2010) legger til at transkripsjon som prosess er mer komplisert enn kun å skrive ned tale. Det er ikke alltid like entydig hvor punktum og komma skal være i en muntlig interaksjon. Dermed fryser man noe som i seg selv er fast og kontekstuel i det øyeblikket det skrives ned. Ting som ironi kan gå tapt når den originale intervjuinteraksjonen ikke er oppgitt. Derfor er det utviklet ulike systemer for transkripsjon der noen har mer fokus enn andre på detaljene hvor f.eks. toneleie spiller inn. I andre er det heller det å fastholde meningsinnholdet i det sagte som er avgjørende (Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode, ss. 34-35). Ut ifra problemstillingens formulering og oppgavens hermeneutiske tilnærming ble transkripsjonen skrevet med fokus på meningsinnhold slik at det var lagt opp til fortolkning i analysedelen. Brinkmann og Tanggaard (2010) påpeker her at transkripsjon på den ene siden er en tidskrevende prosess, men på den andre siden er det en god mulighet til å bli godt kjent med dataene gjennom å studere mikrosegmenter i intervjuet og et godt grunnlag for analysen (ss. 34-35).

I etterkant av intervjuene fikk informantene velge egne navn til transkripsjonen ut ifra skole, hvor elevene fra skole 1 begynner på A, mens elevene på skole 2 begynner på B.

Henholdsvis; Adrian, Amalie, Adam og Benjamin, Bob, Billy.

Eks:

Adrian: "Hvilket språk jeg snakker."

⁴ Vedlegg 3 Kwittering NSD

Amalie: “Hårfargen min, både naturlig eller farget sier noe om meg. Hvordan jeg ser ut, eller hvordan jeg vil se ut.”

Adam: “En gutt som liker å spille fotball, og er ganske god”

3.3 Verifisering

I en forskningsprosess er det forskerens ansvar at kunnskapen som rapporteres er så sikker og verifiserbar som mulig. Dette drøftes og begrunnes gjennom forskningens generaliserbarhet, validitet og reliabilitet (Brinkmann & Kvale, Det kvalitative forskningsintervju, 2015, s. 289). Herunder referert til som pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet (generaliserbarhet). På bakgrunn av det er et kvalitativt forskningsdesign er det mer krevende å kunne verifisere sikker kunnskap i forskningen basert på disse konseptene. Dermed er forskeren i større grad avhengig av å belyse valg, sammenhenger og å være transparent om prosessen i forskningen slik at leseren selv også har muligheten til å gjøre en informert vurdering av kunnskapen forskningen gir.

3.3.1 Pålitelighet

I hvilken grad dataene i forskning er pålitelige er et grunnleggende spørsmål i all forskning. Innenfor forskning betegnes det som reliabilitet og handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data i form av hvilken data som brukes, hvordan den samles inn og på hvilken måte den bearbeides. En måte å undersøke dataenes reliabilitet på kan være at andre forskere også undersøker samme fenomen. Om resultater er noenlunde det samme har forskningen høy reliabilitet, eller pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I en kvalitativ studie er ikke dette like lett da det ofte ikke brukes strukturerte datainnsamlingsteknikker der det for eksempel under et intervju er samtalen som styrer datainnsamlingen. Forskeren har også en unik erfaring som brukes i tolkningsarbeidet og er umulig å gjenskape. Det forskeren derimot kan gjøre i et kvalitativt forskningsarbeid er å gi en inngående beskrivelse av kontekst, en åpen og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen og sporbar dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser underveis i prosjektet, inkludert resultat og kriterier for vurdering (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 231-232). Ettersom oppgaven fokuserer på elevenes subjektive opplevelse av fenomenet anerkjennelse vil det som beskrevet påvirke oppgavens pålitelighet i form av at fenomenet kan oppleves ulikt av ulike elever ut ifra skoleområder, lærere og faktorer som påvirker klassemiljø. Det er

dermed ikke mulig for en annen forsker å få nøyaktige de samme dataene da det er kvalitative og unike data fremskaffet i den gitte konteksten. Det som derimot er med på å styrke forskningens pålitelighet er beskrivelsene av valg, mulige feilkilder, område, informantene og intervjusituasjonen med mål om å være transparent.

3.3.2 Gyldighet

Gyldighet handler om forskningens validitet, altså hvor godt eller relevant dataen representerer fenomenet. Det handler ikke om noe absolutt, men et kvalitetskrav som må være tilnærmet oppfylt. Det finnes ulike typer validitet, der begrepsvaliditet handler om det er samsvar mellom fenomenet som forskes på og dataene som er innhentet. I en kvalitativ studie handler validitet om forskerens fremgangsmåte og funn på mest mulig riktig måte reflekterer formålet med forskningen og virkeligheten. I spørsmålet om vi måler det vi tror vi måler er det intern validitet vi forsøker å svare på (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 66-67, 232). Med utgangspunkt i dette er denne oppgavens gyldighet basert på forankringen mellom oppgavens forskningsdesign; hvorvidt metode, problemstilling og teori henger sammen, samt om det er en troverdig sammenheng mellom fenomenet og teorien fenomenet bygger på. I denne sammenheng vil det være viktig å ha gjort rede for mulige feilkilder, slik som i del 3.2.1 Gjennomføring av intervju, hvor relasjonen forsker-deltaker ble gjort rede for og deltakernes mulige reservasjoner til å kritisere lærere. Det er også viktig å påpeke at forskeren i denne studien er en del av majoriteten i et forskningsdesign som baserer seg på hvordan majoriteten anerkjenner minoriteten, der deltakerne er en del av minoriteten. Dette er et element det er viktig å være ekstra bevisst på det i analyse og tolkningsarbeidet. Hensyn til både omgivelser og tidsbruk under intervjuet bidrar også til å ytterligere styrke gyldigheten av forskningen.

3.3.3 Overførbarhet

I kvantitative studier beskrives muligheten til å bruke dataene fra en studie på et utvalg til generaliserbare data. Det betyr at en liten del med stor sikkerhet kan si noe om en større del. I kvalitative studier er ikke dette mulig da datainnsamlingen er kontekstavhengig og unik. Det er derimot kan argumentere for forskningens overførbarhet. Hvorvidt det er mulig å bruke deler av eller hele kunnskapen av forskningen som er gjort og dermed gjøre antakelser innenfor lignende rammer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 233-234).

Resultatene av denne forskningen kan ikke generaliseres slik som i kvantitative studier da den er for liten og for situasjonsbestemt. På en annen side kan en hevde det slik at kvalitative studier har en viss overførbarhet, ettersom det kan gi en indikasjon på hvordan minoritetsspråklige elever opplever anerkjennelse i klasserommet i lignende bygdestrøk hvor det er et lavt antall minoriteter.

3.4 Forskningsetiske retningslinjer

Når det skal forskes innenfor samfunnsvitenskap eller humaniora har NESH vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Disse kan sammenfattes i tre typer hensyn som en forsker må ta: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41; NESH, 2021). Charlotte Baarts (2010) mener at kompleksiteten og dybden av det å handle etisk korrekt ikke kun kan fanges av etiske retningslinjer da etikk ikke har rot fra forskrifter, men er fra det sosiale og kulturelle. Hun mener dermed at forskningsetikk er tett forbundet med det å være et ordentlig menneske. Det betyr at forskningsetikken er en del av den samlede akademiske praksisen helt fra den innledende prosessen, underveis når rammene settes og helt til slutten i presentasjonen av resultatene. Forskningsetikken henviser derfor ikke bare til formelle retningslinjer og prosedyrer, men til den gjensidige bekymringen knyttet til det å forstå verden (ss. 178-180). Her presenterer Kvale og Brinkmann fire usikkerhetsområder innenfor etikken forskeren må være bevisst: forskerens rolle, konfidensialitet, informert samtykke og mulige konsekvenser (Brinkmann & Kvale, 2015). I dette prosjektet har de forskningsetiske retningslinjene vedtatt av NESH (2021) vært veiledende med tanke på norsk lovgivning. I tillegg har også de fire etiske usikkerhetsområdene forskeren må være bevisst vært fulgt. Dette i et forsøk på å gå mer i dybden på det å handle etisk korrekt ikke kun basert på lovgivning, men det å være et ordentlig menneske, slik Baarts (2010) beskriver. Derfor vil jeg i avsnittet under løfte frem og argumenter ut i ifra Kvale og Brinkmanns fire usikkerhetsområder samtidig som de relevante forskningsetiske retningslinjene vedtatt av NESH belyses.

I rollen som forsker står integritet sterkt da dette er avgjørende for den vitenskapelige kunnskapen som kommer ut av kvalitativ forskning. Dette fordi i forskningsprosessen er det forskeren som har den viktigste rollen (Brinkmann & Kvale, Det kvalitative

forskningsintervju, 2015, s. 108). I dette forskningsprosjektet er det både fra et etisk og et hermeneutisk perspektiv viktig at forskeren er klar over sin egen forforståelse og hvordan den påvirker hva og hvordan det blir forsket. Fra kun et etisk perspektiv vil også forskerens direkte påvirkning på informantene være et etisk hensyn, da det er fysisk nærhet mellom informanter og forsker. Dette redegjøres for slik at leseren har mulighet til å vurdere kunnskapen forskningen legger frem ut ifra dette. Det å ha gått nøye gjennom etiske retningslinjer og hensyn, samt vurdert nøye sammenhengen mellom problemstillingen, det vitenskapsteoretiske perspektivet, metoden, teorien og intervjuguiden i forkant av intervjuet har vært med på å bevisstgjøre min rolle som forsker.

Konfidensialitet handler om den informasjonen som forskeren innhenter, som kan identifisere informantene, ikke blir avslørt. Innenfor reglene i NESH refererer de her til adgang til bruk av personopplysninger (NESH, 2021). Christoffersen og Johannessen (2012) forklarer personopplysninger som opplysninger og vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. Om disse opplysningene helt eller delvis skal registreres ved hjelp av et elektronisk hjelpemiddel er det meldepliktig (s. 46). I forkant av intervjuene ble forskningen vurdert som meldepliktig på grunnlag av at det skulle samles inn data og personopplysninger, samt benyttes taleopptak. Dermed ble det meldt til Personvernombudet for forskning og Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste⁵ (NSD), og godkjent før datainnsamlingen startet. Informantene ble i forkant av intervjuet informert om anonymisering av navn og skole, samt hvordan dataene ble tatt opp, lagret og vil bli slettet. På bakgrunn av min tilknytning til skolene det ble forsket på var det også viktig å informere informantene om forvaltningslovens § 13 om taushetsplikt og informasjonsutveksling. Den sier i likhet med personopplysninger at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt (Forvaltningsloven, u.d.) (Forvaltningsloven, u.d., s. § 13).

Informert samtykke er noe som personopplysningsloven stiller krav om der enkeltpersoner kan identifiseres. Samtykket skal være en frivillig, uttrykkelig og informert erklæring om de nødvendige opplysningene om forskningens formål og plan (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). I dette forskningsprosjektet er minoritetsspråklig ungdom (15 år) intervjuet, noe

⁵ Se vedlegg 4a og 4b

som legger et ekstra fokus på å sikre at elevene forsto hva forskningsprosjektet gikk ut på med tanke på informert samtykke. Derfor ble deltakerne først informert gjennom kontaktlærer om forskningen i forbindelse med å forespørre om de ønsket å delta. Deretter tok kontaktlærer deltakerne til siden for å gå gjennom samtykkeerklæringen⁶ og signere med tydelig informasjon om at de har mulighet til å trekke seg før, under og etter intervjuet uten at dette vil føre til negative konsekvenser. Dette ble også gått gjennom med elevene før oppstart av intervjuene sammen med forskeren da det er mitt ansvar som forsker å ivareta informantene og gjøre de trygge på prosessen. På en av skolene ble også foreldrene informert over telefonen, og skrev under på et forenklet samtykke⁷ som ble sendt hjem.

Konsekvenser forskningsprosjektet kan ha for deltakerne er også en viktig etisk overveining forskeren må ta (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 107). I denne forskningen har deltakerne et nytteperspektiv hvor de har verdifull innsikt i deres opplevelse av anerkjennelse i klasserommet. Dette er en viktig stemme og får hørt fra et kunnskapsetisk perspektiv. Allikevel er informantene en utsatt gruppe, noe som var spesielt viktig i prosessen med utarbeidingen med intervjuguiden. NESH referer her til forskerens ansvar for å unngå skade fysisk eller psykisk i forskningsprosessen, og at det står høyere enn behovet for forskningsbasert kunnskap på feltet (NESH, 2021). Dette var nøyde overveid i denne forskningen fordi den baserer seg på en minoritet og det dermed er viktig å unngå negativ kategorisering som blant annet kan påvirke eget selvbilde. Spesielt da jeg ikke kun opptrer som forsker, men uunngåelig også som en del av majoriteten der de selv er minoritet.

3.5 Analyse av data

Brinkmann og Tanggaard (2010) definerer å analysere som å dele opp i mindre deler, men som i virkeligheten forsøkes å sammenfattes i en større forståelse i kategorier, idealtyper etc. Denne oppgaven har en hermeneutisk tilnærming, dermed vil forskeren spesielt søke å innlemme enkeltdeler i materialet i større helheter. Brinkmann og Tanggaard påpeker at denne analysen av data allerede kan begynne i intervjusituasjonen, eller ideelt sett i selve designfasen av intervjuet. På den måten sikrer forskeren at materialet er relevant ut ifra tiltenkt analysestrategi. Det betyr ikke at forskeren låser seg til materialet og ikke skal la seg

⁶ Se vedlegg 1a og 1b

⁷ Se vedlegg 1c

overraske, men at det er sammenheng mellom forskningsdesign, intervjuguide og analyse (Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode, ss. 37-38). I samsvar med dette har jeg med tematisk analyse som utgangspunkt, delt opp intervjuguiden i ulike kategorier med spørsmål til deltakerne for å sikre relevant materiale ut ifra teorien presentert i kapittel 2. Dette for å skape et helhetlig forskningsdesign der jeg har forsøkt å se delene av helheten. Temaene for intervjuguiden ble dermed: *Elevene, Skolebakgrunn, Rettigheter, Undervisning/pedagogisk tilrettelegging, Klassemiljø/skolemiljø og Skolen*.

I sammenheng med tematisk analyse og valg av temaer eller kategorier, sier hermeneutikken at forskere kan ha ulike forhåndsoppfatninger i møte med samme fenomen. På bakgrunn av dette er det forskeren som avgjør hvilke data som samles inn, da forforståelsen med kunnskaper og oppfatninger av virkeligheten brukes bevisst og ubevisst for å tolke det som skjer rundt oss. Forskerens forforståelse (eller forståelseshorisont (Gadamer, 2014)) vil være med å påvirke hva og hvordan forskeren møter fenomenet, hvordan det vektlegges og tolkes. Denne prosessen pågår før, under og etter innhenting av data da den er med på å bestemme hvilke data som brukes og presenteres og hva som velges bort. Det er også forforståelsen som er med på å bestemme hva forskeren vektlegger tyngst. Forskerens oppgave i denne sammenheng er å være bevisst i disse handlingene og derfor diskutere med andre forskere (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 22-23; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 34-35). Dermed er det min egen forforståelse av teorien presentert og problemstillingen som har påvirket hvilken temaer jeg bestemte meg for i arbeidet med intervjuguiden. Samt tilleggsspørsmål som ble stil underveis i intervjuet.

I følge Bryman (2016) er tematisk analyse lite spesifikk når det kommer til kriterier på hva som kvalifiserer et tema. Han presenterer allikevel ulike forklaringer som samlet sier at det er forskeren som definerer temaene ut ifra sine egne data. Utformingen av tema er basert på hva forskningen fokuserer på, og er igjen grunnlaget for en teoretisk forståelse av dataene for å kunne gjennomføre et teoretisk tillegg til litteratur tilknyttet feltet (s. 584). Forforståelsen i forkant av intervjuet endret seg underveis i intervjusituasjonen, og gjennom analysen av funnene. Dermed ble det i analyseprosessen av funnene trukket frem nye temaer som relevante. Dette resulterte i at det i presentasjonen av resultatene ble trukket ut andre temaer enn presentert i intervjuguiden. Disse var basert på dataene fra intervjuet og består av;

Identitet og minoritet, Skoleidentitet og klassemiljø, Undervisning og flerspråklighet i klasserommet, Rettigheter og Stereotyper og rasisme.

3.6 Oppsummering

Formålet med oppgaven er å få en helhetlig forståelse av hvordan ungdom opplever anerkjennelse i skolehverdagen for å svare på problemstillingen presentert i kapittel 1. Den kvalitative metoden som ble valgt i forskningsprosjektet er et semistrukturert gruppeintervju, da fokuset er på elevene som gruppe sin opplevelse. Brinkmann og Tanggaard (2010) beskriver at kvalitativt intervju som metode egner seg der problemstillingen for eksempel søker informantenes opplevelse av fenomenet er, samt å forstå og fortolke. I denne sammenheng er det erfaringen av anerkjennelse i klasserommet som skal forskes på. I forkant av intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide med kategorier basert på teorien presentert, med mål om å få relevante data til problemstillingen. Ettersom metoden var et kvalitativt gruppeintervju, ble to skoler i utkanten av urbane strøk kontaktet, med mål om å få kontakt med lærere på 10. trinn. Resultatet av dette var tre informanter på hver skole som kunne og ønsket å stille til intervju. Lærgreid og Skorgen (2014) sier at hermeneutikken tar utgangspunkt i å forstå deler av helheten, og helheten av delene. Dermed egner den seg som basen for denne oppgavens forskningsdesign.

Brinkmann og Tanggaard (2010) påpeker at transkripsjon er en komplisert prosess og det dermed er viktig med systemer for transkripsjon. Ut ifra problemstillingens formulering og oppgavens hermeneutiske natur ble transkripsjonen skrevet med fokus på meningsinnhold slik at det var lagt opp til fortolkning senere i analysedelen. Den hermeneutiske vitenskapsteorien er en fortolkningslære der forforståelsen og egne forutsetninger for fortolkning er viktig (Karv, 2014; Engdahl, 1977). I samsvar med hermeneutikken var jeg som forsker bevisst på at min forforståelse og erfaring som lærer vil være med på å påvirke hvilke mening jeg finner i teksten (intervjuet), og at en annen forsker med en annen forforståelse kunne funnet annen mening i samme tekst (transkripsjon). Dette kan sees i sammenheng med det Skrefsrud (2020) understreker om forforståelsen som grunnlaget for å tolke og finne mening. Dermed er tematisk analyse brukt til analyse av resultatene, der forskeren selv definerer temaene ut ifra sine egne data for å få et teoretisk grunnlag relevant til feltet (Bryman, 2016).

I en forskningsprosess er det forskerens ansvar at kunnskapen som rapporteres er så sikker og verifiserbar som mulig gjennom å forskningens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet (Brinkmann & Kvale, 2015). På grunnlag av forskningens kvalitative forskningsdesign er det krevende å verifisere sikker kunnskap baser på disse konseptene. Forskeren er dermed i større grad avhengig av å belyse valg, sammenhenger og å være transparent om prosessen i forskningen slik at leseren selv også har mulighet til å gjøre en informert vurdering av kunnskapen forskningen gir. Det som er med på å styrke forskningens pålitelighet er blant annet beskrivelser av forskningsprosessen med mål om å være transparent. Dette for å gi andre forskere muligheten til å vurdere resultatene ut ifra gjennomføringen. Forskningens gyldighet stiller spørsmål rundt om vi måler det vi tror vi måler, samt om det beskriver virkeligheten. Her er argumentasjonen for valg av for eksempel teori, metode og analyseverktøy som grunnlag for å svare på problemstillingen viktig for å styrke forskningens gyldighet. Her har jeg også gjort rede for mulige feilkilder. Overførbarheten vil si noe om resultatene fra forskningen er mulig å overføre til lignende steder eller situasjoner. Jeg argumenterer her for at det er en viss overførbarhet der resultatene kan gi en indikasjon på hvordan minoritetsspråklige elever opplever anerkjennelse i klasserommet i lignende bygdgestrøk, hvor det er et lavt antall minoriteter.

Når det skal forskes er det ulike retningslinjer forskeren må følge, disse er vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Her er tre ulike hensyn sammenfattet: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012; NESH, 2021). Kvale og Brinkmann presenterer i denne sammenheng fire usikkerhetsområder innenfor etikken forskeren må være bevisst: forskerens rolle, konfidensialitet, informert samtykke og mulige konsekvenser (Brinkmann & Kvale, 2015). NESH har vært veiledende med tanke på norsk lovgivning, samtidig som de fire områdene presentert har vært fulgt i et forsøk på å gå mer i dybden på det å handle etisk. Relevant herunder er det *i rollen som forsker* vært viktig å ta hensyn slik som å være bevisst sin egen forforståelse, samt påvirkningskraft i intervjuet på bakgrunn av direkte kontakt mellom forsker og informanter. I dette tilfellet må det understrekes at det er en lærer som intervjuer elever, det vil også ha en relevant påvirkning ovenfor elevene i det asymmetriske

forholdet mellom forsker (lærer) og deltaker (elev). Under *konfidensialitet* har det vært relevant å sikre informantenes anonymitet, samt å søke NSD da det skal brukes taleopptak. Under *informert samtykke* er det gjort rede for informantenes alder og jobben med å sikre informert samtykke gjennom tett samarbeid med kontaktlærer. Til slutt er det vurdert hvilke *konsekvenser* forskningsprosjektet kan ha for informantene, spesielt med tanke på å unngå negativ kategorisering som blant annet kan påvirke selvbildet.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres datamaterialet fra intervjuene med utgangspunkt i problemstillingen:

“På hvilken måte opplever minoritetsspråklige elever anerkjennelse av sin språklige identitet i skolehverdagen?”

Relevante funn vil bli presentert under kategoriene “Identitet og minoritet”, “Skoleidentitet og klassemiljø”, “Undervisning og flerspråklighet i klasserommet”, “Rettigheter” og “Stereotyper og rasisme”. Vektleggingen av de ulike kategoriene vil i samsvar med informantenes svar variere i dybde og lengde, samt ut ifra hva som kom frem som relevant for oppgavens problemstilling. Svarene vil bli presentert ved både direkte og indirekte tale, samt gjennom gjenfortelling av utsagn og historier. Dette for oppgavens leservennlighet. Informantene har også i etterkant av intervjuene fått velge egne navn ut ifra skole, hvorpå elevene fra skole 1 begynner på A, mens elevene på skole 2 begynner på B. Henholdsvis; Adrian, Amalie, Adam og Benjamin, Bob, Billy. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av resultatene, og er utgangspunktet for drøftingen i neste kapittel.

4.1 Identitet og minoritet

Oppgavens problemstilling handler om elevenes anerkjennelse av identitet, dermed ble informantene helt i starten av intervjuet stilt spørsmål rundt hva de selv legger i begrepet «identitet», hva det betyr for dem, samt hva de ser på som en del av sin egen identitet. På første del av spørsmålet var elevene på skole 1 først litt usikre, men på begge skolene svarte alle til slutt at identitet handler om “hvem man er” eller at identitet er “seg selv”, enkeltindivider og hva som gjør dem ulike og like. På spørsmålet om hva de så på som deler av sin egen identitet, utfylte de hverandres svar i større grad. De ramset opp ulike aspekter ved seg selv og sin egen identitet, men også generelle ting flere delte ut ifra kultur og opphav som; utseende, familie, språk, hjemland eller fritidsinteresser;

Adrian: “Hvilket språk jeg snakker.”

Amalie: “Hårfargen min, både naturlig eller farget sier noe om meg. Hvordan jeg ser ut, eller hvordan jeg vil se ut.”

Adam: “En gutt som liker å spille fotball, og er ganske god”

.....

Benjamin: “Kanskje hvor jeg kommer ifra, men at jeg er en norsk gutt.”

Billy: “Hvem vennene mine er.”

Bob: “At jeg er en gutt. Født i Norge med bakgrunn fra Pakistan.”

Benjamin: “Jeg kunne sagt det samme som Bob.”

På spørsmålet om hva de legger i ordet “minoritet” forteller Amalie på skole 1 at hun tenker på at det er «Færre av noen mennesker, og flere av andre». Samtidig sa alle elevene på skole 1 at de ikke følte seg som en minoritet. På skole to tar Bob ordet og beskriver minoritet som

“En mindre gruppe av liksom folk, liksom. Når vi er her ute på bygda er vi en minoritet (peker på de andre), men hvis vi drar til Oslo så er det kanskje litt flere av samme bakgrunn der. Så da er vi ikke like mye minoritet som her. Ikke at jeg tenker på det eller bryr meg liksom, men ja det er det jeg tenker det er”.

På begge skolene er det kun en elev som tar ordet, men de andre nikker bekreftende på forklaringene Amalie og Bo gir på sin forståelse av begrepet.

I videre samtale trekkes det opp igjen elevens språklige identitet gjennom spørsmålet om hvilket språk de anser som morsmål, samt om de alle opplever at det er en del av identiteten deres. Her sier alle at de snakker norsk og engelsk. Hvorpå Adrian og Amalie legger til at de har polsk som morsmål, Adam spansk, Billy snakker swahili og Benjamin og Bob snakker urdu. Nesten alle kan fortelle at språket er av delene til det som lager “jeg” (identiteten). I motsetning til de andre beskriver ikke Amalie språket som en del av sin identitet, selv om hun selv beskriver polsk som morsmålet sitt. Hun forteller at det er noe som “følger med, og ikke noe jeg selv har valgt skal være meg”. Samtidig legger Benjamin på skole 2 (litt gebrokkent) til at “Jeg kan forstå urdu, men jeg kan ikke snakke, for jeg er veldig dårlig på å snakke urdu. Det er veldig ja. Når jeg snakker urdu, så snakker jeg ... det er ødelagt”.

I videre spørsmål om hva han mener med at hans urdu er “ødelagt” kommer vi frem til at han mener at han har en gebrokket, eller ikke-flytende uttale på morsmålet. Han fortsetter med å si at de snakker urdu hjemme og at han får “kjeft” av foreldrene da både eldre og yngre søsken snakker språket flytende, men ikke han. Han forklarer selv at han snakker “ødelagt” urdu fordi

“Jeg har snakket norsk og engelsk på skolen og med venner ... Mye mer enn urdu med familien min, så jeg snakker aller mest norsk og engelsk. Sammen med andre fra skolen, og på nett”.

4.2 Skoleidentitet og klassemiljø

I dette kapitlet vil det bli gått nærmere inn på opplevelse av klassemiljøet, samt få et bilde av hvem elevene er på skolen. Dette på grunnlag av funn i analysen rundt elevenes syn på morsmålet sin relevans hjemme og i skolehverdagen. Ut ifra anerkjennelse av identitet på skolen ser jeg det nødvendig å gå nærmere inn på dette, da det kan si noe om deres opplevelse av, eller ønske om anerkjennelse i skolesituasjonen.

På spørsmålet om de opplevde det som trygt å være seg selv i klassen var alle informantene stille før noen etter hvert tok ordet. På skole 1 var det Amalie som først brøt stillheten, og beskrev en skolehverdag elevene kunne være seg selv “fordi alle kjenner hverandre. Samtidig er det ikke så mange som ønsker å stikke seg ut eller vise seg frem fordi det er jo flaut”. Videre forklarte Adam at skolen la opp til aktiviteter hvor de som ville fikk muligheten til å vise at de er gode, gjennom for eksempel ulike turneringer. Adrian la til at han opplevde lærerne som oppmerksomme og at de var klar over hva de ulike elevene var gode til, for det fikk de beskjed om på utviklingssamtaler. På skole 2 var de enstemmig enige om at klassemiljøet var godt, og at de kunne være seg selv, gå kledd slik de ønsket å prate med hvem de ville uten at det var et problem.

Til tross for at de på begge skolene beskriver en skole – og klasseromskultur hvor alle har muligheten til å være seg selv, kom det også frem hvordan de så på å snakke sitt eget morsmål på skolen. Her var svarene mer ulike. Benjamin er klassekamerat med Bob som også snakker urdu. I spørsmål om Bob snakker flytende svarer han “ja”, men på spørsmål om han og Benjamin noen gang snakker urdu sammen på skolen eller i sosiale sammenhenger, sier begge guttene at det gjør de aldri.

Bob: “Det er ikke noen spesiell grunn til at vi ikke gjør det egentlig, men det ville vært rart.”

Benjamin: “Nei, men min urdu er ødelagt så jeg vil ikke snakke så mye. Hvis jeg ikke kommer på ordet og sånn, så derfor (har) jeg ikke lyst til å snakke. I sommer skal jeg til Pakistan, da skal jeg øve!”

Bob: “Også er der jo sånn at jeg har (hatt) venner fra Pakistan nesten hele livet, men snakket veldig sjeldent urdu. Fordi vi går på norsk skole, snakker norsk. Snakker norsk kanskje 14 timer i døgnet, også da snakker du bare urdu hjemme, liksom.”

Når det samme spørsmålet ble stilt til Adrian og Amalie, som begge snakker polsk, fortalte de også at de ikke snakker polsk sammen på skolen eller fritiden. De beskrev det som å skulle prate polsk med andre enn nær familie som unaturlig og flaut. Det å snakke polsk hørte til hjemme. I motsetning til alle de andre informantene som beskrev morsmålet sitt som noe som tilhørte hjemme og ikke skulle snakkes på skolen, har Adam en annen opplevelse. Han har spansk som morsmål og fortalte at han fikk brukt det i skolesammenheng sammen med spansklæreren sin. Han fortalte også at hjemme forsøkte de å snakke så mye norsk som mulig da foreldrene ønsket å lære seg språket. Dermed er situasjonen annerledes for han enn for de andre informantene i undersøkelsen der morsmålet kun er til hjemme.

4.3 Undervisning og flerspråklighet i klasserommet

For å kunne forske på hvordan elevene opplever anerkjennelse i skolehverdagen så jeg det nødvendig å stille elevene spørsmål rundt undervisning og flerspråkligheten både i sosiale sammenhenger og i undervisningssammenhenger. Hvor mange flerspråklige elever det er i klasserommet, samt hvordan læreren bruker dette vil i stor grad påvirke elevenes opplevelse av anerkjennelse i skolesituasjoner.

Informantene får spørsmål om hvor mange elever det er i klassen, og hvor mange ulike språk som snakkes i klassen. Først svarer Bob; “Ett språk; norsk”. Etter å ha spesifisert hvor mange ulike språk elevene kan, setter spørsmålet i gang en samtale i gruppen hvor de sammen kommer frem til henholdsvis 23 elever på skole 1, og 24 elever på skole 2. Videre påpekes det at det ikke er så mange som er flerspråklige, før de ramser opp de elevene de vet er flerspråklige samt hvilket språk de snakker. På skole 2 er Benjamin, Bob og Billy kjapt enige om at det er swahili, urdu og filippinsk, hvorpå de aldri har hørt eleven fra Filippinene snakke filippinsk. På skole 1 er ikke alle like sikre.

Adrian: “Det er vi to som snakker polsk (ser på Amalie), og du som snakker spansk (til Adam).

Amalie: “X (en medelev) snakker litauisk, også Y (en medelev) som snakker tysk”

Adam: “Jeg trodde han var norsk?”

Amalie: “Nei, han er tysk, men jeg tror han har bodd i Norge i mange år»

I spørsmålet om hva informantene føler rundt det å være flerspråklige trakk både Benjamin, Bob, Billy, Adrian og Amalie på skuldrene.

Benjamin: Det er helt greit, tenker ikke på det egentlig.

Bob: Det er helt vanlig. Det er jo akkurat som deg (til forsker). Du har jo to språk; engelsk og norsk. Du kan jo også to språk.

.....

Adrian: Helt vanlig, tenker ikke på det.

Amalie: Ikke noe spesielt egentlig.

Den eneste som beskrev flerspråkligheten sin som en ressurs var Adam. Han beskrev stolthet for morsmålet sitt, som han har fått brukt både på fritiden og i skolesammenheng. Både i spansktime og med spansklæreren utenfor timen. Elever spør han også om hjelp i undervisningen, samt at læreren brukte han regelmessig som hjelpelærer når han selv ønsker. Han fortalte at morsmålet var noe han fikk mye bruk for i ulike sammenhenger, og opplevde det som en positiv ressurs.

“De andre spør meg hva ulike ord betyr, og jeg kan hjelpe til i timene (spansk). Jeg opplever at læreren får brukt meg litt til å være litt lærer. Også når hun er usikker på et ord så kan hun spørre meg, også snakker vi om det. Jeg har også valgt spansk som valgfag fordi det er lett for meg å få gode karakterer i spansk, det synes jeg også er en fordel”.

Under videre spørsmål rundt om språket noen gang kom i veien for å fortelle eller vise hva du kan svarte de;

Benjamin; “Ja noen gange. Noen ganger skjer det meg. Så jeg forstår ikke noen ord, så jeg spør. Da går det bra.”

Bob: “Kanskje ikke på skolen, men om jeg liksom snakker med mamma da, og så forstår hun ikke noen ord... så må jeg oversettere ordene til urdu for henne”.

Dermed opplever Bob at språket ikke kom i veien på skolen, men heller kunne brukes som en nyttig ressurs hjemme.

I forbindelse med Adam sin beskrivelse av hvordan han opplevde det som positiv å kunne bruke morsmålet sitt i skolesammenheng, ble de andre elevene spurt om de noen gang ble brukt som eksempler eller eksperter på grunnlag av sin tospråklighet. Til dette bekrefter alle muntlig eller ved å nikke. Da forteller Bob at “Læreren drar frem i for eksempel samfunnsfag, hvordan det er i Norge med skatt og fattigdom, og sånn. Og hvordan det er i Pakistan, siden vi er derifra”. På spørsmål om hvordan de opplever å bli brukt som eksempler eller eksperter forteller Billy først at det er “Helt greit. Helt normalt”. Før han senere i samtalen legger til at “

Det kan være litt flaut egentlig. Det kan være litt mer press og sånn. Hvis man er fra et spesifikt sted, eller en spesifikk religion, også kan du ikke så mye om det, også tenker alle at du skal vite alt liksom”.

Benjamin og Bob nikker bekræftende til Billy sin beskrivelse og legger til at man som regel ikke blir forberedt på det på forhånd, men at det kommer tilfeldig i undervisningen.

Selv om informantene bekrefter at lærerne bruker de flerspråklige elevene som eksperter, eller eksempler som kan knyttes direkte til opphav eller kultur forteller de også om utfordringer med språk, eller norsk allmenkunnskap. Adrian forteller at

“Det er jo noen ganger i matematikken når det er tekstoppgaver for eksempel. For ikke så lenge siden skulle vi gjøre matte og regne ut noe. Da sto det at jeg skulle regne ut fra noe, sånn med blomster i, men tegningen hadde ikke blomster og jeg visste ikke hva det var. Da fikk jeg ikke gjort oppgaven uten å spørre. Det er flaut”.

Da legger Amalie til at det de skulle regne ut ifra var et blomsterbed på en plantegning. Hun legger også til at der hun jobber hardest og møter på flest utfordringer er i norsk, men ikke med grammatikken;

“Noen ganger skal vi tolke eller analysere tekster. Da må vil lese mellom linjene, også står det kanskje noe som alle de andre skjønner med en gang fordi de har hørt et ordtak, eller det er noe som alle som har bodd hele livet i Norge vet. Da blir jeg frustrert, fordi jeg har ikke får til å se teksten på den måten jeg skal”.

Adam legger til at han synes det er synd at de har så mye om musikk fra Norge, når musikk er veldig ulikt i hele verden. “Det kan bli litt kjedelig iblant”. Alt i alt er elevene fornøyd med lærerne og virker ikke å ha noen forventning til læreren om å skulle endre undervisningen da de er klar over at det er spesielle ting alle elever i Norge skal lære. Lærerne gjør det altså ikke med vilje, men gjør det de kjenner til selv.

4.4 Rettigheter

Gjennom ulike lover og paragrafer har alle elever ulike rettigheter. Flerspråklige elever har spesifikke rettigheter knyttet til sin flerspråklighet som skolen har ansvar for. Som tidligere gjort kjent har skolene i mange tilfeller ikke mulighet til å oppfylle alle rettighetene, som retten til morsmålsopplæring. Innenfor Honneths sfærer for anerkjennelse er det en sfære som spesifikt adresserer rettigheter. Dermed er det ikke kun relevant å ha et kapittel om “Rettigheter” på grunnlag av flerspråkligelevers konkrete rettigheter, men også på et anerkjennelsesnivå.

I intervjuet kom det frem at ingen av elevene deltok i, eller har på noe tidspunkt (i Norge) deltatt i morsmålsopplæring, det var kun ved å prate med de hjemme eller familievenner de praktiserte morsmålet sitt. Derimot fortalte alle, unntatt Adam og Billy, at de har vært innom SNO (særskilt norskopplæring) på skole i Norge, eller at de deltok aktivt på daværende tidspunkt. Her fortalte de at de syntes det å være med på SNO-undervisning var “greit”. Dette utdypet de med at det hovedsakelig var greit fordi det var lettere oppgaver så man ikke behøvde å jobbe like mye, og at de iblant da slapp unna noe av det klassen måtte gjøre. De sa også at det var lettere å stille spørsmål vedrørende ord og begreper de var usikre på, når de var på liten gruppe, og at de kanskje ble flinkere i norsk. Til spørsmålet om de opplevde å få

brukt det de gjorde på SNO videre inn i klasserommet var alle enige om at det var lite eller ingen sammenheng mellom det de gjorde og måten de jobbet på i SNO-undervisningen, og det som foregikk i klasserommet. Adrian la også til at; “Hadde det ikke vært for at jeg slapp noen av oppgavene som de andre må gjøre, så ville jeg heller vært i klasserommet. Føler jeg går glipp av så mye sosialt når jeg er borte”. Amalie sa også at hun hadde følt seg ferdig med SNO lenge før hun “slapp unna”. Benjamin derimot beskrev å stortrives på SNO “Da får jeg litt fri fra de andre og får gjøre morsommere oppgaver, som å spille spill. (Læreren) som har SNO er veldig hyggelig og hjelpsom”.

4.5 Stereotyper og rasisme

For å få et godt bilde av elevenes opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen, er det også relevant å se på opplevelsen av krenkende atferd. Dette da krenkelser vil ha en direkte påvirkning på opplevelsen av anerkjennelse. Dermed har jeg stilt spørsmål rundt opplevelsen av rasisme mot seg selv, andre eller rasistisk atferd i skolehverdagen fra lærere eller medelever.

Det første spørsmålet er knyttet til om elevene selv har opplevd å bli kalt noe stygt eller ufint på grunnlag av språk eller kultur. På skole 1 var Adam tydelig på at han ikke hadde opplevd det, mens Adrian og Amalie svarte kort at de opplevde det. I videre spørsmål om hva slags type kommentarer fikk jeg kun til svar fra begge at det var “litt forskjellig” og begge virket først ukomfortable av spørsmålet. De ble trygget på at de ikke måtte komme med eksempler om de ikke ønsket. Da svarte Amalie at det kunne være utsagn som; “Jævla polakk, eller noe i sammenheng med maling”. Adrian legger til; “Eller så sier dem at jeg skal komme meg tilbake der jeg kommer fra”. Til dette utsagnet nikket også Adam bekreftende og legger til at han har hørt dette skje med de som har polsk opprinnelse. I videre spørsmål om hvor ofte dette kunne skje kom det frem at det varierende, men som regel ukentlig eller daglig. De fortalte at det i mange situasjoner kommer som en tilfeldig kommentar når man går forbi, eller i en situasjon hvor noen ble irritert. På skole 2 svarte de;

Benjamin; “Egentlig, kanskje litt. Husker ikke helt”

Billy; “Ikke direkte mot meg, men at folk slenger rundt ord som mange ikke er komfortable med. Sann som er rasefokusert. Som N-ordet».

Benjamin; “Eller kanskje jævla pakkis. Men det kan også vennene mine si, men da er det sånn “kompis” liksom”.

Bob; “Ja, det skjer hele tiden. Noen ganger er det ment rasistisk og noen ganger ikke. Hvis vennen min sier det er det liksom greit fordi det er kødd. Men jeg bryr meg ikke uansett”.

Billy; “Det spørs liksom hvem man er med. Jeg har også opplevd at noen har kalt meg n-ordet bak ryggen min, men jeg bryr meg ikke. Det er deres problem”.

Videre forteller de at det er veldig varierende hvordan elever og lærere reagerer på ulike typer krenkende atferd og rasistiske eller stereotypiske ytringer. På skole 2 har de inntrykk av at lærerne gjør ganske likt, men noen tar det mer på alvor enn andre når det kommer til oppfølging. På skole 1 derimot forteller de at der er stor variasjon, hvorpå noen lærere ikke så ut til å bry seg i det hele tatt, andre lærere sa ifra, men det ble ikke noen ordentlige konsekvenser, og noen lærere jobbet hardt for det. Selv om noen lærere forsøkte å gjøre tiltak opplevde de ikke at det hjalp på atferden, så det fortsatte. Dermed var det best å lage minst mulig styr rundt det. Allikevel beskrev elevene å føle seg trygge på skolen, noe som Benjamin, Bob og Billy også beskrev. De følte seg også trygge på skolen og mente at rasisme ikke var en utfordring i deres skolehverdag. De mente at det var voksne de kunne møte på utsiden av skolen som var verst. Dette forklarte Bob med at “Den voksne generasjonen hadde ikke så mye utenlandske folk når de var små eller ungdom. De har ikke like mye erfaring eller toleranse for de som er fra andre land”.

4.6 Oppsummering

Når det kommer til informantenes forståelse av identitetsbegrepet så er det en vid forståelse av mennesket de sikter til. Seg imellom er de innom personlige egenskaper, ytre kjennetegn, opphav, erfaringer, interesser og omgangskrets. De har også forståelse av minoritetsbegrepet og identifiserer seg i ulik grad med beskrivelsen. De med opphav utenfor Europa identifiserer seg tydeligere med begrepet i sitt liv på bygda, enn de med oppgav innenfor Europas grenser. Allikevel opplevde alle unntatt Amalie at morsmålet var en del av identiteten. Benjamin beskrev også et “ødelagt” morsmål hvorpå han hadde et ønske om å bli bedre på morsmålet, slik som familien hans.

Alle informantene var enige om at de følte seg trygge på å kunne være seg selv på skolen, kle seg slik de ønsker og være sammen med den de vil. Når det kom til om de fikk muligheten til å vise hva de er gode på mente Adam at skolen var gode på det gjennom for eksempel diverse turneringer. Han hadde også god erfaring med å være assistentlærer i spanskundervisningen. Amalie sa derimot at selv om alle kjente hverandre, så var det flaut å skulle stikke seg ut ved å vise hva man er god på. At det er flaut å stikke seg ut kom igjen opp som argument i spørsmålet rund det å snakke morsmålet sitt på skolen. Det ble også beskrevet av Benjamin og Bob som begge også var enige med Amalie og Adrian om at det ville være unaturlig. For Bob fordi han snakket norsk med alle andre på skolen hele tiden, og for Benjamin fordi morsmålet hans, som beskrevet tidligere, var “ødelagt” og dermed ikke bra nok for å snakke med andre enn familien. Adam var den eneste som så på morsmålet som en ressurs som kunne brukes, og jevnlig ble, brukt i skolesammenheng.

I begge gruppene kom det tydelig frem at det var få flerspråklige elever i klassene, samt at det var mer fokus på å passe inn enn å skille seg ut for flere av elevene. Få hadde hørt medelever snakke morsmålet sitt selv om de viste at det ikke var norsk. Med unntak av Adam så elevene heller ikke på sin egen flerspråklighet som noe annet enn at nordmenn med norsk som morsmål var likedan på grunn av engelskferdighetene. Dette til tross for at alle elevene kunne snakke norsk og engelsk i tillegg til morsmålet sitt. Rundt det å få påpekt sin flerkulturelle og flerspråklige bakgrunn var det blandete følelser blant elevene. Adam beskrev det som positivt nettopp fordi han opplevde mestring rundt det han ble brukt som ekspert i. De andre hadde derimot en nøytral eller negativ tilknytning til det. Dette i sammenheng med å skulle bli brukt som “ekspert” på noe som de kanskje ikke kunne så mye om som det medelever eller lærere forventet eller trodde. Det kom heller frem at de i visse sammenhenger opplevde å ha utilstrekkelig med allmennkunnskap om fenomener eller begreper som skaper en ulempe i ulike læringssituasjoner hvor særnorsk kunnskap er en fordel. Dette beskrev de som en personlig utfordring, og ikke i like stor grad lærerens ansvar.

På spørsmål om elevenes morsmålsopplæring i norsk skole var denne ikke-eksisterende. Derimot hadde nesten alle elevene erfaring med SNO undervisning. Denne mente de kunne hjelpe dem med norsken, spesielt når det kom til å ha muligheten til å spørre om ord og begreper i en mindre gruppe. Allikevel kom det frem at største fordelen med å delta på SNO

var at de noen ganger slapp å gjøre alle oppgavene som de andre gjorde, at det var lettere og mer spill og lek. Til tross for det la også Adrian til her at han aller helst skulle vært i klasserommet da han opplevde å gå glipp av noe av det sosiale.

Når det kom til rasisme og stereotyper beskrev spesielt elevene med polsk opprinnelse en skolehverdag fylt med tilfeldige stereotypiske og rasistiske ytringer tilknyttet deres kulturelle eller språklige identitet. Elevene fra begge skolene hadde opplevd å enten ha fått rasistiske ytringer slengt etter seg, eller hørt elever bruke det bak ryggen til andre elever. Elevene med polsk opprinnelse beskrev at de følte seg trygg på skolen, selv om det kom frem at de ukentlig ble utsatt for krenkende atferd. Alle elevene enige om at de fleste lærerne tok den krenkende atferd på alvor. Noen mer alvorlig enn andre, og noen så ikke ut til å bry seg om den krenkende atferden i det hele tatt. Elevene på skole to var enige om at det var lite rasisme i skolehverdagen, og at det var voksne på utsiden av skolen som var verst. Dette beskrev de som en form for fremmedfrykt.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal funnene drøftes i lys av teorien presentert i kapittel 2.0 med intensjon om å svare på problemstillingen presentert innledningsvis i denne oppgaven;

“På hvilke måter opplever minoritetsspråklige elever anerkjennelse av sin språklige identitet i skolehverdagen?”

Drøftingen er delt inn i de samme kategoriene som i kapittel 4.0 Presentasjon av funn; *Identitet og minoritet, Skoleidentitet og klasse miljø, Undervisning og flerspråklighet i klasserommet, Rettigheter og Stereotyper og rasisme*. Bakgrunnen for å fortsette denne struktureringen i drøftingen er at det er tolkning og analyse av funnene som er grunnlaget for å svare på problemstillingen. Dermed vil de kategoriene som kom frem av funnene gi et godt utgangspunkt for en strukturert drøfting. Selv om drøftingen er delt opp med utgangspunkt i funnene i kapittel 4.0 vil enkelte funn overlappe i de ulike underkapitlene. Dette fordi det er hensiktsmessig å se på både delene i helten, og helheten i delene. Dermed vil for eksempel de ulike sfærene for anerkjennelse komme til uttrykk på ulike måter i flere underkapitler, med den hensikt å få et variert bilde av elevenes opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen. Helt til slutt i dette kapittelet drøftes funnene direkte opp mot Honneths tre sfærer for anerkjennelse, og hvordan disse kommer til uttrykk i skolehverdagen.

5.1 Identitet og minoritet

Identitet er som tidligere nevnt et mangetydig begrep med bestående av ulike deler som kan utforskes. I funnene kom det frem at elevene mente at identitet i hovedsak handler om “hvem man er”, eller “seg selv”. Videre ble begrepet beskrevet med både de felles og unike kvaliteter mennesker har. Kvalitetene elevene beskrev omfavnet ikke bare ytre kjennetegn, som for eksempel hår og øyenfarge, men også indre egenskaper som religion. Kjennetegnene og egenskapene ble også argumentert som både foranderlige og uforanderlige. Her var hårfarge et eksempel på et kjennetegn som var foranderlig ved å farge det, samtidig som det kan si noe om opphav. Interesser, religion, språk og utseende var andre eksempler som ble trukket frem under egenskaper eller kjennetegn som kan endres. Dette tolkes her som at de har en vid forståelse av identitetsbegrepet. Det er i stor grad er i samsvar med oppgavens teoretiske utgangspunkt da det handler om noe som preger hele mennesket, det er dyptinngripende og henger sammen med hvem man selv opplever at man er. Det skapes gjennom kontraster og kommer frem i ulike grupper ut ifra oppfattelse av likheter og

forskjeller (Eriksen & Sajjad, 2015; Spernes, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det som skiller de to beskrivelsene av identitet som er presentert, er at det teoretiske utgangspunktet baserer seg sterkere på det indre, mens elevene også fokuserte mer på det ytre. Ved å ta med det ytre aspektet er i deres øyne identitet foranderlig. Dette kan tolkes som et uttrykk for et individualistisk syn og en mulig forståelse av mennesker som ulike individer med makt til å identifisere alle aspekter ved seg selv ikke bare på et ytre plan, men også et indre. Dette kommer enda tydeligere frem i neste avsnitt. Der adresserer Amalie muligheten til å selv kunne velge om det som fra start ikke er egenbestemt skal anerkjennes som en del av identiteten.

Selv om elevene beskrev opphav og tilhørighet som deler av identiteten, kom det under spørsmålet om språklig identitet frem at alle unntatt Amalie opplevde at morsmålet var en del av sin egen identitet. Hennes polske morsmål opplevde hun kun som noe medfødt og ikke et eget valg, og derfor heller ikke en del egen identitet. Dette sto i kontrast med den tidligere uttalelsen om hva som gjorde identitet, der språk var en av faktorene elevene ble enige om. Denne uttalelsen om å se bort ifra morsmålet som en del av sin identitet gir inntrykk av at hun ikke opplever polsk som en signifikant del av sin kulturelle kapital. Jordet (2020) beskriver at innenfor den solidariske sfæren vil høy og lav kulturell kapital påvirke blant annet den sosiale verdsettingen og de faglige resultatene, noe Amalie uttrykket og jobbet mot. Sett opp mot Gitz-Johansen (2006) sin påstand om at evnene til å uttrykke seg verbalt i utdanningssammenheng er en av de mest betydningsfulle formene for kulturell kapital, kan en tolke det slik at Amalie og har opplevd lite anerkjennelse for sin polskspråklige kapital sosialt og faglig, i skolesammenheng. Dermed ser hun kun på polsk som et verktøy for å kommunisere med hjemmet, og som noe som har lav kulturell kapital for henne i skolesammenheng. Dette samsvarer ikke med det som står i overordnet del av læreplanen om at hver elev skal oppleve å kunne ivareta og "...utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Altså kan Amalies opplevelse indikere at skolen her ikke har lyktes med å løfte frem en viktig side av elevenes identitet, samt å legge til rette for trygghet og tilhørighet gjennom tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø.

I samtalen rundt språklig identitet sa Benjamin, på lik linje med resten av elevene, at morsmålet var del av identiteten hans. Samtidig som han snakket gebrokkent norsk beskrev han senere morsmålet sitt som “ødelagt”, nettopp fordi han snakket morsmålet gebrokkent. Han uttrykte videre et ønske om å mestre, da han var den eneste i familien som ikke mestret morsmålet flytende. Benjamin reflekterte selv over at hans gebrokkne morsmål var et resultat av å snakke mye mer norsk og engelsk på skolen og med venner, enn han snakket urdu med familien sin. Gjennom lovverket har elever med et annet morsmål enn norsk rett på særskilt norsk opplæring (SNO), og om nødvendig morsmålsopplæring etter § 2-8. SNO tilbudet er godt benyttet, men morsmålsopplæring er ikke det. Phil (2010) sier at selv om morsmålet er elevens forutsetning til å mestre andrespråket fremkommer det sjeldent som en anbefaling i elevens sakkyndige vurdering. Dette samsvarer delvis med undersøkelsen fra Danmark som viste at den mest vanlige bekymringen skolen rundt minoritetsspråklige elever omhandlet elevenes evner til å uttrykke seg på dansk. Dermed ble tiltakene også sentrert rundt å korrigere danske språkferdigheter, istedenfor å styrke morsmålet. Mye til sammenligning av elevenes opplevelse gjennom fokus på SNO undervisning istedenfor tilpasset opplæring i klasserommet. Her kan vi grovt sammenligne Benjamin sin situasjon med en norsk elev som har utfordringer med sin norsk, og som mulig forplanter seg videre i engelsken eller andre skolefag. Slik som med Benjamin sin urdu og norsk. For den majoritetsspråklige eleven kan vi se for oss at det i førsteomgang ville resultert i tilpasset opplæring i undervisningen, og om nødvendig et enkeltvedtak i både norsk og engelsk. Selv med forskning som viser fordelene ved å styrke andrespråket er dette et tilbud få minoritetsspråklige elever får (Phil, 2010). Mest sannsynlig fordi den språklige kapitalen ikke verdsettes i det norske skolesystemet. Dette samsvarer med Phil sin tanke om at en del av å anerkjenne minoritetsspråklige elever også omfatter å anerkjenne morsmålet deres.

Når det kom til elevenes forståelse av minoritetsbegrepet beskrev de det som «færre av noen mennesker, og flere av andre». Engen og Kulbrandstad (2004) mener at det i tillegg til antall også er i relasjon til makt da det er majoriteten som avgjør hva som blir sett på som høy- og lav kulturell kapital. Videre i funnene kom det frem at elevene i ulik grad identifiserte seg med minoritetsbegrepet. De med opphav utenfor Europa identifiserer seg tydeligere med begrepet i sitt liv på bygda, enn de med opphav innenfor Europas grenser. Dette forklarer Bob med at om de for eksempel drar inn til Oslo vil det være flere med samme bakgrunn, dermed vil de ikke være like få som det de er der de bor nå. Allikevel beskriver begge guttene

med pakistansk opprinnelse seg selv som både pakistanske og norske gutter i løpet av intervjuet. Dette kan tyde på at de opplever seg selv som både en del av både minoriteten og majoriteten. Mye i tråd med elevenes forståelse av identitetsbegrepet innledningsvis. Hvor identitet er noe som individet har makt til å kontrollere i større grad enn den teoretiske definisjonen tillater. Dette virker å bunne i et ønske om å være en likeverdig del av majoriteten i skolehverdagen, og å holde de særtrekkene som kobler dem til en minoritet til fritiden. Dette strider imot det mangfoldet skolen ønsker opplæringen skal bygge på (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) er dette basert på grunnlag av underlegenhetsprinsippet hvor minoriteten underspiller sin egen kultur i samspill med majoriteten. Setter vi dette opp mot det Honneth (2007) trekker frem i Den solidariske sfæren er det gjensidig anerkjennelse i verdifelleskapet som er viktig for å vurdere individenes egenskaper opp mot samfunnsmessige mål. Når kultur, religion, språk o.l. ansees om høy og lavverdi av samfunnet kan det også resultere i at individet selv kategoriserer det som lavverdi, dermed blir det en mindre viktig del av deres egen kulturelle kapital. Ut ifra elevenes uttalelser om bruk av morsmål utenfor hjemme, er det tydelig at de ikke anser sin språklige identitet til å ha høy verdi. I hvert fall ikke i skolesammenheng.

5.2 Skoleidentitet og klassemiljø

Honneth (2007) beskriver Den solidariske sfæren som den sfæren som gjør det mulig for individer å være positive til sine spesifikke egenskaper og ferdigheter, som skiller dem fra andre individer. Dette har i skolesammenheng tilknytning til relasjoner mellom elever i et klasse- eller skolemiljø der det er en sosial sammenheng i et verdifelleskap med felles mål. I funnene uttrykte elevene å føle seg trygge på å kunne være seg selv på skolen, kle seg slik de ønsker og være sammen med den de vil, men at ingen ønsket å stikke seg ut fordi det er flaut. Ut ifra elevenes uttalelse om skolemiljøet kan det i første omgang tolkes som at de har oppfylt de kravene til anerkjennelse i Den solidariske sfæren. Allikevel beskrives det av elevene som flaut å stikke seg ut. Dette tolkes kan tolkes dit hen at det å skille seg ut fra majoriteten vil være en del av dette. Til tross for at det på begge skolene beskrives en skole – og klasseromskultur hvor alle har muligheten til å være seg selv, viste ytterligere funn at det å snakke morsmålet sitt på skolen ble opplevd som flaut på skole 1, og unaturlig på skole 2. Det var kun Adam som opplevde det som både naturlig og en ressurs å bruke morsmålet i skolesammenheng. Dette gjør at en kan forstå det slik at klassemiljøet ikke oppfyller alle nivåer av anerkjennelse i Den solidariske sfæren. Dette fordi det ble tydelig uttrykt av

elevene at det å snakke morsmålet sitt på skolen ikke bare var en sjelden begivenhet, men noe som aldri skjedde. Heller ikke med venner eller medelever med samme morsmålet, hverken i friminutt eller undervisningssammenheng. Dette kan tolkes slik at de ikke ønsker å assosieres med morsmålet i skolens sosiale fellesskap. En kan da se dette i sammenheng med hva skolen og samfunnet kategoriserer som høy og lav kulturell kapital i skolen. Jordet (2020) hevder at det er når bidrag og ytelser blir verdsatt individet selv kan utvikle positive relasjoner til egne ferdigheter og egenskaper. Elevenes holdning til å bruke eget morsmål i skolesammenheng kan vitne om at disse elevenes bidrag og ytelser i forbindelse med morsmålet sitt ikke har blitt verdsatt, noe som kan ha resultert i at de har utviklet likegyldige eller negative forhold til morsmålet i en skolesammenheng.

Selv om de fleste elevene ikke opplevde å bruke morsmålet som en ressurs i skolesammenheng, viste funnene også at når det kom til å vise sine unike egenskaper hadde Adam gode erfaringer. Han opplevde blant annet å kunne være assistentlærer i spanskundervisningen, og å hjelpe medelever med ulike oppgaver. Benjamin derimot sa på gebrokkent norsk at han ikke ønsket å bruke morsmålet utenfor hjemme på bakgrunn av at det var "ødelagt" (gebrokkent) og dermed ikke bra nok for å snakke med andre enn familien. Bob på den annen side forklarte det med at norsk var til skole, og urdu til hjemme. Selv på fritiden snakket han norsk med sine pakistanske venner. Det kan tolkes slik at det som skiller Adam sin opplevelse fra alle de andre elevene er at hans morsmål i skolen blir sett på som et høyverdispråk som får verdi blant annet gjennom å være et relevant skolefag i Norge, slik som spansk, engelsk og tysk ofte er. Dette er i samsvar med det Engen og Kulbrandstad (2004) sier om holdninger til etniske og sosiale grupper kan gjenspeiles til holdninger rundt språket gruppen snakker. De hevder at et individ som snakker et språk som ansees som lav status, som regel ikke forbinder det med utdanning eller økonomisk fremgang, slik som Adam gjør med sitt morsmål. Det kan fremstå som at det for elevene ligger et ønske om å passe inn med majoriteten ved å ikke gjøre seg annerledes enn den språklige majoriteten og i dette tilfellet; å kun bli assosiert med å snakke norsk.

Til tross for dette opplevde Adrian generelt at lærerne var oppmerksomme når det kom til elevene, og at de hadde god oversikt over hva de ulike elevene var gode til. Dette begrunnet han med at de fikk beskjed om det på utviklingssamtaler. Dermed uttrykker de å føle seg sett,

samt at andre skolerelevante kvaliteter blir bemerket. En kan stille spørsmål ved om det Adrian beskriver er ros, eller anerkjennelse i en intersubjektiv relasjon med læreren. Jordet (2020) hevder at ros og anerkjennelse ikke er det samme, da ros er overfladisk, mens anerkjennelse er med på å styrke selvverdet.

5.3 Undervisning og flerspråklighet i klasserommet

Forskningen ble gjennomført utenfor urbane strøk, dermed var det ingen overraskelse da det kom frem at det var få flerspråklige elever i klassene og på trinnene på begge skolene. Allikevel var det overraskende da det kom frem av funnene at ikke alle elevene på skole 1 var klar over alle nasjonalitetene og språkene de hadde i klassen. Adam kommenterte om sin medelev; “Jeg trodde han var norsk?”. Dette kan vitne om at ønsket om å ikke skille seg ut, men skli inn som en av majoriteten, var en generell tankegang som ikke kun avgrenset seg til intervjuobjektene. Det kan også vitne om at skolen må jobbe mer med mangfoldet som finnes i klasserommet gjennom en flerkulturell pedagogisk tankegang, slik Phil (2010) beskriver. Dette kan hevdes og også underbygges av Bob sitt første svar på spørsmålet om hvilke språk som snakkes i klassen; “Ett språk; norsk”. Her er igjen Jordet (2020) sitt poeng om at om relevante ytelser og bidrag ikke blir verdsatt, og dermed anerkjent, vil man også selv nedvurdere verdien av det. Det kan tolkes dit hen at elevene, med unntak av Adam, nedvurderer verdien av morsmålet sitt i spesielt skolesammenheng, men også mange andre arenaer utenfor hjemmet. For å videre underbygge dette så så ikke elevene, med unntak av Adam, på sin egen flerspråklighet som en ressurs, noe unikt eller noe imponerende. Responsen var at det var på lik linje med nordmenn som lærer engelsk på skolen, altså ikke noe å skryte av. Dette til tross for at alle elevene kunne både norsk og engelsk i tillegg til morsmålet sitt. Dette tyder på at skolen har gitt engelsk kulturell kapital, mens elevens morsmål er nedvurdert. Dette kan forstås som et uttrykk for at det aktuelle morsmålet ansees som et lavverdi språk. Det har ikke en relevant kulturell kapital i skolen ut ifra læreplanens konkrete mål, selv om overordnet del spesifikt sier at elevene skal oppleve språklig identitet som en ressurs i skolen.

Gitz-Johansen (2006) påpeker at i tilfeller hvor for eksempel elever brukes som eksperter i undervisningssammenheng, vil majoritetsspråket som høy kapital ikke ha samme verdi. Dermed gis det rom for at andre språklige eller kulturelle kapitaler får verdi. Dette er i

samsvar med Adam sin beskrivelse av sine erfaringer med å bli brukt som ekspert i spanskundervisningen, ved å bli benyttet som assistentlærer. Det er derimot i stor kontrast til hva det de andre elevene uttrykte av sine erfaringer som eksperter. Der ble det avdekket at de fleste elevene ofte ikke ønsket å bli brukt som eksperter, da det som regel kom overraskende på og de ikke selv opplevde å være eksperter på tema de ble forespurt om. Dermed opplevdes det heller som flaut, fordi de ikke kunne så mye som det de opplevde at medelever eller lærere forventet eller trodde. Det var kun på grunnlag av at de var fra et spesifikt land eller hadde en spesifikk religion som skilte seg ut fra majoriteten at de ble spurt. En kan forstå det slik at dette er gjort med en god intensjon om inkludering, anerkjennelse og tilpasset opplæring fra læreren. Ønsket om å la elevene skinne er helt i tråd med det Selj (2019) omtaler. Hun hevder at engasjementet læreren har for elevens språklige ressurser er en måte å vise respekt og anerkjennelse på. Dermed er det viktig å verdsette den og gjøre den en del av undervisningen, slik at den kan brukes til kommunikasjon og samspill i klasserommet, som en form for tilpasset opplæring. Med unntak av Adam er dette den helt omvendte opplevelsen resten av elevene sitter igjen med. Dette kan gi en indikasjon på at lærerne ikke har god nok oversikt over elevens kunnskaper, eller mestrer den intersubjektive relasjonen som gir grunnlag for å sette seg inn i elevens perspektiv. Ut ifra det elevene uttrykte kan det virke som at det å spørre på forhånd kan være et lurt sted å starte for enhver velmenende lærer. I tilknytning til skolen ser Jordet (2020) det intersubjektive forholdet mellom lærer og elever som grunnlaget for anerkjennelse i Kjærlighetssfæren, noe lærerne ikke ser ut til å ha mestret i denne sammenhengen. Allikevel uttrykker elevene å like de fleste lærerne sine, samt at de følte seg sett. Det kan indikere at de mestrer anerkjennelse i denne sfæren på andre områder som ikke kommer frem i denne forskningen.

Bourdieu og Passeron (1990) mener at avstanden mellom den kulturelle kapitalen og habitusen som etterspørres hjemme og på skolen, vil være relevant for kunnskapen elevene går inn i skolen med. De mener at den viktigste formen for kulturell kapital i skolen er å formulere seg slik utdanningssystemet verdsetter, dette er videre utslagsgivende for skolerultatet. I funnene sa Adam og Bob at de ikke opplevde at språket kom i veien for skolearbeidet, heller at morsmålet var en ressurs hjemme for å hjelpe foreldrene når de ikke forstod norsk. Benjamin beskrev at det i hovedsak var utfordringer med enkeltord, noe som løste seg når han spurte om hva de betød. I stedet for kom det frem at de i visse sammenhenger opplevde å ha utilstrekkelig med allmennkunnskap om fenomener eller

begreper som var særnorske. Her ble det skapt et skille hvor de minoritetsspråklige elevene i læringssituasjoner der særnorsk kunnskap er en fordel, opplevde å ikke få tilstrekkelig tilpasset opplæring for å kunne følge undervisningen. Dette er i samsvar med det Gitz-Johansen (2006) hevder, at det å kun bygge på majoritetslevenes kunnskap og erfaringer, skaper et ulikt grunnlag. Selv med opplæringslovens formålsparagraf, som tydelig sier at skolens mandat blant annet er å gi innsikt i kulturelt mangfold, dannning og lærelyst, forteller elevene at dette er en personlig utfordring og ikke i like stor grad lærerens ansvar. De utrykte i den sammenheng å være fornøyd med læreren og hadde ingen forventning om endring da det var konkrete mål som alle elever i Norge skulle nå. Dette kan forstås som at de har erfart skolens enkulturelle undervisningspraksis, og en mangel på tilpasset opplæring i disse sammenhengene. På det grunnlaget tenker de at det er slik skolen skal være, noe som fordrer majoriteten. Dette til tross for tydelige mål i både opplæringsloven, menneskerettighetene, barnekonvensjonen og læreplanen om å jobbe for mangfoldet.

Gitz-Johansen (2006) påpeker at minoritets elever på generell basis må jobbe hardere for å klare seg på lik linje med majoritetslevene. Han understreker hvordan de kulturelle preferansene ligger innebygd i skolen og hvordan det fungerer som en barriere for deltakelse for minoritetsspråklige elever. Ut ifra teori om kulturell kapital, og det han refererer til som skolens institusjonelle etnosentrisme, vil læremål som er bygget på kunnskap og erfaringer gi alle elever en større fordel. Slik det er nå er det like mål for alle, dermed vil det være avhengig av skolen, læreren og elevgruppen læreren må ta hensyn til, hvordan undervisningen gjennomføres og tilpasses den enkelte. Basert på at disse elevene går på skole i urbane strøk hvor det er færre minoritetsspråklige elever, kan vi fra et teoretisk perspektiv, vurdere om det er mindre sjans for å bli tatt hensyn til da fordelingen mellom minoritet og majoritet er mer signifikant enn i for eksempel urbane strøk der det er flere minoriteter. Likevel er det som presentert over ikke avhengig av antall minoritetsspråklige elever, men av skolen, læreren og elevgruppen, så det er ikke nødvendigvis en sammenheng. Heller en mulig faktor for skolen og lærerens motivasjon og bevissthet rundt dette.

5.4 Rettigheter

Med unntak av Adam ble det avdekket at alle elevene hadde deltatt eller deltok i SNO-undervisning. Dette er et tilbud alle elever som har et annet morsmål enn norsk skal få, en

rettighet de har ved å være en minoritetsspråkligelev i det norske skolesystemet. Likevel kan en stille spørsmål ved læringsutbyttet elevene opplever av denne undervisningen. Selv om elevene uttrykker ønske om å være i klasserommet med sine medelever, beskriver elevene å bli tatt ut av klasserommet og inn på mindre grupperom med flere flerspråklige elever. Adrian forteller han heller ønske å kunne være i klasserommet sammen med de andre elevene, men må være med ut på gruppe. Honneth (2007) understreker innenfor rettsfæren her at individet kun kan sees på som en rettsinnehaver om det er sosialt anerkjent som en del av fellesskapet. Ved å jevnlig ta elevene ut av det sosiale fellesskapet som finnes i klasserommet kan vi undre oss om læreren har en intensjon om å hjelpe, men i realiteten er med på å hemme elevenes mulighet for anerkjennelse som rettsinnehavere i klassens sosiale miljø. Her kan vi trekke en linje til den tilpassede opplæring de elevene som sitter igjen i klasserommet får og om det ikke er mulig for de minoritetsspråklige elevene og også få utbytte av dette. Her må vi selvfølgelig også ta hensyn til de pedagogiske vurderingene gjort av lærerne. Allikevel må læreren i den vurderingen også lytte og ta med elevenes ønske i denne vurderingen, eventuelt forklare vurderingen for eleven slik at SNO undervisningen oppleves som meningsfull. Om det er mulig å finne tilpassede oppgaver i klasserommet med tanke på læringsmiljøet, det sosiale fellesskapet og elevenes selvrespekt i den solidariske sfæren.

Videre beskriver Adrian også at en av fordelene med SNO undervisningen er at han ikke må jobbe så mye, at det er mest spill og lek. Han trives også godt med tanken om å slippe unna å gjøre noen av oppgavene resten av klassen må gjøre. Vi kan stille spørsmål ved hva slags langvarig læringsutbytte det legges opp for disse elevene. Ved å gi dem oppgaver som beskrives som enkle eller lek virker det ikke som at elevene utfordres til å strekke seg etter samme målene som sine medelever. Dette basert på at de som deltok eller hadde deltatt i SNO undervisningen sa at de så lite eller ingen sammenheng mellom det de lærte på SNO, og det de lærte i klasserommet. Mest sannsynlig ville pedagogene være til dels uenig i dette, samtidig er det her fokus på elevenes egen oppfattelse og de beskriver selv et generelt lavt læringsutbytte. Det må vurderes hva slags utgangspunkt noen av disse elevene går over til videregående med når de opplever å flere timer i uken bli tatt ut på en liten gruppe uten å se sammenhengen mellom det som skjer der og inne i klasserommet. Elevene må gis anerkjennelse i form av troen på egne evner, samt å anerkjenne disse evnene gjennom opplevelsen av mestring. For å få til det må man erfare å bli utfordret, noe som ikke

samsvarer med slik elevene opplever SNO undervisningen. Amalie beskrev også å føle seg ferdig med SNO lenge før hun “slapp unna”. Her igjen må pedagogene stille spørsmål rundt hva de selv mener er best og hva eleven erfarer. Gjennom Barnekonvensjonen har elevene rett til å få sin egen stemme hørt, dermed må elevenes stemme lyttes til når de sier at de ønsker å være i klasserommet. Begrunne ovenfor elevene de pedagogiske valgene som ligger bak, eller å forsøke å lage god tilpasset opplæring i klasserommet ut ifra elevens forutsetninger der det er mulig. Slik at elevene får muligheten til å se samsvaret mellom SNO undervisningen og det som skjer i klasserommet.

I funnene kom det også frem at Adam var den eneste eleven som hadde tilbud om en form for morsmålsopplæring ved å ha muligheten til å kunne velge spansk som valgfag på lik linje med sine medelever. Resten av elevene hadde ikke fått tilbud om, eller hatt muligheten til å delta i morsmålsopplæring i Norge. Elevene ble ikke spurt i intervjuet om de kunne ønsket det, allikevel ga Benjamin uttrykk for skam rundt det å ikke kunne morsmålet sitt godt nok samtidig som han hadde en tydelig gebrokket norsk. Hadde skolen hatt muligheten til å anerkjenne minoritetsspråklige elevers morsmål og oppfylle denne rettigheten i tråd med lovverket, kunne det ifølge Phil (2010) gitt en elev som Benjamin en bedre forutsetning til også å tilegne seg norsk. Tar vi Adam som et eksempel ser vi at han har hatt muligheten til å få en form for morsmålsopplæring som en del av det ordinære skoleløpet. Han beskrev det å kunne briljere i spansk både i en elev – elev relasjon og en elev- lærer relasjon som noe ytterst positivt. Ikke bare fikk han anerkjennelse i den solidariske sfæren gjennom anerkjennelse av sin unike ferdighet, han beskrev også en trygg elev- elev og lærer- elev relasjon i klasserommet. Dette, Phil (2010) og Gitz- Johansen (2006) sin uttalelse om at det er evnen til å formulere seg med ord som er den best betydningsfulle formen for kulturell kapital, underbygger økt bruk av morsmålsopplæring for å styrke andrespråket. Med tanke på det Monsen og Tveit Randen (2017) presenterer om viktigheten av sosiale forhold som en avgjørende del av elevers andrespråksinnlæring, og Adams beskrivelse av medelevers ønske om hans hjelp, kan man heller ikke unngå å se de store fordelene for de elevene som har et språk som har høy kulturell kapital i skolen versus de som har et morsmål med lav kulturell kapital i skolen.

5.5 Stereotyper og rasisme

Under spørsmål rundt elevenes språklige identitet kom det frem at Adam var den eneste som brukte morsmålet sitt i skolehverdagen eller på fritiden. De andre elevene uttrykte at det var flaut eller unaturlig å snakke det utenfor hjemmet og brukte det dermed ikke i skolesammenheng. Funnene senere i intervjuet kan være med på å forklare hvorfor Amalie ikke ønsket at morsmålet skulle være ansett som en del av hennes personlige identitet. De viste at alle hadde opplevd selv, eller at andre hadde fått rasistiske og stereotypiske ytringer slengt etter seg i skoletiden. Dette står i kontrast til det som står i opplæringslovens § 9A-2 om at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø. Honneth (2007) beskriver mobbing som skadelig atferd hvor individene krenkes i sin egen positive selvoppfattelse. Det var tydelig at de fleste elevene på intervjuetidspunktet hadde en nøytral eller negativ selvoppfattelse rundt egen språklige identitet. Igjen; med unntak av Adam som stadig fikk anerkjennelse for sin unike egenskap. Reaksjonen til spesielt Amalie og Adrian, kan vitne om det Jordet (2020) beskriver som et tegn på manglende anerkjennelse og dermed personlig nedvurdering av verdien av språket. Disse stereotypiske og rasistiske ytringene tilknyttet deres kulturelle eller språklige identitet går under mobbing og er en form for grov krenkelse. Det at elevene blir utsatt for denne typen krenkende atferd er ikke bare et brudd på loven, men også utgangspunkt for negativ selvoppfattelse. Dette påvirker de elevene som er utsatt for den krenkende atferden innenfor alle sfærene i form av selvtillit i kjærlighetssfæren, selvrespekt i rettssfæren og selvfølelse i den solidariske sfæren.

Slike krenkelser kan ses i sammenheng med det Jordet (2020) beskriver som skolens patologi, eller sykdom. Dette i form av elever som opplever å bli fratatt muligheten til å realisere sitt iboende potensial på bakgrunn av majoritetens avvisning eller devaluering slik som gjennom mobbing. Skal vi tro Jordet så er det skolens uheldige undervisningspraksiser som skaper krenkelser da det ofte er sammenheng med krenkelsene og elevers samlede sosiale og kulturelle bakgrunn. Ser vi på Formålsparagrafen så bygger den nettopp på menneskeverdets ukrenkelighet. Uavhengig av hva som skiller oss mener den alle er like mye verdt kun i kraft av å være menneske. Den stadfester at det er først når lærere ser alle elevers menneskeverd det blir anerkjent som en grunnleggende verdi for samfunnet og skolen. Dette har grunnlag fra både menneskerettighetene og barnekonvensjonen, som har et eget formål om å beskytte barn. Allikevel står vi her med en liten gruppe elever hvor noen opplever daglig krenkende oppførsel i form av mobbing på bakgrunn av å være en språkligminoritet.

På tross av alt dette beskrev elevene selv en trygg skolehverdag hvor de opplevde å kunne være seg selv. Dette fremstår som et ønske om å distansere seg fra krenkingen og å passe bedre inn med majoriteten.

Den årlige elevundersøkelsen viser en økende trend i mobbing på landsbasis. Resultatene fra 2012 viste spesifikt at Oslo-skoler med overvekt av minoritetsspråklige elever skåret positivt på alle variabler innenfor læringsmiljø, med unntak av mobbing. Dette er i samsvar med det Jordet sier om skolens patologier, der skolen må justere sin undervisningspraksis fra en særnorsk enkulturell pedagogikk, mot en flerkulturell pedagogikk som favner mangfoldet som finner i skolen. Dette er til fordel for alle former for minoriteter, ikke kun de språklige minoritetene denne forskningen baserer seg på. Selv om det i denne undersøkelsen kom frem at det hovedsakelig var på skole 1 det var snakk om daglig og ukentlig stereotypiske eller rasistiske ytringer, opplevde elevene på skole 2 også at det forekom. De opplevde både direkte mot enkeltpersoner, eller ved unødvendig bruk av nedsettende ord i dagligtalen, som «neger». Slike nedsettende ord ble brukt på en uformell måte til både minoritetselever og majoritetselever. Allikevel opplevde elevene på skole 2 at det var voksne på utsiden av skolen som var verst når det kom til rasisme. Dette beskrev de som en form for fremmedfrykt. Jordet (2020) presenterer konseptet «det gode liv» i sammenheng med anerkjennelse. Dette beskriver han med at når barn møtes med anerkjennelse vil barnet lære å anerkjenne tilbake og er noe av grunnlaget for å unngå krenkelser.

5.6 Drøfting i lys av Honneths sfærer

For å samle drøftingen skal vi før konklusjonen se på det vi har drøftet så langt direkte opp mot Honneths tre sfærer for anerkjennelse. Dette for å få et enda tydeligere bilde av hvilke områder elevene opplever anerkjennelse av sin identitet i hverdagen, og hvor anerkjennelsen uteblir. Vi skal også drøfte hvordan vi tolker det at elevene ikke bare opplever uteblivelse av anerkjennelse, men også krenkelser gjennom for eksempel mobbing. Dette skal vi se på hvordan kan knyttes opp mot de ulike sfærene, og hvordan krenkelser i de ulike sfærene vil komme frem i selvoppfattelsen.

5.6.1 Kjærlighetssfæren

Kjærlighetssfæren handler om at individet skal oppnå tillitt, trygghet og fysisk sikkerhet. I skolen gjøres det ifølge Jordet (2020) dette gjennom intersubjektive relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev. I Adam sitt tilfelle beskriver han en skolehverdag hvor jeg tolker det til at han opplever jevnlig anerkjennelse i kjærlighetssfæren av sitt morsmål. Både i en lærer – elev relasjon hvor læreren bruker han som assistentlærer i spanskundervisningen, men også med medelever som etterspør også hans unike egenskap på en måte som Adam opplever som positivt. Både fordi han har muligheten til å få en enkel sekser i faget som underbygger hans morsmåls kulturelle kapital i skolen, men også fordi han opplever anerkjennelse i intersubjektive relasjoner i elev-elev og lærer-elev relasjoner. Han er også den eneste eleven som forteller å aldri selv ha opplevd krenkelser på skolen på bakgrunn av sin minoritetsspråklige bakgrunn. Elevene på skole 2 hadde generelt i liten grad opplevd det, mens Amalie og Adrian på skole 1 opplevde det daglig. Elevenes erfaring av anerkjennelse og krenkelser i kjærlighetssfæren er selve fundamentet for dens utvikling av tillit til andre, seg selv og tanken om sin egen verdi som individ. Dermed kan det være bakgrunnen for Amalies ønske om å unnlate hennes polskspråklige morsmål som en del av sin vide forståelse av identitetsbegrepet som foranderlig. Både hun og Adrian har kun opplevd anerkjennelse innenfor kjærlighetssfæren for morsmålet sitt hjemme. På skolen har denne delen av hennes eller Adrian sin identitet blitt krenket i form av nedvurdering av språk gjennom mobbing.

Elevene var også enige om at det var varierende hvordan elever og lærere reagerte på krenkende atferd eller bruk av nedsettende ord. På skole 2 hadde de inntrykk av at lærerne gjorde det ganske likt, men det var variasjon i oppfølgingen. På skole 1 derimot opplevde de svært ulik reaksjon hvorpå noen lærere ikke så ut til å bry seg i det hele tatt, andre lærere sa ifra, men reelle konsekvenser uteble. Andre lærere jobbet hardt mot den krenkende atferden uten å oppnå resultat. Dette resulterte i at elevene ønsket å lage minst mulig styr av det. For mange elever er dette en stor del av deres språklige identitet, dermed vil også de lærerne som ikke tar tak i denne krenkende atferden, gjennom å se mellom fingrene eller ikke ta den på alvor, overse elevenes intersubjektive opplevelse av krenkingen. Det betyr at de ikke anerkjenner elevenes opplevelse, og som Jordet påpeker er det å ikke anerkjenne også en form for krenkelse. Dermed opplever ikke disse elevene fullstendig anerkjennelse av alle lærerne i den intersubjektive relasjonen mellom lærer og elev. Dette på tross av å snakke positivt om lærerne sine og føle seg sett og mente de fikk gode tilbakemeldinger på

utviklingssamtaler. Det å se faglige styrker og svakheter er ikke alene nok til å kategorisere det som en fullverdig intersubjektiv relasjon. Det fordrer at læreren evner å sette seg inn i elevens situasjon.

Videre viser mangelen på en intersubjektiv relasjon mellom lærer og elev seg gjeldende i elevenes opplevelse av å bli brukt som eksperter. Der læreren mest sannsynlig har en god intensjon om å anerkjenne elevene ved å oppmuntre til å dele sine kunnskaper og erfaringer. Derimot beskriver elevene å ikke ønske anerkjennelse på denne måten da de selv ikke opplever å være eksperter på de temaene læreren utfordrer dem i. Her ser det igjen ut til at læreren ikke har mestret den intersubjektive relasjonen til elevene da de ikke har tilstrekkelig kunnskap om elevenes kunnskaper og erfaringer, men heller antar fordi de har et annet opphav eller en annen religion. Dette resulterer heller i at elevene blir flau over at de ikke har den kunnskapen som læreren eller medelever forventer av dem og fungerer på den måten mot sin hensikt.

Det er også relevant å trekke frem elevenes opplevelse av SNO undervisningen her, da de gir tydelig uttrykk for å ikke se sammenhengen mellom det som skjer på SNO gruppe og det som skjer i klasserommet. Amalie uttrykker tydelig å ha følt seg ferdig med SNO undervisningen lenge før hun slapp unna og fikk være med de andre i klassen. Adrian uttrykte også et ønske om å heller være med de andre i klasserommet, om han hadde fått velge. Her burde pedagogene og spesialpedagogene se mot Barnekonvensjonen og oppfylle elevenes rett til å bli hørt ved å lytte til hva det er de selv ønsker. Om de også setter seg inn elevenes situasjon og enten forklare den pedagogiske bakgrunnen, eller bruker ressursene på å få til god tilpasset opplæring i klasserommet vil det gjøre at elevene føler seg hørt. Dette opplever jeg er den del av det Jordet (2020) referer til når han snakker om det intersubjektive forholdet mellom lærer og elev. Oppfylles dette vil det være en del av det å øke elevenes selvtillit gjennom anerkjennelse i kjærlighetssfæren.

5.6.2 Rettssfæren

Ifølge Mead og Hegel (Hegel 1967, sitert i Honneth 2007) kan et individ kun sees på som en rettsinnhaver i denne sfæren om de er sosialt anerkjent som en del av fellesskapet. I et moderne perspektiv har alle mennesker denne rettigheten simpelthen i kraft av å være

menneske og ikke noe et individ må gjøre seg fortjent til. Det at alle elever har en medfødt rettighet finner vi støtte til i formålsparagrafen, med utgangspunkt i menneskerettighetene og barnekonvensjonen. Derfor vil det være relevant å se på om skolen legger opp til sosial anerkjennelse i fellesskapet, samt elevenes beskrivelse av seg selv som rettsinnehavere i det sosiale fellesskapet.

I kjærlighetsfæren ble pedagogenes mangel på å lytte til elevene knyttet opp mot anerkjennelse elevene i en intersubjektiv relasjon. Allikevel kan vi også se denne situasjonen fra et rettssfareperspektiv der elevene jevnlig blir tatt ut av det sosiale fellesskapet som finnes i klasserommet, og dermed mister noe av sin mulighet for anerkjennelse som rettsinnehavere i klassens sosiale miljø. Det pedagogiske valget om å ta elevene ut av klasserommet er mest sannsynlig sett på som en overveid avgjørelse gjort med beste intensjon av lærerne og spesialpedagogene. Vi kan allikevel stille spørsmål om det er et tegn på skolens enkulturelle tankegang og lærerens habitus, der de er blitt vandt til å ta de minoritetsspråklige elevene ut istedenfor å legge opp til tilpasset opplæring i klasserommet i sammenheng med det klassen jobber med. Eventuelt legge opp til særskilt hjelp med norsk i tilknytning til konkrete oppgaver som elevene får i felles undervisning. Elevene har ikke bare uttrykt et ønske å være i klasserommet sammen med de andre, men også påpekt at oppgavene ofte er enkle og har lite sammenheng mellom det som skjer i klasserommet. Dette til tross for at de etter 10 års skolegang vil bli målt på lik linje som sine medelever. Disse elevene har som rettsinnehavere rett på tilpasset opplæring i klasserommet på lik linje som sine majoritetsspråklige elever som får tilbud om tilpasset opplæring i klasserommet.

Hadde skolene hatt muligheten til å gi tilbud om morsmålsopplæring i tråd med lovverket, kunne det hjulpet elever som Benjamin til ikke bare å unngå å føle skam rundt evnen til å uttrykke seg på morsmålet sitt, men kanskje også fått muligheten til å mestre det norske språket enda bedre slik Phil (2010) viser til. Her kan vi også undre oss over om disse elevene får oppfylt sine rettigheter som rettspersoner på lik linje med sine medelever med som har utfordringer i for eksempel norsk og engelsk, til tross for å ha norsk som morsmål. Sett i sammenligning med Benjamin som her har tilbud om SNO ville en elev med norsk som førstespråk fått enkeltvedtak i både engelsk og norsk. Dette er allikevel en sjelden anbefaling i elevers sakkyndige vurderinger i tilfeller som Benjamin, hvor de språklige utfordringene

ikke kun gjelder andrespråket, men også førstespråket. Mye i samsvar med resultatene som kom av den danske studien blir fokuset på å styrke det språket som har en kulturell kapital i det norske skolesystemet, nemlig norsk (Gitz-Johansen, 2006, ss. 151-152). Tar vi Adam som eksempel har han ukentlig muligheten til å ikke bare knytte nye sammenhenger i morsmålet og andrespråket i en felles læringsarena, han har også muligheten til å briljere med morsmålet sitt for både lærere og elever. Dermed også få anerkjennelse i spanskundervisningen som en rettsinnehaver i klassens sosiale fellesskap, men også som rettsperson i samme grad som sine medelever.

Selv om elevene ikke uttrykker å ha direkte språklige utfordringer i skolesystemet på ordnivå, kom det frem at de i noen sammenhenger opplevde å ikke ha tilstrekkelig allmennkunnskap om fenomener eller begreper som var særnorske. Avstanden mellom elevenes habitus hjemmefra og habitusen som etterspørres på skolen er det som skaper et skille mellom minoriteten og majoriteten, og vil i aller største grad skape en barriere for deltakelse i skolehverdagen. Bourdieu (1995) sier at den viktigste formen for kulturell kapital som finnes i skolen er kompetansen til å formulere seg slik skolesystemet ønsker. Med avstanden disse elevene opplever mellom sin egen habitus og den etterspurte mener jeg det vil hemme dem i å kunne delta som likeverdige rettsinnehavere i skolen. Det interessante er at elevene selv ikke ser på seg selv som rettsinnehavere med rett til tilpasset opplæring. Det i form av at de anser det ikke som læreren sin mangel på tilpasset opplæring som likeverdige rettsinnehavere, men heller en mangel de finner i seg selv.

Gjennom opplæringslovens § 9A-2 er alle elevene under loven sikret retten på et trygt og godt skolemiljø. Til tross for dette kom det frem i funnene at alle elevene hadde opplevd selv, eller at andre hadde fått rasistiske og stereotypiske ytringer slengt etter seg i skoletiden. Dette beskriver Jordet (2020) som en skadelig atferd hvor individet krenkes i sin egen positive selvoppfattelse. Han understreker dette som en del av skolens patologi, da disse elevene blir fratatt muligheten til å realisere sitt iboende potensial på grunnlag av at individer av majoriteten devaluerer dem som likeverdige rettspersoner gjennom mobbingen. Ifølge Jordet er skolens uheldige undervisningspraksiser bakgrunnen for denne typen patologi da det ofte er en sammenheng mellom krenkelser og elevers samlede sosiale og kulturelle bakgrunn. Dermed vil en flerkulturell pedagogikk kunne løftet mangfoldet og vært som en medisin for

skolens patologi. En annen interessant faktor er elevenes opplevelse av læreres reaksjon til den krenkede atferden. På skole 2 beskrev de varierende reaksjon og urovekkende nok flere lærere som ikke så ut til å bry seg. Som tidligere nevnt er dette mangel på anerkjennelse i kjærlighetssfæren i en intersubjektiv relasjon, men det er også mangel på anerkjennelse i rettssfæren som en rettsinnehaver. Loven sier at alle har rett på et trygt og godt skolemiljø, den retten er ikke overholdt spesielt for Amalie og Adrian.

5.6.3 Den solidariske sfæren

I denne sfæren er det spesielt relevant med elevens egen oppfattelse av sin språklige unikhhet, og hvordan de selv ser på denne som en ferdighet som skiller dem fra den språklige majoriteten. Det er ifølge Honneth (2007) i den solidariske sfæren elevene gis tillates til selv å være positive til sine spesifikke egenskaper og ferdigheter, det som skiller dem fra de andre og gjør dem unike. Annerkjennelse i denne sfæren fordrer allikevel at det er en spesifikk sosial sammenheng med felles mål, slik vi for eksempel har på skolen. Adam beskriver som kjent morsmålet sitt med stolthet, og hvordan han drar nytte av det i faglige og dermed også sosiale relasjoner på skolen. Han forteller åpent at han liker å ha spansk som fag da det er lett for han å få gode karakterer, samt at han får mulighet til å hjelpe sine medelever gjennom å være assistentlærer. Dette tolker jeg det som at han opplever å bli anerkjent for sin unikhhet i det sosiale fellesskapet i skolen, samt å dra nytte av dette ved å ha et morsmål med høy kulturell kapital i skolen. Måten Adam snakket om språket sitt på uttrykker en type stolthet da hans ferdighet er betydningsfull i fellesskapet. Han er dermed med på å virkeliggjøre det felles målet å mestre spansk, slik Honneth (2007) beskriver må til for å oppnå anerkjennelse i denne sfæren.

Honneth sier videre at det er samfunnets kulturelle selvforståelse som er med på å danne kriteriene for sosial verdsetting i fellesskapet. Hva elevene har bruk for, og hva de ikke har bruk for i det sosiale fellesskapet de er en del av. Jordet (2020) trekker her en direkte linje mellom anerkjennelse i den solidariske sfæren og Bourdieu sitt kapital begrep. Dette med tanke på høy og lav kulturell kapital i skolesammenheng. I Adam sitt tilfelle har han en unik ferdighet som fellesskapet har merket som relevant, da det er en av de språkene skolen har bestemt at elevene kan velge å lære seg i løpet av skoleløpet. Dette er en kulturell verdi som heldigvis for Adam både ansees om høy kulturell kapital, og er ekstremt nære den habitusen

han har med hjemmefra. På grunnlag av det Gitz-Johansen (2006) referer til som den kulturelle preferansen i skolen, skaper dette et grunnlag for å lykkes. Dette underbygges av Engen og Kulbrandstad (2004) som sier om holdninger til etniske og sosiale grupper kan gjenspeiles til holdninger rundt språket gruppen snakker. En konsekvens av dette mener de er at et individ som snakker et språk som ansees som lav status, som regel ikke forbinder det med utdanning eller økonomisk fremgang, i kontrast til det Adam gjør med sitt morsmål. Dette er i samsvar med det Adrian, Amalie, Billy, Bob og Benjamin beskriver. De har alle morsmål som ikke ansees som relevante språkformer i skolen, og beskriver ikke å oppleve det som positivt i skolefellesskapet, dermed oppnå de heller ikke samme type anerkjennelse i den solidariske sfæren som Adam. Phil (2010) mener her at både minoriteten og majoriteten ville hatt utbytte av en flerkulturell pedagogikk der det er like forutsetninger for utdanning for disse to gruppene, men slik det er nå er det ikke anerkjennelse i denne sfæren for enkelte av disse elevene.

Det at noen språk sees som høyverdi språk, og andre lavverdi språk av samfunnet kan også resultere i at eleven selv kategoriserer det som lavverdi, og en mindre viktig del av deres identitet, slik som er tilfellet for flere av disse elevene. Selv om Amalie og Adrian beskriver å bli direkte krenket for sitt morsmål, beskriver også Billy, Benjamin og Bob morsmålet som irrelevant på skolen. Det underbygger at det ikke kun er mobbingens krenkede natur som gjør at elever selv devaluerer morsmålet som kulturell kapital i skolen, men også at det sosiale fellesskapet gir det en lav kulturell kapital. Gitz- Johansen (2006) sier at nettopp evnen til å uttrykke seg verbalt er den mest verdifulle formen for kulturell kapital. Dermed skulle disse elevene potensielt opplevd en enda sterkere kapitalverdi da de har en bredere språklig erfaring enn mange av majoritetselevene. Elevene selv devaluerer derimot dette og understreker morsmålet som kun et verktøy til å kommunisere med hjemme, med unntak av Adam. Dermed har mangelen på anerkjennelse for sitt morsmål i den solidariske sfæren ikke kun hindret elevene i å være positive til sin spesifikke egenskap i det sosiale fellesskapet, men også resultert i at de selv kategoriserer det som lavverdi. Dette samsvarer ikke med det som står i overordnet del av læreplanen om at hver elev skal oppleve å kunne ivareta og ”...utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette gjør at jeg ikke tolker det slik at skole- eller klassemiljøet oppfyller alle nivåer av anerkjennelse i den solidariske sfæren. Gitz- Johansen (2006) understreker også at ut ifra

teori om kulturell kapital, og det han refererer til som skolens institusjonelle etnosentrisme, vil læremål som er bygget på kunnskap og erfaringer gi alle elever en større fordel.

6.0 Konklusjon og forslag til videre forskning

Gjennom dette forskningsprosjektet har målet vært å se på elevens egen stemme når det kommer til anerkjennelse av deres språklige identitet i skolehverdagen. Dette gjennom problemstillingen:

“På hvilken måte opplever minoritetsspråklige elever anerkjennelse av sin språklige identitet i skolehverdagen?”

Formuleringen er valgt på bakgrunn av barns rett til å bli hørt gjennom spesielt Barnekonvensjonen og opplæringsloven, samt viktigheten av anerkjennelse for elevenes egen selvoppfattelse og rett til tilpasset opplæring på likt nivå med sine medelever. Gjennom drøftingen er problemstillingen belyst ved å anvende både teori, tidligere forskning og data fra intervjuet. Det er innenfor pedagogikken krevende å gi et konkluderende svar, likevel vil det i det følgende bli presentert avsluttende tanker og refleksjoner.

Med unntak av Adam beskrev alle elevene i dette forskningsprosjektet en skolehverdag der det kan tolkes slik at de ikke opplevde anerkjennelse for sin språklige identitet innenfor noen av Honneths tre anerkjennelsessfærer. Slik Adam beskriver skolehverdagen er det tydelig at han har et morsmål som skolen verdsetter som høyverdi språk. Dermed blir det også gitt høy kulturell kapital i den solidariske sfæren som igjen resulterte i intersubjektive relasjoner med både medelever og spesielt spansk lærer på bakgrunn av morsmålet. Han var også den eneste eleven som ikke hadde opplevd å bli krenket i det sosiale fellesskapet i skolen, eller å bli tatt ut av det sosiale miljøet som utgjør klasserommet for å delta på SNO undervisning. I funnene kom det frem at de andre elevene ikke opplevde at sin språklige kulturelle kapital ble anerkjent som en gyldig erfaring i skolesammenheng. Elevene beskrev også å ha utfordringer med undervisning i tilknytning til særnorsk kunnskaper, men så heller på dette som en mangel i seg selv enn i lærerens tilpasning. Dette kan forstås som at elevene har blitt utsatt for skolens enkulturelle undervisningskultur hvor det er majoritetens kapital som stiller sterkest. En kan hevde at det er lærerens jobb å gi relevant tilpasset opplæring for disse elevene. For å gjøre det må læreren først jobbe med anerkjennelse gjennom den intersubjektive relasjonen mellom lærer og elev som har plass i Kjærlighetssfæren. Dette vil hjelpe læreren i arbeidet med å vite hvordan undervisningen oppleves for elevene, og styrke elevenes selvtilit gjennom tilpasset opplæring der de ikke opplever å strekke til istedenfor at elevene opplever en mangel i seg selv.

I funnene kom det frem at krenkelse i form av unnlattelse av anerkjennelse resulterte i at alle, med unntak av Adam, selv nedvurderte sitt morsmål i undervisningssammenheng. Elevene beskrev at morsmålet kun hadde verdi hjemme med familien og uttrykte et ønske om å være en av majoriteten. I denne undersøkelsen er dette en del av det som skaper skolens patologier som igjen er med på å skape krenkelser i form av mobbing. Om skolen skal ha håp om å forebygge en følelse av utenforskap, er det skolens oppdrag gjennom sin undervisningspraksis og flerkulturelle pedagogikk å lære elevene å møte hverandre med anerkjennelse. Først og fremst ved at skolen møter disse elevene med anerkjennelse. Det at det i funnene kom frem at elevene blir utsatt for denne typen krenkende atferd er ikke bare et brudd på loven, men også utgangspunktet til negativ selvoppfattelse. Dette påvirker de elevene som er utsatt for den krenkende atferden innenfor alle sfærene i form av selvtillit i Kjærlighetssfæren, selvrespekt i Rettssfæren og selvfølelse i Den solidariske sfæren.

Avslutningsvis ønsker jeg å påpeke at valg av forskningsdesign og antall informanter gjør at oppgaven ikke er direkte generaliserbar. Jeg mener likevel at det som avdekkes viser at det er et forbedringspotensial knyttet til anerkjennelse av minoritetsspråklige elever i skolen, og den språklige kapitalen de har med seg inn i skolevesenet. Det å tilpasse opplæringen slik at de minoritetsspråklige elevene også kan delta på lik linje med sine majoritetsspråklige elever i det sosiale fellesskapet, kan resultere i et mer mangfoldsfokusert skolemiljø med rom for anerkjennelse av flere språklige kapitaler. I sammenheng med elevenes ønske om å være i klasserommet, hadde det vært interessant dersom en forsket videre på konsekvensen av å flytte SNO undervisningen inn i klassen istedenfor i gruppe. Dette med mål om å både lytte til elevenes ønske, der det er mulig, samt å øke anerkjennelse i det sosiale fellesskapet i klassen som noen av disse elevene påpeker. En kunne videre undersøke tilpasset opplæring i sammenheng med flerkulturell pedagogikk og en interkulturell utdanningspraksis for å dempe skolens patologier. Dette i form av krenkelser mot minoritetsspråklige elever som ikke ansees å ha språklig høy kulturell kapital.

Referanser

- Barne-og familiedepartementet. (2012-2013). *Meld. St. 6 (2012-2013) En helhetlig integreringspolitikk- Mangfold og fellesskap*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø - faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologistisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. Emperi og teoriutvikling* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Introduksjon. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - Emperi og teoriutvikling* (ss. 11-16). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.. utg.). United Kingdom: Oxford university press.
- Baarts, C. (2010). Autoetnografi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. Emperi og teoriutvikling* (ss. 171-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cole, N. L. (2019, Januar 24). *Hva er kritisk teori?* Hentet fra Greenlane: <https://www.greelane.com/nb/science-tech-math/samfunnsfag/critical-theory-3026623/>
- De forente nasjoner. (1948, 12 10). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 2022 fra FN-Sambandet - United nations assosiation of Norway:

<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaring-om-menneskerettigheter>

De forente nasjoner. (1989, November 20). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra Regjeringen.no:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Engdahl, H. (1977). *Hermeneutik*. Stockholm: Raben & Sjögren.

Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråkklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forente Nasjoner. (u.d.). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>

Forvaltningsloven. (u.d.). Hentet fra Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker

(forvaltningsloven): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

Gadamer, H.-G. (2014). Opphøyelsen av forståelsens historiet til hermeneutisk prinsipp. I S. Lærgreid, & T. Skorgen, *Hermeneutisk lesebok* (ss. 115-163). Oslo: Scandinavian Academic Press.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen, & P. (. Haug, *Tilpasset opplæring* (ss. 11- 40). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konflikters moralske grammatikk*. Oslo: Pax forlag.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Karv, S. (2014). *Vitenskapsteori*. Oslo: Novus Forlag.

- Kermit, P. (2019). Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans for barnehage og skole., I I. R. Skoglund, & I. Åmot, *Annerkjennelsens kompleksiteter: I barnehage og skole.* (ss. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lærgreid, S., & Skorgen, T. (2014). *Hermeneutisk lesebok.* Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj, & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (ss. 78-108). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2021, Desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.* Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl mfl., T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 5 . (2019, mars 14). (*forvaltningsloven*), *Ny forvaltningslov — Lov om saksbehandlingen i offentlig forvaltning.* Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-5/id2632006/>
- Opplæringsloven.* (u.d.). Hentet 2022 fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Phil, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst.* Oslo: Gyldendal Skademisk.

- Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (ss. 11-39). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrefsrud, T.-A. (2020, Oktober 1). Hermeneutikken som metode og vitenskapsteori: Om forskeren og forforståelsen. Hamar, Norge. Hentet fra <https://www.canva>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfattning, motivasjon og læringsmiljø*. Trondheim: Tano Aschehoug.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, Desember 16). *Elevlar i grunnskolen*. Hentet fra Statistisk Sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevlar-i-grunnskolen>
- Svelstad, E. T. (2018). *Synliggjøring og anerkjennelse av minoritetsspråklige elevers identitet i ordinære klasserom (Masteravhandling, Høgskolen i Innlandet)*. Hentet fra Brage: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2570052>
- United nations. (1989). *The Convention on the Rights of the Child: The children's version*. Hentet fra <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (u.d.). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet fra UNICEF: https://www.unicef.no/vart-arbeid/internasjonalt/barnekonvensjonen?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=UNI_GOOG_GEN_PMAX&gclid=EAIAIQobChMIw5inue3p-QIVkwLmCh3cGQYmEAAAYASAAEgK0XPD_BwE
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). Hentet fra Forskrift til opplæringslova: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Utdanningsdirektoratet. (2013-2014 og 2021-2022). *Elevundersøkelse 7. trinn og 10. trinn - mobbing - sortert etter fylker og skoler*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen--mobbing--sortert-etter-fylker-og-skoler/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Ulike-perspektiver/Uliketsperspektivet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del. I *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020* (ss. 6-21). Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <file:///C:/Users/pelua003/Downloads/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet.pdf>
- Wendelborg, C., & mfl. (2012). *Elevundersøkelsen 2012 - Analyse av resultatene*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Elevundersokelsen-2012--analyse-av-resultatene/>
- Aasebø, T. S., & Willbergh, I. (2022). Empowering minority students: a study of cultural references in the teaching content. I *Journal of Curriculum Studies, ahead-og-print* (ss. 1-14). Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2095877>

Vedlegg

Vedlegg 1a Samtykke elev intervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

” På hvilken måte opplever minoritetsspråklige elever at deres identitet anerkjennes i det ordinære klasserommet?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke din opplevelse av anerkjennelse i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Pernille Lunde, og jeg er i gang med å skrive min masteroppgave. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke om minoritets elever opplever anerkjennelse av deres identitet i klasserommet. Bakgrunnen for å stille deg spørsmål om din opplevelse å få elevers mening om tema. Barn og ungdom har rett på å si sin mening, ifølge Barnekonvensjonen.

Målet er et gruppeintervju hvor du og 3-5 andre elever får noen spørsmål fra meg hvor dere sier hva dere tenker om tema. Gruppeintervjuet vil vare i ca.45-60 minutter.

Jeg vil stille spørsmål om hvordan du opplever at læreren jobber med rasisme, jobber variert i undervisningen og om eksempler fra forskjellige kulturer, språk eller etnisiteter blir brukt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Maryann Jortveit, førsteamanuensis ved Universitetet i Agder, er min veileder og er sammen med Høgskolen i innlandet ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å gjennomføre mitt prosjekt trenger jeg elever som ønsker å dele sine opplevelser og tanker rundt tema. Du og de andre elevene får spørsmål om å delta fordi dere har et annet morsmål enn majoriteten (flesteparten i klassen), noe som er viktig for min undersøkelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med på et gruppeintervju med flere elever hvor dere selv bestemmer når dere vil snakke om tema. Spørsmålene vil handle om hvordan dere opplever at skolen/lærerne jobber for at dere skal oppleve at deres identitet blir anerkjent. Intervjuet vil bli tatt opp med opptak fra telefon via et nettskjema-diktafon-appen som lagrer intervjuet på en konfidensiell plattform.

Hvis du ønsker, kan du kontakte meg for å få spørsmålene på forhånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Vedlegg 1b Samtykke elev intervju

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Intervjuet vil foregå i skoletiden på skolen din, etter avtale med lærer, deg og resten av gruppen som deltar.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg (Pernille Lunde) og min veileder Maryann Jortveit som vil ha tilgang til opptaket av intervjuet.
- Navnet ditt og skolen du går på vil jeg bytte ut med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra den andre informasjonen slik at ingen har tilgang på det. Navnet ditt vil altså ikke bli brukt i oppgaven og detaljer som kan spores tilbake til deg vil bli endret. Som f.eks trinn og skole, kjønn og etnisitet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i September 2022. Da vil opptak, transkripsjoner, notater fra intervjuet og informasjon om deg slettes helt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Pernille Lunde, Høgskolen i Innlandet på e-post (pernille.lunde@live.no) eller på telefon (93017626).

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/veileder
Maryann Jortveit

Student
Pernille Lunde

Vedlegg 1c Samtykke elev intervju

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “På hvilken måte opplever minoritetsspråklige elever at deres identitet synliggjøres og anerkjennes i det ordinære klasserommet?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Samtykke foresatt intervju

Samtykke for barns deltakelse i forskingsprosjekt

Jeg samtykker til at mitt barn deltar i forskningsprosjektet: “På hvilken måte opplever minoritetspråklige elever at deres identitet anerkjennes i dert ordinære klasserommet?”.

Underskrift foresatt

Sted/dato

Vedlegg 3a Intervjuguide

Intervjuguide

Elevene

- Hvilket språk kan dere, og hvilket språk snakker dere hjemme?
- Hva tenker dere om det å kunne snakke to språk?
- Bruker dere morsmålet med venner?
- Hvis noen spør deg hvor du er fra, hva sier du da?
- Hva legger dere i ordet identitet? Hva er din identitet/ hvem tenker du at du er?
- Hvordan ville dere forklart ordet minoritet?
- Opplever dere at dere er en minoritet?

Skolebakgrunn

- Har dere alltid gått på skole i Norge?
- Når begynte du/dere på skole i Norge?

Rettigheter

- Er det noen av dere som har hatt tilbud om eller har hatt SNO (særskilt norskopplæring) eller styrking av morsmålet/morsmålsopplæring?
- Hva gjorde dere/hvordan jobbet dere i disse timene?
- Fikk dere muligheten til å bruke det dere lærte der i klasserommet?
- Hvordan opplevde du å ha SNO/morsmålsopplæring?
- Spør noen gang læreren klassen om hvordan dere ønsker å jobbe i timene?

Undervisning/ lærerens pedagogiske tilrettelegging

- Hvor mange elever går i klassene deres?
- Vet dere ca. hvor mange språk som snakkes i klassen? Hvilke?
- Bruker læreren dette i undervisningen? Når/hvordan?
- Føler du at du får vist det du kan i timene? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du noen gang opplevd å bli brukt som en ressurs/ekspert på noe du er god på?
- Har du noen gang opplevd at språket har vært i veien for at du kunne fortelle hva du kan?

Klassemiljøet/ Skolemiljøet

- Opplever dere det som trygt å være dere selv i klassen deres?
- Har dere opplevd å bli plaget/kalt ufine ting i skolehverdagen på bakgrunn av kultur eller språk??
- Hvordan opplevde dere at lærere/elever reagerte på det?

Skolen

- Finnes det lærere på skolen som snakker samme førstespråket som dere?
- Har dere opplevd at disse lærerne bruker dette språket til å kommunisere med dere i noen situasjoner?
- Hvordan opplever dere dert er når læreren gjør det?
- Hva tenker dere hadde vært fordelen og ulempen med det?
- Hva gjør skolen deres for å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever?
- Hva gjør læreren for å skape et inkluderende læringsmiljø på skolen?

Vedlegg 4a Kvittering fra NSD

Vurdering

Dato

15.02.2022

Type

Standard

Referansenummer

725499

Prosjekttittel

På hvilken måte opplever minoritetsspråklige elever at deres identitet anerkjennes i det ordinære klasserommet?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Maryann Jortveit

Student

Pernille Lunde

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.09.2022

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

LOVLIG GRUNNLAG FOR ELEVER OVER 15 ÅR

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vedlegg 4b Kvittering fra NSD

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!