

LUNA

Erika Tingsrud Svelstad

Masteravhandling

Synliggjøring og anerkjennelse av minoritetsspråklige elevers identitet i ordinære klasserom.

Visualization and recognition of minority students identity in ordinary classrooms.

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

FORORD

Dette arbeidet markerer slutten på min studietid over 5 år på Høgskolen i Hedmark/Innlandet. Først 4 år på adjunktstudiet, der siste året ble starten på mastergraden i tilpasset opplæring.

Som nyutdanna lærer dette året og så vidt kommet ut i arbeidslivet, merket jeg fort at jeg hadde gapet over for mye. Utenom utfordringer på jobb og med oppgaven, har jeg lært masse om meg selv, og hvor hard man kan pushe seg så lenge stahet, vilje og motivasjon støtter deg underveis. Jeg ser tilbake på perioden som en av de mest lærerike jeg har hatt, og vil gi en takk til mine fine kollegaer, familie, venner og Oskar for å ha orket og hørt på "masteroppgavemaset" mitt i godt over et halvt år. Ellers vil jeg gi en takk til mine medstudenter da de har vært til stor hjelp, og min veileder Thor Ola Engen for god veiledning underveis i prosessen.

Innholdsliste

FORORD	s. 3
1.0 INNLEDNING	s.8
1.1 Prosjektets relevans	s.8
1.1.1 Problemstilling	s. 9
1.2 Oppgavens oppbygning	s. 9
1.3 Sentrale begreper	s. 10
1.4 Skolepolitiske dokumenter	s. 12
1.4.1 " <i>Formålet med opplæringen</i> "	s. 13
1.4.2 " <i>Tilpasset opplæring og tidlig innsats</i> "	s. 13
1.4.3 " <i>Rett og plikt til grunnskoleopplæring</i> "	s. 14
1.4.4 " <i>Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter</i> "	s. 14
2.0 TEORETISK FORANKRING	s. 14
2.1 Anerkjennelse	s. 15
2.1.1 Anerkjennelsesbegrepet i moderne tidsalder.....	s. 15
2.1.2. Honneths sfærer.....	s. 17
2.2 Identitet som et komplekst begrep	s. 19
2.2.1 Fast eller flytende identitet?	s. 19
2.2.2 Situasjonell, relasjonell og kontekstuell identifikasjon	s. 21
2.3 Bourdieus kapitalbegreper	s. 22
3.0 PRAKTISK-PEDAGOGISK TILNÆRMING	s. 23

3.1 Flerkulturell pedagogikk	s. 24
3.1.1 Deprivasjonsforståelse og kompensatorisk pedagogikk	s. 25
3.1.2 Flerkulturell pedagogikk gjennom sterk opplæringsmodell	s.26
3.2 Funds of knowledge og funds of identity	s.28
3.3 Skole-hjem samarbeid	s. 30
4.0 OPPSUMMERING AV TEORI/PRAKTISK-PEDAGOGISK TILNÆRMING ..	s. 32
5.0 METODE	s. 34
5.1 Forarbeid	s. 35
5.2. Kvalitativ metode	s. 36
5.2.1 Utvelgelse av informanter	s. 37
5.2.2 Observasjon	s. 37
5.2.3 Semistrukturert intervju	s. 38
5.2.4 Transkripsjon av intervju	s. 39
5.3 Fenomenologi	s. 40
5.4 Hermeneutikk	s. 41
5.5 Verifisering	s. 42
5.5.1 Generaliserbarhet	s. 42
5.5.2 Validitet	s. 43
5.5.3 Reliabilitet.....	s. 44
5.6 Forskningsetiske retningslinjer	s. 45
5.6.1 Adgang til personopplysninger.....	s. 46

5.6.2 Samtykke om deltakelse i undersøkelse og informasjonsplikt.....	s. 46
5.6.3 Taushetsplikt og anonymitet.....	s. 47
5.6.4 Relasjon mellom forsker og informant.....	s. 47
5.7 Oppsummering	s. 48
6.0 PRESENTASJON AV FUNN	s. 49
6.1 Skolen og informantens grunnleggende verdier	s. 50
6.2 Personalets kompetanse og interesse	s. 54
6.3. Pedagogisk bevissthet og praksis	s. 56
6.4. Synliggjøring av elevene	s. 60
6.5 Skole-hjem samarbeid	s. 63
6.6 Elevens rettigheter og krav	s. 66
6.7 Oppsummering.....	s. 67
7.0 DRØFTING AV FUNN	s. 71
7.1 Kjærlighetssfæren	s. 71
7.2 Rettssfæren	s. 73
7.2.1 «Formålet med opplæringen» og «Rett og plikt til grunnskoleopplæring»....	s. 73
7.2.2 «Tilpasset opplæring og tidlig innsats» og «Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter»	s. 76
7.3 Den solidariske sfæren	s. 77
7.3.1 Språk	s. 78
7.3.2 Elevens bakgrunnskunnskap	s. 79
7.3.3 Interesser	s. 80

8.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	s. 81
8.1 Oppsummering.....	s. 82
8.1.1 Kjærlighetssfæren, bevissthet og praksis.....	s. 82
8.1.2 Rettssfæren, bevissthet og praksis.....	s. 82
8.1.3 Solidariske sfære, bevissthet og praksis.....	s. 84
8.2 Konklusjon.....	s. 85

REFERANSELISTE

NORSK SAMMENDRAG

ENGELSK SAMMENDRAG

VEDLEGG

Vedlegg 1a. Samtykke lærer (intervju)

Vedlegg 1b. Samtykke lærer (intervju)

Vedlegg 2a. Samtykke lærer (observasjon)

Vedlegg 2b. Samtykke lærer (observasjon)

Vedlegg 3a. Intervjuguide

Vedlegg 3a. Intervjuguide

Vedlegg 4a. Kvittering fra NSD

Vedlegg 4b. Kvittering fra NSD

Vedlegg 4c. Kvittering fra NSD

1.0 INNLEDNING

"Jeg ved ikke, om et menneske kan komme godt fra at leve uten den trygghet, som det giver at høre hjemme i et miljø og være agtet og anerkendt af dem, der også har hjemme i det. Jeg har mine tvivl. Uden miljø skal den enkelte selv presentere den agtelse og anerkendelse, som han ellers ville få af andre. Kan det lage sig gøre uden evig og altid og på forhånd at give sig selv ret?" (K.E. Løgstrup, 1966).

I dette kapittelet vil jeg først og fremst redegjøre for prosjektets relevans, problemstilling der det vises til en avgrensning innenfor valg problemstilling, og oppbygging og struktur. Videre skal jeg definere sentrale begreper, og til slutt belyse skolepolitiske dokument som ligger til grunn for avhandlingens helhet.

1.1. Prosjektets relevans

Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn (Udir, 2016) belyser problematikken rundt at minoritetsspråklige elever oppnår dårligere skoleresultater enn majoritets elever. I løpet av de siste 50 årene har det flyttet flere personer til Norge enn det har flyttet ut, og innvandringen har stort sett økt gjennom hele denne perioden. I takt med utviklingen har omfanget av elever med minoritetsbakgrunn i norsk skole blitt betydelig større, og fra et integreringssynspunkt er det et viktig spørsmål hvordan det går med barna i det norske skole- og utdanningssystemet, og hva en kan gjøre for å forbedre kårerne på alle mulige områder. Udir (2016) fremhever videre et delt bilde der det går bra med mange, men samtidig som en høyere andel av barn med innvandringsbakgrunn strever med å oppnå de faglige målene. Siden 1970-tallet har forskere påvist systematiske sammenhenger mellom hvor godt skoler fungerer faglig sett og kulturelle klima, der det fremheves for minoritetsspråklige elever viktigheten ved at skolekulturen verdsetter de minoritetsspråkliges språklige og kulturelle bakgrunn. Videre nevnes det også disse elevene må få høye forventninger til hva de kan få til, og at disse elevene er integrert i alle skolens aktiviteter. I følge artikkelen *Hva som kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever* fra Utdanningsdirektoratet (2016) påpekes det at den forskningen som har kommet på feltet kan bidra til å gi noen svar og retninger til hva skolene kan gjøre for å gi minoritetsspråklige elever en bedre læringssituasjon. Noen av de generelle komponentene som å legge til rette for et godt læringsmiljø og å sørge for å ha gode lærere med en strukturert ledelse blir drøftet, men også

andre komponenter der det pedagogiske har et særskilt fokus på minoritetsspråklige elevers spesielle situasjon. Det vil si at språk, kulturelle og identitetsmessige aspekter er sentralt i arbeidet med å utvikle skolene til et godt sted for minoritetsspråklige elever å lære og være (Udir, 2016). Ut i fra disse artiklene og tidligere forskning har avhandlingen relevans for hvordan skolene bidrar til å legge til rette for minoritetsspråklige elevers lærings situasjon, med fokus på hvordan skolekulturen i praksis verdsetter de minoritetsspråkliges språklige og kulturelle bakgrunn.

1.1.1 Problemstilling

I denne studien ønsker jeg å fokusere på anerkjennelse av minoritetsspråklige elever. Jeg vil undersøke hva slags holdninger og hvilken bevissthet lærere har rundt pedagogisk tilrettelegging og viktigheten av å se mangfoldet som finnes i de ulike skolene og undervisningssituasjonene. Oppgaven blir derfor avgrenset til følgende problemstilling:

«På hvilken måte synliggjør og anerkjenner lærere minoritetsspråklige elevers identitet i ordinære klasserom?»

Begrepet identitet er komplekst, og er derfor blitt utarbeidet fokuspunkter som er følger gjennom hele forskningsprosjektet. Begrunnelsen for valg av fokuspunkter er for å snevre inn identitetsbegrepet:

1. Synliggjøring og anerkjennelse av språk.
2. Synliggjøring og anerkjennelse av elevens bakgrunnskunnskap.
3. Synliggjøring og anerkjennelse av elevens interesser.

1.2 Oppgavens oppbygning og avgrensning

Besvarelse på oppgavens problemstilling gis hovedsakelig på bakgrunn av data fra intervju. Det var til sammen 4 forskjellige lærere fra ulike barneskoler som ble utvalgt som informanter. I kapittel 2 presenteres teori som ligger til grunn for avhandlingen, der det både redegjøres for Honneths anerkjennelsesteori, identitet som et komplekst begrep og Bourdieus kulturell

kapital. Særlig er det viet betydelig større plass til Honneths anerkjennelsesteori og identitetsbegrepet, da dette i stor grad belyser utvalgt problemstilling. I kapittel 3 presenteres det tre praktiske-pedagogiske tilnærminger, som videre kan benyttes for å anerkjenne elevens identitet som kommer til syne i et flerkulturelt og ordinært klasserom. Tilnærmingene er basert på empirisk forskning, der metodene tar utgangspunkt i Gitz-Johansen, Thomas og Collier, Engen og Suberos forskning. Forskningen tar for seg i hovedsak implikasjoner ved kompensatorisk pedagogikk, deprivasjonsforståelse, opplæringsmodeller, funds of knowledge og funds of identity. Avslutningsvis i kapittel 3 skal det redegjøres kort om skole-hjem samarbeid. I kapittel 4 blir det foretatt en oppsummering av kapittel 2 og 3. I kapittel 5 gis det en redegjørelse for studiens metodiske tilnærming. Studien er kvalitativ, og basert på en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Videre redegjøres det for det semistrukturert intervju, samt. etiske retningslinjer som ligger til grunn for forskningen som er gjennomført. Kapittel 6 omfatter presentasjon av data, og beskrives gjennom både direkte og indirekte sitat. Det er utvalgt 6 hovedkategorier i presentasjon av dataene, som igjen gir en oversiktlig inndeling av informantenes perspektiver og pedagogisk gjennomføring av temaet. Drøftingen av sentrale funn og teori er foretatt i kapittel 7, og disse er igjen presentert gjennom Honneths sfærer, og de 6 hovedkategoriene som er brukt i forbindelse med presentasjon av funnene. I kapittel 8 skal jeg gi en oppsummering av drøftingen, og deretter foreta en konklusjon.

1.3 Sentrale begreper

I denne delen vil jeg gjøre rede for begrepene “tilpasset opplæring”, “minoritetsspråklige barn”/elever“, “flerspråklig”, “tospråklig” og “morsmål” innebærer. De førstnevnte begrepene er begreper som ofte har ulike definisjoner, og blir derfor en fordel å få en oversikt over betydningen bak de ulike. Begrepet “tilpasset opplæring“ skal ta utgangspunkt i Engens (2010) definisjon, mens de andre nevnte begrepene tar utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjoner. På grunn av ulike betydninger av begrepet, og at de forstås på ulik måte i litteraturen, må jeg gjøre et valg. Jeg velger derfor å bruke disse definisjonene som utgangspunkt når de omtales videre i oppgaven, og blir relevante til kapittel 1.4, da flere av de skolepolitiske dokumentene omtaler de samme begrepene.

Tilpasset opplæring var i utgangspunktet en politisk og ideologisk konstruksjon med uklare og svake føringer i praksis. Det var skolene som fikk ansvar for operasjonalisering av begrepet, og som igjen ga ulike tolkninger (Engen, 2010). Med et begrep som består av mange definisjoner, er det derfor blitt etterlyst en konkret forståelse, og Engen (2010) legger frem en mulig definisjon som også dekker de aspektene som har manglet i øvrige definisjoner:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt læring- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som at de har optimale sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål (s. 52).

I likhet Engens definisjon, konstruerer Utdanningsdirektoratet (2016) begrepet med at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne, og er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Vi ser sammenheng ved at det skal gi mulighet for realisering av økt læringsutbytte, men kan ved denne definisjonen alene gi utfordringer ved operasjonalisering og tolkning. Engen (2010) presiserer at tilpasset opplæring kan brukes på flere nivå, slik at det gir økte muligheter for å realisere både lærings- og utviklingspotensial. I motsetning til Udir (2016) belyses det også at tilpasset opplæring kan ta utgangspunkt i både kunnskaper, personlighetsutvikling og danning, noe som igjen kan se tilpasset opplæring fra flere perspektiver.

I sammenheng med Utdanningsdirektoratets (2016) definisjon omfatter "...minoritetsspråklige barn med en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål". Begrunnelsen er at barna med et av de nevnte morsmålene normalt vil ha tilstrekkelige forutsetninger til å kunne kommunisere med barnehagepersonalet gjennom sitt morsmål. Begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk" (Udir, 2016). Videre sies det at begrepet brukes om elever i 1.–10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt

voksne deltagere innenfor grunnopplæringens område. Derfor blir det også sentralt å benytte seg av begrepene i masteravhandlingen, da den dreier seg om skolepraksis fra grunnskolen.

Når det gjelder begrepet «flerspråklig» er “det en person som er vokst opp med to eller flere språk, og som identifiserer seg med disse språkene og/eller er en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk” (Udir, 2016). Videre definerer Utdanningsdirektoratet personer med “tospråklig” identitet som “En person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk” (Udir, 2016). Ut ifra betydningene av de nevnte begrepene kan flerspråklige elever og minoritetsspråklige elever brukes om hverandre i ulike sammenhenger. I definisjonene til “tospråklig” og “flerspråklig” dreier begge seg om oppvekst og språk, og identitet ettersom det både nevnes “å identifisere seg med begge språk” og “identifiserer seg med disse språkene”. Når det gjelder UDIRs definisjon av morsmål, dreier dette seg om “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” (Udir, 2016). Selv om vi på bakgrunn av definisjonene ser klare forskjeller, er det også noen av de ulike begrepene som fort kan forveksles og brukes om hverandre, da de også har noen likheter.

1.4 Skolepolitiske dokumenter

I denne delen av oppgaven skal relevante skolepolitiske dokumenter som omhandler opplæring av språklige minoriteter belyses, og hva de sier om anerkjennelse av minoritetsspråklige og flerspråklige i skolen. Til tross for at lærere skal kunne anerkjenne hver enkelt elev i skolen uavhengig av sosioøkonomisk status og kulturell bakgrunn, bør det likevel ligge til rette gjennom politiske dokumenter. Opplæringsloven, det øverste styringsdokumentet for skolen blir derfor det mest sentrale å ta utgangspunkt i, og derfor skal det særlig fokuseres på §1-1 Formålet med opplæringen, §1-3 Tilpasset opplæring og tidlig innsats, §2-1 Rett og plikt til grunnskoleopplæring og §2-8 Særskilt språkopplæring for elever fra språklig minoriteter.

1.4.1 Formålet med opplæringen

Opplæringsloven § 1-1 (Opplæringsloven, 1998) viser eksplisitt til flere steder der skolens brede mandat skal anerkjenne minoritetsspråklige elevers identitet, da det første som nevnes er at opplæringen skal “...i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring”. Skolen må samarbeide med hjem fra ulike kulturer som elevene er en del av, og må av den grunn opptre anerkjennende for mangfoldet som eksisterer i skolen. Som det skal gjøres rede for i den empiriske tilnærmingen, kan den minoritetsspråklige eleven bidra med sitt kulturelle innblikk, noe som kan gi økt anerkjennelse hos eleven da det står i tråd med Honneths anerkjennelsesbehov - sosial verdsettelse. Dette skal også utdypes i drøftingskapittelet. Videre står det at “Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, 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”. Ved en anerkjennelse av minoritetsspråklige elever, vil dette understøtte “respekt for menneskeverdet”, samt begrepene “likeverd” og “solidaritet”. Dette er på grunn av en mulig realisering av følelse av samhørighet mellom elevene i klassen som gruppe. Det “å bidra til å utvide kjennskap til og forståelse av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon” er det tredje som opplæringen belyser, og “den skal også gi innsikt i kulturelt mangfold, og vise respekt for den enkelte overbevisning”, og vil avslutningsvis også påpeke at “elevane skal ha medansvar og rett til medverknad” (1998, § 1-1). For å realisere dette bør lærerne vise forståelse og respekt for mangfoldet som eksisterer i skolen, samtidig som at det er skolens ansvar å ha et anerkjennende kulturelt innhold i undervisningen.

1.4.2 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Paragraf § 1-3 tar for seg tilpasset opplæring og tidlig innsats. “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten“. Videre påpekes det at “På 1.- til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning” (1998, § 1-3). Ved at opplæringa skal tilpassast evnene og forutsetningane hos den enkelte elev, innebærer

dette også hos de minoritetsspråklige elevene. Et av de tilretteleggingsområdene som i stor grad kan "gruppet" elever, er tilrettelegging i forbindelse med deres språklige kompetanse. Dette er også noe som jeg vil komme tilbake til i forbindelse med paragraf 2-8.

1.4.3 Rett og plikt til grunnskoleopplæring

I opplæringsloven paragraf § 2-1 står det at minoritetsspråklige elever har de samme rettighetene som andre elever i grunnskolen, da paragrafen går som følgende; "Alle barn og unge i grunnskolealder som er i Norge har som hovedregel rett til grunnskoleopplæring" (1998, § 2-1), og som nevnt kan elevene av ulike minoriteter bidra til å gjøre disse delene av opplæringsloven mer relevante i våre flerkulturelle klasserom. Dette avhenger av at skolekulturen er preget av respekt for hver enkelt, og at anerkjennelsen er tilstede til enhver tid. Det forutsetter også at ekskludering på bakgrunn av språklige og kulturelle diversiteter ikke finner sted, da "alle former for diskriminering skal motarbeidas". For realisering av inkludering må skolen tilpasse opplæringen slik at også minoritetsspråklige elever får optimale muligheter til å realisere sitt utviklings- og læringspotensial.

1.4.4 Særskilt språkopplæring for elever fra språklig minoriteter

I likhet med formålparagrafen, viser paragraf § 2-8 eksplisitt til anerkjennelse knyttet til særskild norskopplæring for elever fra språklige minoriteter. Det presiseres at "elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar" (1998, § 2-8). Til tross for at det står "om nødvendig", og som igjen kan problematiseres av ulike årsaker som for eksempel tolkning, slår opplæringsloven fast på at minoritetsspråklige elever har rett til på morsmålsopplæring, samt særskild norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Med opplæringslovene som styringsdokument for skolen ligger anerkjennelse til grunn for språklige minoriteter, og skal derfor bli praktisert.

2.0 TEORETISK FORANRNING

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske ramme, og i første del skal jeg presentere begrepet anerkjennelse, og deretter Honneths anerkjennelsessfærer (Honneth, 2007). Disse tre har relevans for skolesystemet og denne undersøkelsen, og blir derfor fundamentalt å trekke frem som det innledende teoretiske kapitlet. Videre skal begrepet identitet diskuteres. Som jeg kommer inn på er dette et komplekst begrep, og består av mange aspekter. Likevel skal det først og fremst fokuseres på kompleksiteten til begrepet knyttet til minoritetsspråklige elever. Teorien som brukes er først og fremst tatt av Thomas Hylland Eriksens forskning og teorier, men Spernes (2012) og Skaalvik og Skaalvik (1996) skal også kort belyses for å vise bredden av begrepet. Videre skal jeg under hvert underkapittel knytte det opp mot hvilken relevans det har for undersøkelsen, og noen steder knytte det opp mot anerkjennelse. Bourdieus kapitalbegrep skal deretter redegjøres for, da det på flere måter kan trekke paralleller til minoritetsspråkliges identitet. Her skal jeg også knytte teorien opp mot relevansen i undersøkelsen, før jeg gir en oppsummering av kapittel 2.0 til slutt.

2.1 Anerkjennelse

I denne delen skal jeg presentere begrepet anerkjennelse, og blir derfor sentralt å gjøres rede for da det både knytter seg til problemstillingen, samtidig som at det ligger til grunn for opplæringslovene som er presentert. Jeg vil først gjøre rede for begrepet i vår moderne tidsalder, og knytte det opp mot vårt demokratiske samfunn. Videre skal det gis en presentasjon av de tre anerkjennelsesformene av Honneth. Anerkjennelse er både et psykisk behov, men også en kamp i alle menneskers utviklings- og læringsprosess (Unneland, 2012, s. 111). De tre anerkjennelsesformene er delt inn i kjærlighetssfæren, rettssfæren og den solidariske sfæren. Før det gis en utdyping av disse tre, skal det kort nevnes at anerkjennelse gjennom kjærlighetssfæren gir en mulighet for å utvikle god selvtillit. For å utvikle et godt selvverd må anerkjennelse gjennom like rettigheter utvikles, og skal derfor knyttes opp mot opplæringslovene. Dersom skolen skal gi mulighet for utvikling av selvverdsettelse, må erfaringer av å høre til et større fellesskap bli realisert, og foregår gjennom anerkjennelse i den solidariske sfæren (Unneland, 2012, s. 120).

2.1.1 Anerkjennelsesbegrepet i moderne tidsalder

Begrepet anerkjennelse har i de seneste årene hatt innvirkning på samfunnsvitenskapelige disipliner som filosofi, sosiologi og psykologi. For hver disiplin anvendes begrepet med en teoretisk og empirisk kompleksitet, og det er ofte uklart hva som menes (Willig, 2006). Anerkjennelsesbegrepet er for fullt kommet på dagsordenen, ettersom begrepet i særlig grad innfanger de utfordringer som vår tids moderne samfunn står overfor. Til tross for dette er ikke begrepet nytt, da det var et kjernebegrep hos både Hegel og Fichte, som igjen har blitt rekonstruert, aktualisert og fortolket (Lund, Petersen, Schramm & Willig, 2006). Innenfor psykologisk kontekst har det blitt anvendt av Stern og Winnicott, mens i en sosiologisk kontekst har begrepet hatt en sentral teoretisk funksjon hos Mead, Bourdieu, Parsons. Videre skal det også poengteres viktigheten av begrepet innenfor filosofien, der Løgstrups rolle for fortolkning av Hegels filosofi rundt anerkjennelse (Lund, Petersen, Schramm & Willig, 2006).

I det moderne samfunnet oppstår det en forventning om alles like mulighet for å oppnå anerkjennelse, der man også begynner å observere effektene når anerkjennelse ikke blir realisert. Her er sammenhengen mellom fordringene på anerkjennelse, fremveksten av demokratiske idealer og dannelsen av en institusjonell forankret ide om at individuell autonomi er viktig (Lund, Petersen, Schramm & Willig, 2006). Sett ut av dette perspektivet kan anerkjennelsen av det enkelte individs mulighet for å anskaffe en visjon av “det gode liv”, betraktes som det eneste rettfærdige i et demokratisk samfunn. Samfunnsmessige og sosiale hindringer for anerkjennelse vil derfor fremstå som urettferdige, en krenkelse av individets personlige integritet, og som virker nedbrytende for konstruksjonen av individets positive selvforhold (Lund, Petersen, Schramm & Willig, 2006). I følge Honneth (2007, s. 79) er George Meads sosialteori den teorien som med utgangspunkt i naturalistiske premisser som går lengst i å utvikle tanken om at de menneskelige subjektene skylder erfaringen av gjensidige anerkjennelse. Han påpeker at selvet er noe som utvikler seg, og at det ikke er opprinnelig til stede ved fødselen. Det betyr at det dannes av den sosiale erfaringsdannelses- og aktivitetsprosessen (Mead, 2005, s. 165). Ved å knytte Honneths belysning av teorien og Meads sitat, tolker jeg det som at identiteten eller selvet blir utviklet av erfaringer og handlinger som er påvirket av ulike typer anerkjennelse. Også på bakgrunn av dette, skal identitet bli drøftet ytterligere i neste kapittel.

2.1.2. Honneths sfærer

Kjærlighetssfæren

Til tross for at Hegels tidlige skriv er sterkt preget av den tidligromantiske oppvurderingen av følelsesbindinger mellom mann og kvinne, snakker han også om kjærlighet i forbindelse med det affektive forholdet mellom foreldre og barn innenfor familien (Honneth, 2007, s. 104). Dette har også overføringsverdi til lærer-elevrelasjon. Som nevnt utgjør kjærligheten ifølge Honneth det første nivået av gjensidig anerkjennelse, fordi subjektene her bekrefter hverandre gjensidig i sin konkrete behovsnatur, og dermed anerkjenner hverandre som behovsvesener (Honneth, 2007, s. 104).

Jakobsen (2009, s. 103) understreker gjennom sin tolkning av Hegels tenkning, viktigheten av at identitet ikke bare dannes med anerkjennelse fra andre, men det er også essensielt at individet selv anerkjenner andre: "Hvis jeg ikke anerkender den andens følelser og behov, fratager jeg hende netop de egenskaber, eller de aspekter af hendes identitet, i kraft af hvilke hun skal anerkende de samme egenskaber hos mig". I følge Honneth (2007, s. 116) forbereder dette anerkjennelsesforholdet en type selvrelasjon hvor subjektene gjensidig kan oppnå en grunnleggende tillit til seg selv, og går derfor både logisk og genetisk forut for enhver annen form for anerkjennelse. Dersom ikke denne emosjonelle tryggheten ligger til grunn, og som både foreligger i erfaringen og ytringen av egne behov og fornemmelser som den intersubjektive kjærlighetserfaringer bidrar til, vil ikke den psykiske forutsetningen ligge til grunn for å utvikle selvrespekt (Honneth, 2007, s. 116). Supplerende vil det å bli krenket i kjærlighetssfæren innebære at individet kan både miste selvtillit og tillit til verden rundt seg, noe som kan få følger som resignasjon og tilbaketrekning i relasjon med andre (Honneth, 2007). Denne sfæren har stor relevans for skolesystemet, og skal derfor gjennom min undersøkelse knytte det opp mot informantenes praksis, erfaringer og holdninger.

Rettsfæren

Ifølge Mead og Hegel består sammenhengen mellom rett og anerkjennelse i at vi bare kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre, der vi først lærer å anerkjenne de andre medlemmene av fellesskapet. Uten dette

normative perspektivet kan vi ikke forstå oss selv som rettspersoner, og i den forstand være sikker på at kravene blir sosialt oppfylt (Honneth, 2007, s. 117). Mead poengterer videre (siteret i Honneth, 2007, s. 118) rettslig anerkjennelse som det grunnleggende forholdet at subjektet bare kan anses som rettighetssinnehaver, hvis det for det første blir sosialt anerkjent som medlem av fellesskapet. Ethvert medlem av det arbeidsdelte samfunnet har en sosialt akseptert rolle som gir ham eller hun bestemte rettigheter, og vanligvis kan gjøre krav på gjennom å appellere til en autoritativ sanksjonsmyndighet (Honneth, 2007, s. 118).

Denne anerkjennelsen dreier seg om individer som har etablert en “moralsk-rettslig” grense for hverandre (Jakobsen, 2009, s. 107). Honneth (2007, s. 128) understreker at kjærligheten fremskaffer det psykiske grunnlaget i ethvert menneske for å kunne stole på sine egne behovsimpulser, mens selvrespekten skaper en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi en fortjener å bli respektert av alle andre. At selvrespekt har den samme betydningen for rettsforholdet som selvtillit har for kjærlighetsrelasjonen, antydes av Honneth at rettigheten kan forstås som anonymiserte tegn på sosial respekt (Honneth, 2007, s. 128). Avslutningsvis under rettsforholdet som anerkjennelsesform, skal det sies at det bare er når de individuelle rettighetene ikke lenger fordeles ujevnt på medlemmer av ulike sosiale statusgrupper, men at de i prinsippet tildeles egalitært til alle mennesker som vesener. Den enkelte rettsperson må kunne oppfatte rettighetene som et objektivt holdepunkt, for at de får evnen til å foreta autonome vurderinger som oppnår anerkjennelse (Honneth, 2007, s. 128). Å knytte rettssfæren til minoritetsspråklige elever i skolen vil ha relevans for de øverste styringsdokumentene i skolen. Som presentert i kapittel 2.1. bør opplæringsloven ligge til grunn, og bli realisert i på alle plan. Styringsdokumentene bestemmer at lærerne skal anerkjenne elevene i skolen uavhengig av kulturell identitet, og vil derfor føre til krenkelse ved avvik.

Den solidariske sfæren

Den siste anerkjennelsesformen skjer i den solidariske sfæren, og formen for anerkjennelse er i likhet med de andre sfærene relevant for skolesystemet (Gitz- Johansen, 2009, s. 400). Den sosiale verdsettingen dreier seg om de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre. Verdsettingen krever et sosialt medium som på en allmenn og intersubjektiv

forpliktende måte gir uttrykk for forskjellene i egenskaper mellom subjektene. Ettersom personens ferdigheter og prestasjoner bedømmes intersubjektivt ut ifra hvilken grad de bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene, er det samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personer (Honneth, 2007, s. 132. Honneth (2006, s. 173) understreker at anerkjennelse ikke er det samme som passiv toleranse, men det kreves en aktiv interesse for det særlige ved den enkelte personen. I skolesammenheng vil derfor ikke Honneth (sitert i Gitz-Johansen, 2009 s. 401) trekke paralleller mellom “anerkjennelse” og “akseptere”, men at elevenes bakgrunn og potensialer inndras og aktiveres som en del av skolens virke. For at den sosiale verdsettingen skal bli realisert må de egenskapene, potensialene og det som karakteriseres oss som individer eller som gruppe, få en verdi av positiv betydning der de får muligheter for å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og muligheter (Gitz-Johansen, 2009, s. 400). Å realisere disse egenskapene kan gjøres på ulike måter, men i denne empiriske undersøkelsen er det foretatt et valg på anerkjennelse av elevens språk, bakgrunnskunnskaper og interesser.

2.2 Identitet som et komplekst begrep

Identitet er et begrep med mange definisjoner, der blant annet Spernes (2012, s. 69-70) definerer begrepet gjennom flere sammensatte aspekter. Noe av det som nevnes er navn, familie, oppdragelse og hjemsted, men også etnisitet, nasjonalitet, politikk, religion, språk, kjønn, alder og andre individuelle særtrekk. Identitet er viktig side ved vår selvoppfatning, og begrepet brukes i flere sammenhenger synonymt med selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 19). Det å ha en identitet er et spørsmål om å vite hvem en selv er, og for at det skal være meningsfylt å snakke om en persons identitet, kreves det at personen opplever en viss grad av stabilitet. Det vil si at personen er den samme dag som i går (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 20). De ulike underkapitlene i identitetskapittelet vil være relevant for hvilke hensyn som må tas i sammenheng med synliggjøring og anerkjennelse av elevens identitet, og skal derfor trekkes frem fortløpende.

2.2.1 Fast eller flytende identitet?

Thomas Hylland Eriksen utvider og drøfter begrepet i større sammenheng gjennom sine ulike verk, for å få en bredere forståelse av kompleksiteten som ligger i begrepet, og som har stor relevans for minoritetsspråklige elever i skolen. I boken *“Røtter og føtter - identitet i en omskiftelig tid”* (Eriksen, 2004, s. 7) påpeker han at det skrives veldig mye om identitet i vår tid; om personlig identitet, kjønnsidentitet, ulike steders identitet og etniske og nasjonale identiteter, om hvordan man skaper sin identitet gjennom klesstil og forbruk, og til slutt om det biologiske grunnlaget for menneskelig identitet. Det finnes en mengde alternativer når man skal avgrense “jeg”, “vi” og “de andre” i forhold til hverandre, men Eriksen (2004) understreker at det mest interessante må være de identitetene som skapes i de ulike gråsonene, og ikke som en pendelbevegelse mellom svart og hvitt. Man kan også se på det som en tilstand som veksler mellom å se seg som både-og og enten-eller. Det er en vanlig oppfatning i mye forskning og debatt om f.eks. innvandrere og “kontakt mellom kulturer”, at mennesker er dypt og mer eller mindre medfødt et behov for dype røtter og en fast identitet. Å ha denne forestillingen vil kanskje gjøre større skade enn nytte, ettersom den tvinger folk til å skape seg en identitet (Eriksen & Sørheim, 1994). Det som kjennetegner skolen i dag er multikulturelle klasserom, der nettopp denne identiteten kan ha blitt skapt mellom ulike gråsoner gjennom ulike system som barna er en del av. De ulike aspektene og sidene ved identitet som kommer frem hos hvert enkelt barn, blir derfor vesentlig for læreren å gripe tak i for å fremme en god læringssituasjon både faglig og sosialt (Eriksen & Sørheim, 1994). Med dette som utgangspunkt kreves det også av lærerne å trekke frem bakgrunnskunnskaper og interesser, da dette kan knyttes opp mot elevens selvoppfatning.

Spørsmål som har å gjøre med personlig og kulturell identitet, er høyst aktuelle i studier av migrasjon og minoriteter. Et vanlig perspektiv har vært at innvandrere ofte lever i to verdener, og at de skifter kulturelle koder når de beveger seg i ulike kontekster. Mens den etniske identiteten tones ned i samhandling med vertsbefolkningen, betones den innad. Et annet og dynamisk perspektiv vil være sosial og kulturell endring (Eriksen & Sørheim, 1994, s. 117). Barn av innvandrere identifiserer seg sterkere med majoritetens verdier enn foreldrene, og har overordnet tre hovedmuligheter i sin personlige identitetspolitikk (Eriksen & Sørheim, 1994). De kan for det første insistere på å bli behandlet som individer og ikke som representanter for “kulturer”. De kan videre opprettholde en “dobbel” identitet, og kanskje fungere som kulturmeglere mellom vertsbefolkningen og minoriteter. De kan også gå inn for å styrke sin opprinnelige kultur, og markere grenser i forhold til majoriteten. Eriksen og Sørheim (1994,

s. 117) poengterer på bakgrunn av dette at strategiene tilsvarer noenlunde assimilasjon, integrering og segregering. Segregering kalles for etnisk revitalisering i fagspråket, og kan beskrives som en kollektiv kraftanstrengelse for å styrke en identitet som er i ferd med å bli visket ut, en kultur som er i ferd med å gå tapt (Eriksen & Sørheim, 1994, s. 117). Slike revitaliseringsbevegelser blant minoriteter kan betraktes som uttrykk for deres "egentlige" identitet, men da blir spørsmålet hva den "egentlige" identiteten er (Eriksen & Sørheim, 1994). I denne undersøkelsen blir det også relevant for informantene å stille det overnevnte spørsmålet, da selvoppfatningen må tas hensyn til i sammenheng med synliggjøringen av elevens identitet, og dreier seg særlig om bakgrunnskunnskapene og Bourdieus (1995) begrep om kulturell kapital som vi kommer til.

I enhver sterk og selvsikker motkulturell identitet forutsetter det at man tilhører en eksklusiv minoritet, og de fleste menneskene velger å tilhøre en majoritet i de fleste situasjoner (Eriksen, 2004, s. 71). Vanligvis samtaler de fleste med mennesker som deler deres morsmål, de fleste gifter seg med mennesker som deler deres etniske og nasjonale identitet, og det meste av sosial samhandling i verden foregår med mennesker som har noenlunde samme verdensbilde. Tilhører man en minoritet i én situasjon, tilhører man en majoritet i en annen.

Spørsmålet blir hva man velger å legge vekt på, eventuelt hva omgivelsene legger størst vekt på, og blir i denne sammenheng aktuelt og se på skolen som organisasjon. Tooheys (2000, s. 125) teorier om tilskrevet og ervervet identitet blir i denne sammenheng aktuell å knytte opp, da en påført identitet i form av deltakelse og interaksjon kan hindre ressursene som fører til utvikling både faglig og sosialt. Dersom en skal forbedre utviklingen gjennom undervisning og i andre situasjoner som finner sted i skolen, må elevene bli tildelt en mektigere posisjon og identitet, slik at maktposisjonene ikke hindrer elevene å erverve seg en egen «stemme» (Toohey, 2000, s. 126-127).

2.2.2 Situasjonell, relasjonell og kontekstuell identifikasjon

Identifikasjon kan deles i ulike nivåer; situasjonell, relasjonell og kontekstuell. Det vil si at en kan i noen grad skifte identitet i ulike situasjoner og typer av sosiale relasjoner (Eriksen &

Sørheim, 1994). Et eksempel som ikke er utenkelig i skolesammenheng kan gå ut på at en minoritet relaterer og gjenkjenner seg i andre etniske barn og ungdommer på sin alder, men så fort de går inn døren hjemme opplever de en identitetsforandring da han eller hun opplever både situasjonell, relasjonell og kontekstuell endring. Det relasjonelle aspektet ved identifikasjon tar utgangspunkt i sammenligning av ulike typer grupper, der gruppedannelse skjer bare ved oppretting av grenser. Hva som avgrenses og hvor grensen går blir et åpent spørsmål (Eriksen & Sørheim, 1994, s. 121). Denne typen omskiftelige avgrensninger foregår kontinuerlig, og gjør hver enkelt av oss til medlemmer av en mengde grupper som er dannet på vidt forskjellige grunnlag. Dersom man i denne sammenheng skal lykkes med anerkjennelse av eleven i kjærlighetssfæren og den solidariske sfæren, vil det være hensiktsmessig å skille mellom identifikasjonsnivåene. I ordinære klasserom blir det opprettet grenser i blant annet det relasjonelle nivået, og å møte eleven i dette nivået blir derfor fundamentalt for å lykkes med synliggjøring av elevens identitet, og anerkjennelse i disse to sfærene.

2.3 Pierre Bourdieus kapitalbegreper

Ut i fra kompleksiteten av begrepet identitet, bør lærerne fra deres perspektiv være bevisst på de ulike problemstillingene som dukker opp for de minoritetsspråklige barna. I lys av Eriksens drøfting av identitetsbegrepet knyttet til de minoritetsspråklige elevene, kan mange av de aspektene som kommer til syne ved kulturell identitet, implisitt ses i forhold til Bourdieus begrep om kulturell kapital og habitus. Gitz-Johansen (2006) påpeker at skolen i sammenheng med minoritetselever ikke nødvendigvis har de samme kulturelle preferansene eller forventningene som kan føre til like forutsetninger som majoritetselevne for å oppleve likeverdig deltagelse i fellesskapet. Det dreier seg om hvilken erfaringsbakgrunn som regnes som verdifull kapital i skolen, og Bourdieu (1995) snakker om tre former kapital. På bakgrunn av dette vil det være relevant i henhold til denne undersøkelsen, da det dreier seg om synliggjøring og anerkjennelse av elevens bakgrunnskunnskap og annen kapital som eleven bringer inn i klasserommet.

Kulturell kapital omhandler en persons eller en gruppes status knyttet til danning og utdanning, den sosiale handler om personens nettverk og den økonomiske om økonomi

(Bourdieu, 1995). Bourdieu deler begrepet «kulturell kapital» i tre former, der den kroppsliggjorte omhandler viten, oppførsel og preferanser som en person tilegner seg ved å inngå i de forskjellige sosiale situasjonene i løpet av sitt liv. I denne formen spiller ikke bare familien en stor rolle, men også skolen. Den objektiverende kulturelle kapital er de gjenstandene som en person bruker for å uttrykke smak og status, som f.eks. riktig antrekk og bil, mens den institusjonaliserte er en persons sosiale status som kommer til syne gjennom skolegang og utdanning (Bourdieu, 1995). I skolen er det den kroppsliggjorte kulturelle kapital den viktigste å ha tilegnet seg, da det dreier seg om viten, innstillinger og atferd (Gitz-Johansen, 2006, s. 101). Til tross for at alle har en form for kroppsliggjort kulturell kapital, er den ikke den samme fra individ til individ. Det kan dreie seg om alt fra å ha den rette innstillingen, til lydighet, selvregulering og å være motivert for læring, men også om å ha tilegnet seg den formen for oppførsel og er passende for den gitte skolekonteksten (Gitz-Johansen, 2006). Disse forskjellige ferdighetene og måter å opptre på, kaller Bourdieu for habitus og formes for det meste ubevisst gjennom en persons oppvekst som foregår blant annet i familien og skolen. På bakgrunn av dette vil derfor en persons habitus være avhengig av de sosiale og kulturelle sammenhengene som en person er oppvokst i (Gitz-Johansen, 2006, s. 101). I skolesammenheng vil en habitus' verdi regnes som verdifull dersom den samsvarer til de forventningene og kravene som finnes i de gitte skolesituasjonene (Gitz-Johansen, 2006, s. 101). Med dette som utgangspunkt kan en se på det som en utfordring dersom ikke skolene tilrettelegger for å verdsette minoritetsspråklige elevers habitus', uavhengig om de ikke samsvarer til de forventningene og kravene som er gitt. Opplæringslovene påpeker like rettigheter, og viser indirekte til anerkjennelse også både i den solidariske sfæren og kjærlighetssfæren. Derfor kreves det anerkjennelse av elevenes habitus for økt tillit, selvspekt og selvvverdsettelse.

3.0 PRAKTISK-PEDAGOGISKE TILNÆRMINGER

Anerkjennelse av elevens identitet kan gjøres på forskjellige måter i de ulike skolesituasjonene som finner sted, og gjennom tidligere empirisk forskning skal det vises til noen praktisk-pedagogiske tilnærminger som kan realisere dette. Ettersom avhandlingen er avgrenset til identitet gjennom aspektene språk, bakgrunnskunnskap og interesser, skal tilnærmingene gjøre det samme. Undersøkelsen stiller spørsmål om på hvilken måte lærere bruker pedagogiske tilnærminger for å trekke frem både språk, bakgrunnskunnskap og interesser som

elevene sitter med, og jeg skal derfor belyse noen tilnæringer som gjør det samme, og hvilken effekt disse gir i lys av anerkjennelse.

Gjennom de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere, skal jeg først avgrense og gjøre rede for noen uheldige måter å praktisere en såkalt flerkulturell pedagogikk, der det videre skal presenteres mulige måter å forhindre dette på. Redegjørelsen av flerkulturell pedagogikk skal jeg kort drøfte med utgangspunkt i Phils (2010) forståelse, og videre knytte dette opp til Gitz-Johansens (2009) teorier om deprivasjonsforståelse og kompensatorisk pedagogikk i den flerkulturelle skolen. For å smelte sammen de praktisk-pedagogiske tilnærmingene og den teoretiske forankringen, skal jeg knytte dette opp til Honneths anerkjennelsesteori. For belysning av den språklige tilnærmingen skal det redegjøres for en sterk opplæringsmodell, der utgangspunktet tas i Colin Bakers (2006) forskning. Her skal jeg videre knytte sammen Todal (2004), Øzerk (1997), og vil til slutt presentere isbergmodellen av Jim Cummins gjennom Bakers (2006) forståelse. Begrunnelsen for å trekke frem disse modellene, er fordi minoritetslevers språk er et av fokuspunktene i oppgaven, og kan drøftes opp mot både rettssfæren og den solidariske sfæren.

Funds of knowledge er et begrep utviklet av Luis C. Moll (1997), og skal sammen med begrepet funds of identity (Subero, Vujasinovic og Esteban-Guitart, 2016) presentere hvordan elevens kulturelle bakgrunnskunnskaper og interesser kan kobles inn i skolen og undervisningssituasjoner. I likhet med den språklige tilnærmingen skal disse to også kobles opp mot Honneths anerkjennelsesteori, men også teorien om den proksimale utviklingssonen av Vygotskijs (2001), og Dewildes (2015) transspråking som tilnærming for danning og faglig utvikling på personlig plan. Avslutningsvis i kapittel 3, skal jeg presentere skole-hjem samarbeid, da det kan bidra til realisering av anerkjennelse og synliggjøring av elevens identitet. Der skal jeg drøfte samarbeidet opp mot en kompensatorisk pedagogikk gjennom begrepet kompensationsrationalet, og til slutt konsensusrationalet. Jeg vil i hovedsak basere tilnærmingene på Drugli og Nordahl (2016) og Madsen, Meyer og Rørbech (2010).

3.1 Flerkulturell pedagogikk

Å benytte seg av en flerkulturell pedagogikk vil realisere anerkjennelse i de ulike sfærene av Honneth, som senere skal begrunnes. Det finnes flere teoretiske definisjoner av begrepet flerkulturell pedagogikk, og i likhet med mange andre begreper er det heller ikke her en internasjonal enighet om definisjon (Phil, 2010, s. 269). Videre sies det at det ligger visse teoretiske antagelser til grunn for de fleste definisjoner av flerkulturell pedagogikk, og en av dem er at førstespråkets utvikling vurderes som en fundamental forutsetning for ethvert menneskes tenkning, læring og identitetsutvikling. Den andre dreier seg om interkulturell kompetanse, og blir sett på som en nødvendighet for alle i et multietnisk, multireligiøst og multikulturelt samfunn. Det vil si at interkulturell undervisning retter seg mot både majoritets- og minoritets elever (Phil, 2010, s. 270).

Det er et velkjent fenomen at innvandrergupper har vanskeligere kår i de nasjonale skolesystemene, enn barn som kommer fra majoritetskulturen (Gitz-Johansen, 2009, s. 392). De offentlige skolesystemene har i de siste to og tre hundre årene vært en av de viktigste måtene å utbre en idè om en følelse av at vi som nasjon har et fellesskap, og at vi hører sammen som gruppe (Gitz-Johansen, 2009, s. 392). Skolen har vært med å samle nasjonen på tre avgjørende punkter, og omhandler identitet, kultur og språk. Med en slik historie er det ikke overraskende at det oppstår utfordringer når nye etniske, nasjonale og språklige grupper begynner å fylle skolen. Før å bekjempe disse utfordringene står skolen mellom to muligheter, og består av deprivasjonsforståelse med kompensatorisk pedagogikk og kulturell pedagogikk (Gitz-Johansen, 2009, s. 393). Det skal i hovedsak fokuseres på kompensatorisk pedagogikk, men for å se disse i lys av hverandre skal det først redegjøres for førstnevnte.

3.1.1 Deprivasjonsforståelse og kompensatorisk pedagogikk

Deprivasjon betyr “mangel”, og en deprivasjonsforståelse går ut på å velge å holde fast i at skolen er en nasjonal skole. Det betyr at alt som ikke identifiseres som norsk blir fremmed, og ikke hører til i skolen (Gitz-Johansen, 2009, s. 393-394). De skoleutfordringene som finner sted omhandler at det er noe galt med barna, der problemenes opphav ligger i barnas oppvekstmiljø, dvs. hos deres familie, foreldre og lokalsamfunn. I følge Gitz-Johansen (2009, s. 394) har denne tankegangen dominert i utdanningspolitikk i forhold til barn av etniske minoriteter, og denne tenkningen kan finne sted i vesentlige politiske dokumenter. Når

problemet plasseres hos barn og deres familier, blir løsningen under denne retningen å kompensere for deres mangler eller feil som man finnes hos minoritetsspråklige elever eller deres familie, og kan derfor kalles for kompensatorisk pedagogikk. Kompensatorisk pedagogikk består av to hovedkomponenter, der den første omhandler å kartlegge barnets/familiens feil eller mangler. Den andre handler om å iverksette tiltak som kan rette opp disse feilene eller manglene (Gitz-Johansen, 2009, s. 396). Denne måten å drive undervisning på er i stor grad preget av fokusering på majoritetsspråket, da tospråklighet oppfattes som en del av problemet og vil derfor holdes utenfor skolen. Bruk av denne metoden kan i stor grad føre til krenkelse i den solidariske sfæren, da Honneth påpeker at passiv toleranse ikke viser aktiv interesse for det særlige ved den enkelte personen (Honneth, 2006, s. 173). Collier (1997) viser for eksempel i sine undersøkelser at opplæring som benytter tospråklig fagopplæring over lengre tid, er de modellene som gir minoritetsspråklige best resultater, og kan i høyest grad knyttes til Honneths anerkjennelsesteori. Videre sier Thomas og Collier (1997, s. 79); “Think “enrichment” rather than “remediation” when you design programs for English language learners. Your English learners are not broken and they don’t need fixing”. Utsagnet strider imot en deprivasjonsforståelse, og ved å ha en skolekultur som er preget av denne tenkningen der det blir utført kompensatorisk pedagogikk, vil det ikke gi optimale resultater for elever som er tospråklige. Til slutt skal det også nevnes at en kompensatorisk strategi også kan rette seg mot foreldrene, da tiltakene dreier seg om å kvalifisere foreldrene til å bli bedre foreldre for deres barn.

3.1.2 Pedagogisk tilrettelegging gjennom sterk språkmodell

Motsetningen til det som betegnes som flerkulturell pedagogikk vil på mange måter være kompensatorisk pedagogikk, da den satser på forskjeller fremfor å kvalifisere og anerkjenne dem (Gitz-Johansen, 2009, s. 402). Utgangspunktet for en anerkjennende og flerkulturell pedagogikk vil være at skolen beveger seg fra deprivasjonsforståelsen, til å tilnærme seg en mer samfunnsmessig institusjon der de skal kvalifisere en befolkning preget av sosiale, kulturelle, språklige, religiøse og identitetsmessig forskjellighet og diversiteter (Gitz-Johansen, 2009, s. 403). Tar man utgangspunkt i språk, ser man at det ikke bare er en måte å kommunisere med, men også noe som er knyttet opp mot identitet og følelser. Språklig anerkjennelse vil derfor være vesentlig for minoritetsspråklige elevers læring og selvfølelse (Phil, 2010). Videre nevnes det av både Phil (2010, s. 272) og Gitz-Johansen (2009, s. 404) at

en anerkjennende språkpedagogikk, er en pedagogikk der flerspråklighet er en naturlig tilstand. Utvikling av funksjonell tospråklighet blant minoritets elever er en forutsetning innen flerkulturell pedagogikk, og skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og ressurser. Når det gjelder opplæringsmodeller som benyttes i grunnskolen, har de som nevnt stor betydning for læringsutbyttet til minoritetsspråklige elever.

Colin Baker (2006, s. 228) skiller mellom to typer tospråklige opplæringsmodeller – sterke og svake. Det som skiller disse to er hvilket kommunikasjonsspråk som brukes i klasserommet, og Baker vil klassifisere en sterk tospråklig opplæring dersom målet med opplæringen er tospråklighet, og om to språk blir brukt aktivt for opplæringen i andre fag enn språkfagene (Todal, 2004, s. 226). Videre sier Todal (2004) at den sterke språkmodellen sørger for at elevene aktivt bruker minoritetsspråket, mens den svake opererer motsatt i klasserommet, og vil derfor karakteriseres som svak. Denne måten å forstå den sterke opplæringsmodellen på, kan i aller høyeste grad støttes av Jim Cummins' isbergmodell. Baker (2006, s. 169) refererer til Common Underlying Proficiency modell, og blir representert i form av to isberg som er adskilt på overflaten. Disse isbergene illustrerer to forskjellige språk, mens under overflaten er språkene smeltet sammen, og viser derfor hvordan språkene fungerer samtidig. Selv om modellen kan forklare implikasjoner innen forskjellige kategorier knyttet til førstespråk og andrespråk, skal det særlig presiseres at den presenterer fordeler ved innlæring av et andrespråk, ved hjelp av for eksempel førstespråket. Baker (2006) begrunner dette med at;

If children are made to operate in the classroom in a poorly development second language, the quality and quantity of what they learn from complex curriculum materials and produce in oral and written form may be relatively weak and improverished (s. 170).

Supplerende gjennom Bakers (2006) forståelse, vil det derfor være nødvendig å operere med begge språkene i klasserommet, slik at både kvaliteten og kvantiteten av det de lærer økes. Ved å knytte den sterke språkmodellen opp mot flere fordeler, påpeker Øzerk (1997, s.139-143) at den pedagogiske praksisen virker inkluderende. Den kan bidra til styrking av elevens tokulturellhet og tokulturelle identitetsfølelse, og barna får økt mulighet for utvikling av en positiv selvoppfatning. En skole som verdsetter minoriteters tospråklige utgangspunkt, og som

sikrer deres faglige og språklige utvikling i samsvar med deres evner, forutsetninger og potensial, er et skolevesen som har muligheter for å utvikle kunnskapsrike og handlekraftige tospråklige og flerkulturelle mennesker (Øzerk, 1997, s. 145). En slik verdsettelse skjer hovedsakelig i anerkjennelse i den solidariske sfæren, men også i rettsfæren når opplæringsloven viser til tospråklig opplæring.

3.2 Funds of knowledge og funds of identity

I artikkelen *Tiltak med positiv innvirkning på barnas overgang fra barnehage til skole* belyses det at barna i barnehagen er vant til at ansatte viser dem hvor mye de kan, mens skolen viser dem hvor mye de har å lære (Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T., 2015). Ved gjennomføring av de to praktisk-pedagogiske tilnærmingene som skal bli presentert, kan de gjennom praksis bidra til å snu trenden som blir fremhevet i sammendraget i artikkelen. Disse bidrar til å fremme deres kulturelle bakgrunnskunnskaper, og tar i bruk interesser i undervisningssituasjonen. På denne måten kan både synliggjøring av elevens identitet og anerkjennelse i kjærlighetssfæren og den solidariske sfæren bli realisert. Begrunnelsen for å presentere teorien er fordi undersøkelsen forsøker å finne ut om noen av tilnærmingene blir anvendt i skolen.

Tidligere forskning belyser viktigheten av hvordan hverdagslæring og sosial samhandling på tvers av kulturelle kontekster konstruerer enhver læringsidentitet. På grunn av dette har begrepet funds of knowledge blitt utarbeidet av Luis Moll (1997) (referert i Baker, 2006). I hans etnografiske studier som omhandler identifisering av barns ferdigheter, kunnskap og interesser, ser man at disse kan trekkes inn som en ressurs og gi fordeler for læring i skolen (Baker, 2006). Læring skjer gjennom deltakelse i formelle fellesskapshendelser og uformelle samfunnsaktiviteter. Imidlertid er det slik at læring gjennom aktiviteter som skjer utenfor skolen ofte ikke blir anerkjent. På den andre siden vil teorien om praktisering av funds of knowledge i skolen gi nye måter å utveksle læring og opplevelser på tvers av kontekstene (Subero et. al., 2016, s. 1). Teorien dreier seg om hvordan hverdagslæring i familienettverk kan brukes til å løse personlige utfordringer, og å skape baser av kunnskap (Roth, 2016). Livssituasjoner og ulike miljø bringer frem hverdagskunnskapen, og blir derfor viktig for skolen for å fokusere på et livslangt helhetlig utviklingsperspektiv (Roth, 2016). Undervisning

og læringen av ny kunnskap, ferdigheter og væremåter er basert på det eleven allerede vet, gjør og er, og blir derfor særlig relevant for elevens bakgrunnskunnskaper.

Funds of identity er basert på forutsetningen om at folk har og samler seg både husstandskunnskap og livserfaringer som til slutt hjelper dem å definere seg selv, og kan benyttes og avdekkes av lærere gjennom samling av gjenstander, interesser og ulike praksiser som er verdifulle for barn (Subero et. al., 2016, s. 5). Spesielt videoer, fotografier, selvportretter, tospråklig tekster, dagbøker eller skoesker til hvert enkelt barn som er fylt med betydningsfulle gjenstander, er noen av ressursene som kan brukes til å gjøre en elevs identitet mer synlig og håndgripelig i klasserommet. Hovedmålet innenfor praksisen, er å avdekke hvilke ressurser og strategier som bidrar til å identifisere og mobilisere identitetsmidler. Disse midlene er med for å utvikle meningsfulle og kontekstualiserte undervisningssituasjoner. Identiteten eksisterer ikke bare i individet selv, men blir påvirket av signifikante andre, og skolen må ta hensyn til barnas bakgrunnskunnskaper og erfaringer for å skape ny kunnskap (Subero, et. al., 2016, s. 6). Subero et. al. (2016) påpeker også som nevnt ovenfor at vi lærer gjennom en rekke koblinger og prosesser som foregår mellom formelle og uformelle sosiale settinger og aktiviteter, og det er gjennom disse kulturelle praksisene og erfarte opplevelsene som individer internaliserer, bruker og skaper midler til identiteten.

Funds of knowledge og funds of identity brukes for å fremme ny læring, og begge teoriene støttes av Vygotskijs (2001) teorier om den proksimale utviklingssonen. Det gis muligheter for tilpasning i barns utviklingsnivå, da de jobber med egne erfaringer, bakgrunnskunnskap og interesser (Subero et. al., 2016). Et viktig aspekt med denne tilnærmingen er at funds of knowledge ofte bygges på funds of identity, men funds of identity bygges ikke alltid på funds of knowledge. Det er på grunn av at barns interesser ofte skaper nysgjerrighet, læring og motivasjon, mens det barnet allerede kan ikke nødvendigvis betraktes som betydningsfullt for deres identitet og selvoppfattelse. Derfor er det der fokuset fra et lærerperspektiv bør ligge, noe som også blir påpekt av teorien som er presentert i kapittel 2.2. Livserfaringer er med på å definere en selv, og det å bruke elevens identitet som kjerne i undervisningen tverrfaglig, vil føre til mestring, bedre relasjonell kompetanse, faglig utvikling, anerkjennelse og interesse for hverandre. Et eksempel som noen studier mener en burde være kritisk til, er arrangering av

«internasjonal uke» eller «internasjonal dag» for å feire det kulturelle mangfoldet med mat, sang og folkedrakter. Ifølge Dewilde, Kjørven, Skrefsrud og Skaret (2017) finner vi skoler som knytter sin internasjonale uke i forbindelse med FN-dagen, og benytter anledningen til å sette søkelyset på det kulturelle mangfoldet. Øzerk (2008) er en av de som stiller seg kritisk til dette, da det heller kan bidra til «etnifisering» av kulturelt mangfold (Dewilde et. al., 2017). På mange skoler er ikke det kulturelle mangfoldet en synlig del av den daglige virksomheten til skolen, og slike uker vil derfor bidra til å forsterke etniske retningslinjer, og skille mellom majoritetskultur og minoritetskultur. Ved å etablere en «oss og dem»-tenkning, vil det stride imot den egentlige tanken bak ukene. Likevel viser studien til Dewilde (et. al., 2017) at dersom skoler fremhever det kulturelle mangfoldet som en integrert del av skolehverdagen og undervisningssituasjonen, vil en internasjonal uke vil i større grad vil rette fokuset mot skolens profil og forhindre en «hallway multiculturalism» som Hoffmann (1996) kaller det.

Dersom en ser bort ifra fallgruver som kan oppstå i tråd med praktisering av funds of knowledge og funds of identity, vil disse kunne gi flere gode effekter. Hver enkelt elev har et behov for anerkjennelse av flere sider ved seg selv, og ifølge Idsøe (2014, s. 173) kan anerkjennelse av elevenes språk og kultur være eksempler på dette. Eksplisitt kan dermed anerkjennelse i den solidariske sfæren knyttes til begrepet funds of knowledge og funds of identity, og Phil (2010, s. 193) mener dette er spesielt viktig i møte med minoriteters språklige og kulturelle bakgrunn. Når det gjelder transspråking som tilnærming til flerspråklige elevers skriving, vil anerkjennelse av elevens flerspråklighet støtte opp under elevens ferdigheter både i lesing og skriving, samtidig som det vil støtte elevens muntlige ferdigheter (Dewilde, 2015, s. 109). Til tross for dette skal det belyses at transspråking ikke kun handler om faglig utvikling på personlig plan, men det dreier seg også om å danne aktive deltakere som ikke er redde for å si sin mening i et samfunn. Å støtte seg på eget morsmål gjennom bruk av begge språkene er viktig, da det igjen kan føre til anerkjennelse ved å bruke elevens språklige identitet i klasserommet gjennom den solidariske sfæren (Spernes, 2012, Honneth, 2007).

3.3 Skole-hjem samarbeid

For anerkjennelse og synliggjøring av de minoritetsspråklige elevenes identitet, forutsetter det at skolen har et samarbeid med hjemmet. Som nevnt tidligere i oppgaven påpeker

opplæringsloven § 1-1 at skolen i samarbeid med hjemmet skal åpne dører mot verden og framtiden, og gi elevene og lærlingene historisk og kulturell innsikt. Mange av minoritetselevenenes identiteter kan være utviklet og forankret i hjemmets kultur, og for å opptre anerkjennende for det mangfoldet som eksisterer i skolen må skolen samarbeide med hjemmet.

I følge Udir (2016) skal foreldre få informasjon om målene for opplæringen, elevens faglige og sosiale utvikling, og hvordan de selv kan hjelpe barna til å utvikle seg sosialt og faglig. De skal også få informasjon om hvilke rettigheter og plikter barn og foreldre har etter opplæringsloven. Videre påpekes det at samarbeidet er et gjensidig ansvar, men det er skolen som skal ta initiativ til å legge til rette for samarbeidet. I det nye foreldre kommer inn i skolen, bør de møte en skole med gode samarbeidsrutiner (Udir, 2016). Når det gjelder dialog og medvirkning skal skolen legge til rette for gode dialoger, og må brukes som utgangspunkt for at foreldre og skole kan komme frem til felles beslutninger til det beste for elevens læring og utvikling. På grunn av dette skal også foreldrene være representert i råd og utvalg, som tar avgjørelser og påvirker barnas skolegang (Udir, 2016).

Drugli og Nordahl (referert i UDIR, 2016) påpeker at hjemmet og skolen er de mest betydningsfulle utviklingsarenaene barn og unge har, og det de erfarer her får stor betydning for deres fungering og videre utvikling. Videre fortelles det at barn og unge i dag tilbringer langt mer tid i skolen enn tidligere, og det gjør samarbeidet mellom skole og hjem viktigere enn noen gang. Bronfenbrenner beskriver skole-hjem samarbeidet som et "mesosystem", som er bånd og samspill mellom barnets ulike utviklingsarenaer (Drugli og Nordahl, 2016). For å skape sammenheng og helhet i elevenes liv, kan et godt samarbeid bidra til dette. I følge studier som følger elevgrupper over tid har foreldrenes involvering i de første skoleårene positive effekter både faglig og sosialt i mange år senere (Drugli & Nordahl, 2016).

I forbindelse med skole-hjem samarbeid mellom lærere og foreldre av minoritetsspråklige barn, ble det innledningsvis i dette kapitlet gjort rede for kompensatorisk pedagogikk, og kan ifølge Madsen, Meyer og Rørbech (2010) implisitt knyttes opp mot samarbeid mellom skole og hjem gjennom begrepet kompensationsrationalet. Innen kompensationsrationalet

legges vekten på skolen og lærerens formidling av kunnskap og faglig viten som hverken foreldrene eller elever har noen innflytelse på, eller kjennskap til. Det vil også si at skolen og bidrar kompensatorisk til foreldrenes vurderte mangler (Madsen, Meyer og Rørbech, 2010, s. 95). Gjennom en slik forståelse og praksis vil foreldre og barna fungere som passive mottakere, og dersom foreldrene får tildelt en rolle, skal disse rollene leve opp til lærerens og skolens krav og ønsker. På den andre siden bør skole legge vekt på det som kalles for konsensusratioalet. Innenfor denne legges vekten på styrkelse og utvikling av konsensus mellom skole og hjem, både i form direkte og indirekte demokrati (Madsen, Meyer og Rørbech, 2010, s. 95). I praksis betyr det at foreldre, barn og lærere forventes som aktive medborgere i samfunnet, og det politiske ønsket er å skape overensstemmelse som middel til likhet og fellesskap (Madsen, Meyer og Rørbech, 2010, s. 95). I tråd med denne forståelsen er det derfor viktig at lærere i samarbeid med foreldre gir dem mulighet til deltakelse, slik at de optimale rammene for barns vilkår i skolen ligger til grunn for læring og dannelse. Den kulturelle konteksten som skolen befinner seg i med foreldre som har minoritetsbakgrunn skal skape muligheter, og ikke barrierer som kompensationsratioalet kan bidra til. Knyttet til Honneths sfærer vil et slikt samarbeid realisere anerkjennelse gjennom rettssfæren ettersom opplæringsloven fremhever dette, samtidig som at det vil legge til grunn for et økt potensial for å realisere anerkjennelse av eleven i den solidariske sfæren. Funds of knowledge og funds of identity dreier seg om å trekke frem elevens bakgrunnskunnskaper og interesser inn i skolen, og skolen kan derfor også få økte muligheter for realisering av praksisene med et godt samarbeid med hjemmet.

4.0 OPPSUMMERING AV TEORI/PRAKTISK-PEDAGOGISK TILNÆRMING

Anerkjennelse av elevens identitet og den kulturelle kapitalen blir nødvendig for at andres indre opplevelsesverden blir et fokus og verdsatt som en selvfølge, fordi det dreier seg om et medmenneske. Honneth (2007) deler anerkjennelsen inn i tre ulike sfærer, og kaller dem for kjærlighetssfæren, rettssfæren og den solidariske sfæren. Som nevnt kan mangel på anerkjennelse i kjærlighetssfæren innebære at individet både kan miste selvtillit og tillit til verden rundt seg, og kan derav få følger som resignasjon og tilbaketrekning i relasjon med andre (Honneth, 2007). Som det innledningsvis nevnes i kapittel 1.4, bør anerkjennelse praktiseres gjennom politiske dokumentene som ligger til grunn for skolen, slik at individet i høyest mulig grad kan utvikle selvrespekt. Den solidariske sfæren dreier seg om realisering av

de egenskapene, potensialene og det som karakteriseres eleven som individ, eller elevene som gruppe. Det betyr av de må få en verdi av positiv betydning, der de igjen får muligheter til å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og muligheter (Gitz-Johansen, 2009, s. 400).

Identitetsbegrepet er som nevnt komplekst, og etniske merkelapper, overlappende identiteter, og kulturkonflikter er en del mange barns hverdagsutfordringer (Eriksen & Sørheim, 1994). Læreren rolle blir å anerkjenne enhver elev, og den identiteten som bringes inn i klasserommet, og kommer til syne gjennom de ulike situasjonene i skolehverdagen. Til tross for dette, bør også læreren være reflekterende ovenfor hvordan dette gripes an, da elevene ikke har en bestemt identitet eller nødvendigvis bevissthet rundt sin identitet (Eriksen & Sørheim, 1994). Sett i skolesammenheng, og ut fra min forståelse av Eriksen & Sørheims (1994) teori om relasjonell, situasjonell og kontekstuell identifikasjon og Bourdieus (1995) teori om kulturell kapital, kommer ikke denne personens identifikasjon og habitus til syne uten at skolen som organisasjon direkte eller indirekte bidrar til å gjøre den synlig. Som Gitz-Johansen (2006) nevner kommer for eksempel den kulturelle kapitalen i større grad til syne, dersom innstillingene, atferden, og den tilegnet formen for oppførsel som er passende, ikke samsvarer for den gitte skolekonteksten Dette uavhengig om de er forskjellige fra lærerens egen bakgrunn og identitet. Både samfunnsmessige og sosiale hindringer for anerkjennelse som fremstår som urettferdige og en krenkelse av individets personlige integritet, vil virke nedbrytende for konstruksjonen av individets positive selvforhold (Lund, Petersen, Schramm & Willig, 2006). På grunn av dette må anerkjennelse gjennom disse tre sfærene ligge til grunn for å utvikle individets positive selvforhold.

I flerkulturell pedagogikk er førstespråkets utvikling en fundamental forutsetning for ethvert menneskes tenkning, læring og identitetsutvikling, og en interkulturell kompetanse kan tilrettelegge for en interkulturell undervisning som retter seg mot både majoritets- og minoritets elever (Phil, 2010, s. 270). Gjennom Gitz-Johansens (2009) forståelse av deprivasjonsforståelse, strider denne måten å gjennomføre pedagogisk tilrettelegging imot Honneths (2007) anerkjennelsesteori gjennom både kjærlighetssfæren, rettssfæren og solidaritetssfæren. I denne forståelse regnes ikke elevenes habitus som en verdifull kapital i skolen (Bourdieu, 1995). Tar man utgangspunkt i Colin Bakers (2006) sterke

opplæringsmodell, vil anerkjennelsen bli realisert gjennom både den rettssfæren (opplæringslov § 1-3) og den solidariske sfæren. Det er på grunn av at elevens identitet og kulturelle kapital blir verdsatt da det regnes som en verdifull. Som nevnt kan dette knyttes opp til Jim Cummins isbergmodell da språkene får en sammensmeltning i undervisningssituasjoner, og presenterer fordeler ved innlæring av språk et andrespråk ved hjelp av for eksempel førstespråket (Baker, 2006). Anerkjennelse av elevens funds of knowledge og funds of identity i fellesskapet vil kunne bidra positivt i hver enkeltes individualiseringsprosess, og gjennom disse tilnærmingene realiseres anerkjennelse særlig i den solidariske sfæren. Det er mange måter å innhente elevens hverdagslæring som skjer på tvers av sosiale kontekster (bakgrunnskunnskap og interesser), og det vil gjennom anerkjennelsesteorien gi økt selvverdsettelse ved at det anvendes i undervisning. Disse metodene vil også knyttes opp mot Engens (2010) definisjon av tilpasset opplæring, da den tar utgangspunkt i å gi elevene optimale muligheter for å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial.

I forbindelse med skole-hjem samarbeid er det henvist til Drugli & Nordahl (2016), når det sies at foreldrenes involvering i de første skoleårene viser positive effekter både faglig og sosialt i mange år senere. For å realisere dette bør skole legge vekt på det som kalles for konsensusrationalet (Madsen, Meyer og Rørbech, 2010, s. 95). Innenfor denne vektlegges styrkelse og utvikling av konsensus i forbindelse med samarbeidet i form av demokrati. Videre er det påpekt at den kulturelle konteksten som skolen befinner seg i med foreldre av minoritetsbakgrunn skal skape muligheter, og ikke barrierer som kompensationsrationalet bidrar til. Dersom disse barrierene oppstår i form av den sistnevnte tilretteleggingen, vil heller ikke foreldrenes kulturelle kapital bli anerkjent gjennom realisering av rettssfæren og den solidariske sfæren Honneth (2007).

5.0 METODE

I dette kapitlet skal det redegjøres for metoden som er benyttet i forbindelse med prosjektets datainnsamling. Det første som skal belyses er forarbeidet som ble gjort før innsamling av data fant sted, og deretter skal den kvalitative metoden presenteres som i denne sammenheng er observasjon og intervju. Av de studerte fenomenene som er blitt gjort i forbindelse med

metoden, står fortolkning i fokus. Dette kan igjen skaper metodologiske utfordringer knyttet til arbeidet. På grunn av svært få tydelig kriterier for hvordan dataene skal analyseres, har jeg likevel valgt en fenomenologiske og hermeneutisk tilnærming. Videre er det forskerens ansvar at rapportering av kunnskap er så sikker og verifiserbar som mulig, og dette gjøres i denne avhandlingen i form av undersøkelsen av intervjufunnenes generaliserbarhet, validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015), og skal derfor bli ytterligere presentert og drøftet. I kapittel 5.8 skal jeg presentere forskningsetiske retningslinjer, og tar der for meg viktige begreper som personopplysninger, samtykke, taushetsplikt og anonymitet, og til slutt relasjon mellom forsker og informant. Avslutningsvis i metodekapittelet skal jeg gi en kort oppsummering av kapittelet.

5.1 Forarbeid

En del av teorigrunnet for denne mastergradsavhandling er litteratur som til dels var kjent for meg. Gjennom studiet har jeg blitt introdusert for Honneths anerkjennelsesteori, Bourdieus begrep om kapital, teoriene om funds of knowledge og funds of identity og hvordan skole-hjemsamarbeid har en positiv virkning på elevens læringssituasjon.

På den andre siden har jeg ikke blitt introdusert for ren teori om identitet, men har gjennom flere emner på studiet drøftet problemstillinger som kan knyttes til minoritetsspråklige elever og identitet. Den teoretiske forankringen bidro til utforming av fokuspunkter under observasjonen og intervjuguide, og derfor ble det vesentlig å få en god oversikt over utvalgt teori før datainnsamlingen kunne finne sted. Hvis en ser bort fra den teoretiske nødvendigheten før datainnsamling, har jeg også hentet tips og inspirasjon fra tidligere intervjuguides som er brukt i sammenheng med andre masteroppgaver. I forkant av datainnsamlingen ble det søkt om godkjenning av forskningsprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og prosjektet ble vurdert meldepliktig. Telefonsamtaler med rektorer og undervisningsinspektører ble brukt i førstegangskontakt, der jeg videre sendte utdypende informasjon om prosjektet på e-post, og en formell invitasjon til å delta i forskningsprosjektet. Når skolens ledelse hadde funnet aktuelle lærere som ville delta som informanter, ble samtykkeskjema sendt. I håp om å få både få bruke observasjon og intervju hos alle informantene, ble dette en utfordring da de aller fleste skolene takket nei til observasjon, men

ja til intervju. Det var ulike grunner til et ønske om datainnsamling gjennom observasjon, og jeg skal komme tilbake til dette senere. Dette førte derfor til observasjon hos en skole, og intervju hos resten. Dette var også begrunnelsen for og ikke ha en etnografisk tilnærming på avhandlingen, da jeg som nevnt ikke fikk observasjon mer enn en uke. Til tross for dette opplevde jeg også at den uken med observasjon var en stor hjelp til utforming av intervjuguide.

5.2 Kvalitativ metode

Jeg har som for øvrig nevnt valgt en kvalitativ undersøkelse på anerkjennelse og synliggjøring av de minoritetspråklige elevens identitet i ordinære klasserom. De kvalitative metodene er formålstjenlige for å få innsikt i menneskers indre liv, og vil derfor omfatte interesser, holdninger, arbeidsoppgaver og utfordringer (Befring, 2015, s. 38). I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) er man opptatt av å beskrive hvordan vi mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som er av betydning for oss, og i samfunnsforskningens studiefelt står menneskets meninger og oppfatninger om selv og andre sentralt. Kvalitativ metode vil ha relevans for samtidsorienterte, empiriske undersøkelser, og vil ofte bli brukt direkte i observasjoner og personlige intervjuer for å innhente data (Johannessen et al., 2016). Begrunnelsen for ønskelig observasjon i tillegg til intervju, er fordi problemstillingen viser til synliggjøring av identitet, og jeg ville derfor være tilstede å observere den. Jeg hadde også et ønske om en større dypde i empirien min. Ettersom oppgaven og metoden handler om informantens subjektive oppfatninger og forståelser, kan det gitte fenomenet oppleves forskjellig, og vil derfor ha noe å si for validiteten og reliabiliteten for dataene som kommer frem. Å innhente informasjon om lærerens undervisningspraksis og hvordan han/hun selv opererer i klasserommet blir vesentlig. På grunn av mangel på informanter som ville stille til rådighet med en ukes observasjon, fikk jeg observert på én skole og brukte observasjonen til utforming av intervju. Å innhente informasjon om lærerens undervisningspraksis på den måten som var ønskelig for min avhandling, ville ikke i like stor grad vært mulig med kvantitativ metode. Dette er på grunn av at du ikke får tilgang til informantens tanker, holdninger eller utfordringer på samme måte. Du kan på den andre siden kombinere kvantitative og kvalitative metoder, der kvalitative data blir lagt til grunn for en oppfølgende analyse (Befring, 2015, s. 40), men på grunn av tid og interesse ble ikke dette aktuelt i denne omgang.

5.2.1 Utvelgelse av informanter

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning. Ved bruk av kvalitative metoder forsøker forskeren å få mye informasjon om et begrenset antall personer, og ble derfor valgt ut 4 informanter. Noen forskere mener at det bør gjennomføres datainnsamling helt til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon, og vi kan snakke om en grenseverdi eller et metningspunkt der det ikke lenger har noen hensikt å hente inn mer data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). På grunn av tid og forutsigbarhet i utvelgelse, var ikke grenseverdi aktuelt, da det forutsetter at du holder på til du får «ønskelig data». Selv om jeg også hadde som mål å få «ønskelig data», måtte jeg likevel gjøre en avgrensning ettersom intervjuer og utvelgelse av informanter tar tid. Ved utvelgelse av informanter til observasjonen og intervjuet, ble det benyttet en strategisk utvelgelse. For å få svar på problemstillingen ble det vesentlig å velge lærere som underviste i klasserom hvor en viss andel besto av minoritetsspråklige elever. Problemstillingen gir ikke uttrykk for hvor de minoritetsspråklige elevers kulturelle opphav skulle være fra, men kravet om antall minoritetsspråklige ble satt til minimum antall 4. Begrunnelsen for valg av antall minoritetsspråklige besto i ønske om å se hvordan flerkulturelt klasserom ble tatt hensyn til ordinær undervisning. Om et av klassene hadde færre elever med ulike flerkulturelle elever, ville det ikke i like stor grad vært preget av ulike minoriteter.

5.2.2 Observasjon

I observasjon som metode er det ulike sentrale begreper knyttet til måten å forske på (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 61). Jeg vil legge vekt på tre måter å forstå begrepet på, der den første er feltet, og har sammenheng med setting. Felten dreier seg om fenomenet som en gjenstand for observasjon, mens observasjonens setting er der observasjonen konkret gjennomføres. Dersom skolen er feltet, kan settingen være klasserommet. Den tredje og siste kalles for analyseenheten, og omhandler de enhetene eller elementene som observeres. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 62) deler analyseenhetene inn i 4 typer, og kalles for aktører, handlinger, argumenter/meninger og hendelser. I mitt tilfelle ble det en kombinasjon av aktører, handlinger og hendelser.

I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 63) egner observasjon seg best som metode når problemstillingen er knyttet til et avgrenset og overkommelig geografisk område. Derfor er valg av sted forskeren observerer svært viktig. Videre påpekes det at det gjelder å finne en setting som belyser den utvalgte problemstillingen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 63). I min observasjon ble den fysiske settingen en skoleklasse, og en menneskelig setting som besto av både majoritets- minoritetsspråklige elever. Læreren som fulgte klassen jobbet på en skole med skolekultur der fokuset lå på en flerkulturell pedagogikk. Gjennom observasjonen var jeg interessert i både den interaktive- og programsettingen, da dette fokuspunktet hjalp meg utforming intervjuguiden. Samhandlinger som forekom i klassen mellom læreren og eleven ble svært viktig, men også det som skjedde i form av organisering undervisning. Jeg opplevde observasjonsuken min som nyttig til utforming av intervjuguiden, da klassen og læreren som ble observert samsvarte med kravene til utvalg av informanter i intervjuene. Det vil si at læreren hadde minimum 4 minoritetsspråklige elever i klassen.

5.2.3 Semistrukturert intervju

Ved innsamling av data gjennom intervju brukte jeg et semistrukturert livsverdenintervju. Det semistrukturerte livsverdenintervju søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). I motsetning til et strukturert intervju, dannes det muligheter for åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringer av spørsmål. Dette gir fordeler ved å kunne forfølge de spesifikke svarene som gis, og de historiene som intervjupersonene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Likevel har man utarbeidet ulike tema som skal dekkes, og noen forslag til spørsmål.

Som utgangspunkt i min intervjuguide hadde jeg utarbeidet fokuspunkter med liste over temaer som kunne gi svar på problemstillingen min, der jeg under hvert tema startet med et åpent spørsmål. Dette førte til at informanten i stor grad sirklet inn på spørsmålene som jeg videre hadde planlagt å snakke om videre, dersom det ikke ble nevnt i første omgang. Dette ville også være med å realisere informantens medvirkning, da informanten fikk større frihet til å uttrykke seg fritt og komme med ønskelig informasjon. Denne metoden skal fremheve informantens subjektive opplevelse av fenomenene, og med åpne spørsmål fikk informanten

formulere seg med egne ord. Det gir også meg som intervjuer fordeler ved at jeg kan stille oppklarende og utfyllende spørsmål dersom det er noe jeg er usikker på om jeg tolker riktig, eller om det er noe jeg ønsker informanten kan utdype i større grad. Til tross for mange fordeler med et semistrukturert intervju, gir det også noen utfordringer ved å måtte ta hurtige avgjørelser underveis med tanke på oppfølgingsspørsmålene som stilles fortløpende. Disse er ikke på forhånd tenkt gjennom og bearbeidet på samme måte, men i høyest grad av stor verdi da jeg fant det nyttig.

5.2.4 Transkripsjon av intervju

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 34) er det talte og skrevne ord svært forskjellige språklige medier, og når man representerer den muntlige, levende interaksjonen i skrift, fryser man noe fast. I muntlig språk er det ikke gitt hvor setningene slutter og begynner, og det kan være vanskelig å avgjøre hvor punktum og komma skal settes i transkripsjonen (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 34). Videre poengterer Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 34) at det er kjent at en mengde informasjon går tapt i det man transkriberer, da kroppsspråk og stemmeoverføring ikke umiddelbart lar seg føre over i skriftlig form. På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke et transkripsjonssystem som er utviklet av Gail Jefferson. I Jefferssons system går man blant annet tett på det talte språket, og transkriberer toneleie, tonefall, stemmevolum og nøyaktige angivelser (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Ved bruk av denne metoden merket jeg at transkripsjonen tok lang tid, men samtidig var det nyttig for meg i etterkant når analysen skulle begynne.

Jeg valgte som forsker bokstaven F og informantene H (Håkon), K (Kristin), M (Marie) og B (Berit). Man kan også bruke initialen I (informant), men for å gjøre det oversiktlig for meg selv og leseren, valgte jeg forbokstaven til de fiktive navnene. For å skille mellom pauser i ytringen er det brukt komma, og ved lengre pauser er det naturlig med punktum. Viser til et eksempel under:

F: forstår jeg det sånn at...

K: (ja, det er er helt riktig). Det spiller ingen rolle hvilken bakgrunn du kommer med, eller hva du kommer fra, hvilket ståsted du har. Fordelen med å jobbe på en slik skole, er at du får tildelt mange ressurser da vi trenger flere hender f.eks. morsmåslærere på en annen måte.

Avslutningsvis skal det påpekes at direkte sitat er satt i kursiv, og de som overskrider 40 ord er satt som et eget avsnitt. Dette gjør jeg også med begrunnelse for økt leservennlighet.

5.3 Fenomenologi

I forbindelse med utvalgt metode blir det sentralt å ha et fokus på det fenomenologiske perspektivet, da jeg undersøker et sett av informanter, og deres subjektive forståelse av virkeligheten. Fenomenologien er i stor grad opptatt av å beskrive menneskers meninger knyttet til et fenomen (Postholm, 2010), og ifølge Kvarv (2010) studeres det i fenomenologisk forskning bevissthetsstrukturer og førstepersonserfaringer i eksperimentssituasjoner. Det var Husserl som utviklet den fenomenologiske tankeretningen, og perspektivet innebærer å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin situasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser (Befring, 2015, s. 109-110). Utgangspunktet for fenomenologiske studier innebærer at virkeligheten er slik som informanten selv opplever den, og subjektivitet blir et derfor et viktig begrep. Informantens opplevelse av sin livsverden gir grunnlag for å forstå deres oppfatninger, meninger og handlinger (Befring, 2015, s. 109). Min rolle som forsker må i aller høyeste grad være preget av ydmykhet, ettersom jeg ønsker å forstå deres virkelighet gjennom informantene som individer med erfaringer, opplevelser, meninger og følelser. Kvarv (2010) sier også at man må igjennom fenomenologiske undersøkelser forsøke å betrakte ting i førsteerfaringsperspektiv med så få fordommer som mulig.

Ettersom det handler om informantens subjektive oppfatninger og forståelser, kan det gitte fenomenet oppleves forskjellig, og har relevans for dataens validitet og reliabilitet. Det har sammenheng med individets bakgrunn, interesser, erfaringer etc. Derfor ble mitt mål å fange informantens bidrag og utsagn. Jeg har forsøkt å finne forståelse i fenomen ved å utforske informantens opplevelser, tanker og erfaringer av fenomenene som er blitt presentert, og fortolkning blir derfor vesentlig for å kunne videreformidle informantens forestillingsverden.

Kvale og Brinkmann (2015) refererer til Merleau-Ponty (1962), og fremhever gjennom hans forståelse at det dreier seg om at forskeren beskriver så presist og fullstendig som mulig, i motsetning til å forklare og analysere som kommer senere. Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet et uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene, og har i aller høyest grad overføringsverdi til fenomenologien som metode da man må være så nøytral som mulig.

5.4 Hermeneutikk

Ifølge Alvesson & Sköldberg (2008) kan hermeneutikk gjelde alt som skal forstås, og blir derfor sentralt å ha et fokus på i forbindelse med avhandlingen, da hermeneutikk også er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Hans-Georg Gadammers bidrag til den hermeneutiske fremveksten, har i dag ført til at vi forsøker gjennom en hermeneutisk fortolkning å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvarv, 2010, s. 75). Den såkalte Grunnleggende hermeneutiske sirkel er satt sammen av objektiverende og aletisk hermeneutikk (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 212).

Kvarv (2010) påpeker at den objektiverende sirkelen tar utgangspunkt i at del og helhet må forstås med utgangspunkt i hverandre, mens den aletiske hermeneutikken erstatter tenkningen om polariteten mellom subjekt og objekt i en mer forståelsessituasjon (Alvesson & Sköldberg, 2008). Den aletiske sirkel består derfor av forståelse og førforståelse. Gjennom hermeneutikken ligger det flere fortolkningsprinsipper, og den første dreier seg om den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 237). I en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse delene settes delen på ny i relasjon til helheten. Denne tradisjonen betraktes som en “*circulus fructuosus*”, og åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 237).

Som forsker med en hermeneutisk tilnærming til de transkriberte intervjuene har jeg forsøkt å sette meg inn i informantens sted med en nøytral førforståelse. Jeg stiller meg likevel kritisk til tolkningen jeg har gjort, da en vanlig kritikk av intervjufortolkningene er at fortolkere kan finne ulike meninger i det samme intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 238). Likevel vil

jeg nevne at tolkningen er gjort med ydmykhet, der jeg prøver å se den transkriberte teksten ut fra forskjellige vinkler og deler.

5.5 Verifisering

Det er forskerens ansvar at rapportering av kunnskap er så sikker og verifiserbar som mulig, og dette gjøres i denne avhandlingen i form av undersøkelsen av intervjufunnenes generaliserbarhet, validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I utdanningsvitenskap benyttes både begrepet måling og analoge termer som datainnsamling, registrering, observasjon og testing, og uavhengig av hvilke termer som benyttes er det snakk om systematisk innhenting av informasjon om ulike egenskaper og variabler (Befring, 2015, s. 49). Variabler som inngår i pedagogiske og spesialpedagogisk forskning er sjelden tilgjengelig for direkte måling. Disse variablene har ikke noen entydig fysisk representasjon, og målinger må derfor foregå som en indirekte prosess. Derfor er spørsmålet om validitet en basal utfordring (Befring, 2015, s. 49). I alle former for datainnsamling vil det imidlertid forekomme større eller mindre målefeil, og det betyr at spørsmålet om reliabilitet er et generelt problem (Befring, 2015, s. 49).

5.5.1 Generaliserbarhet

Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Videre blir det andre spørsmålet om hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015). I dagliglivet generaliserer vi mer eller mindre spontant, og ut fra vår erfaring med en situasjon eller person forutser nye hendelser. Vi danner oss forventninger om det som kommer til å skje med andre liknende personer eller i andre lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Kvale og Brinkmann nevner at en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at det kan generaliseres. Til tross for dette påpeker de videre at studier basert på intervjuer kan være verdifulle dersom de er godt utført. En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon, og den er

basert på likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. I dette tilfellet kan vi skille mellom forskerbasert og leserbasert analytisk generalisering ut fra intervjuundersøkelsen, og i det første tilfellet kan forskeren både gi rikholdige, spesifikke beskrivelser. Videre kan også forskeren argumentere for generaliserbarheten i resultatene sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). I en leserbasert analytisk generalisering er det leseren som på grunnlag av detaljerte kontekstuelle intervjuundersøkelse, som skal vurdere om resultatene kan generaliseres i en ny situasjon. Dette blir også viktig for min undersøkelse, da funnene som kommer frem kan generaliseres i andre situasjoner som finner sted hos andre skoler med et flerkulturelt mangfold.

5.5.2 Validitet

Validitetsspørsmålet er om måledata gir et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet eller variabelen en tar sikte på å måle, eller om data i vesentlig grad er “forurenset” av andre faktorer (Befring, 2015, s. 51). Ved bruk av kvalitative metoder er som nevnt forskeren selv “hovedinstrumentet” ved observasjoner og det kvalitative intervjuet, og derfor vil validitetsspørsmålet i stor grad gjelde omfanget av “researcher bias”. Dette innebærer alt fra forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av data (Befring, 2015, s. 54). I forbindelse med denne avhandlingen går jeg som forsker ut med en forut-forståelse som kan influere på forutsetningene for objektivitet. I de transkriberte intervjuene er det et grunnleggende krav å være en selvkritisk leser og tolker, hva som er deltakernes tolkninger av sine handlinger, samt hva som er deltakernes utsagn, og hva som er forskerens tolkninger av disse. Jeg skal ifølge Befring (2015, s. 55) være nyansert og varsom når jeg tolker informantenes motiver og intensjoner.

I kvalitative studier har mangel på metoder for å sikre validiteten vært hyppig, men forskere har pekt på prosedyrer for å oppnå en formålstjenlig validitet. Maxwell utformet i 1992 fem kategorier av validitet, og er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet (Befring, 2015, s. 55). Deskriptiv validitet omhandler kvaliteten av beskrivelsen av observasjoner og intervjudata. Det vil si at kravet om entydighet og nøyaktighet er høyt. Det som dreier seg om å komme bakom det en informant uttrykker med en dypere forståelse, og dermed få frem informantenes meninger og beskrive

fenomenet ut fra informantenes perspektiv, kalles for tolkningsvaliditet. Dataene må også i avhandlingen bli løftet opp på et teoretisk nivå, og for å oppnå en teoretisk validitet må det være en troverdig sammenheng mellom fenomenet og den teorien en bygger på. Generaliseringsvaliditet handler om å gjøre forskningens resultater gjeldende for andre personer, tider eller situasjoner (Befring, 2015). Kjernen i kvalitative studier blir derfor å beskrive det unike ved forskjellige fenomener og situasjoner, da de erfaringene og opplevelsene som fortelles kan gjenkjennes hos andre i lignende situasjoner. De vil dermed få en generell verdi.

Med nyansert og varsomhet ved tolkning av data, vil jeg med dette som utgangspunkt ikke utelukke mulige feil i dataene når det gjelder drøfting. Informantene fikk forberede seg på intervjuet i form av å lese gjennom fokusområdene som skulle gjennomgås, men ikke tilsendt spørsmålene i forkant. Dette vil igjen kunne føre til mulige feiltolkninger av spørsmål. På den andre siden ville også feilkilder eksistert dersom informantene hadde fått intervjuet i forkant, i form av å forberede seg gjennom å lese seg opp på tema, og forberede svarene i større grad. I intervjuguiden har jeg stilt noen åpne spørsmål og noen mer lukket. Jeg vil av den grunn også stille spørsmål ved om en av informantene har svart redelig, ettersom det kan ligge visse forventninger til svar i spørsmålene som er blitt stilt. Det skal også nevnes at intervjuet tar utgangspunkt i informantenes subjektive oppfatninger og forståelser, og kan som nevnt tidligere gi en konsekvens på fenomenets opplevelser. Ettersom det dreier seg om individets bakgrunn, interesser og erfaringer, kan samme spørsmål tolkes på forskjellig grunnlag. Avslutningsvis vil jeg også stille spørsmål om jeg har stilt konkrete og avklarende spørsmål fortløpende, da disse ikke ble forberedt på forhånd.

5.5.3 Reliabilitet

Befring (2015, s. 53) påpeker at reliabilitet gir uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data. Det handler derfor om presisjon i registreringer og målinger, og dermed graden av målefeil. Postholm (2010, s.169) sier at funnene ikke påvirkes av forskeren eller forutinntatt forståelse innenfor den kvantitative forskningen, noe igjen som vanskelig lar seg overføre til kvalitativ forskning. I pedagogiske målinger kan sviktende reliabilitet oppstå på grunn av upresise og lite objektive datainnsamlingsmetoder (Befring, 2015, s. 53). I kvalitative metoder

bruker forskeren sin erfaringsbakgrunn i forskningsprosessen, og vil dermed ikke kunne sette seg helt inn i denne prosessen eller gjenta forskningen på likt grunnlag, da det er snakk om en annen type reliabilitet enn i kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2005).

Transkripsjon av intervju er konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst, og det stilles ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). I denne avhandlingen har jeg brukt noe direkte tale fra intervjuene, samt noen indirekte der jeg har tolket deres meninger i større grad. Ved bruk av direkte tale sikrer jeg at intervjuobjektene meninger kommer tydelig fram, men det vil allikevel være mulige feilkilder som for eksempel mine tolkninger av spørsmålsstilling, valg av ord, utvalg av sitater, og hva jeg velger og ikke nevne. Også her er det viktig å påpeke at informantenes fenomen oppleves forskjellig, og i drøftingsdelen har jeg formulert mine antagelser som jeg ser, tolker eller oppfatter det som.

5.6 Forskningsetiske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer, som kan sammenfattes i tre typer hensyn som en forsker må tenke gjennom og aktivt være klar over (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Den første dreier seg om informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Det betyr at den som blir spurt om å delta, den som deltar og den som tidligere har deltatt i en undersøkelse, skal kunne bestemme over sin deltakelse. I følge Christoffersen og Johannessen (2012) skal også vedkommende gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke til å delta, og skal på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten begrunnelse, og uten form for ubehag eller negative konsekvenser. Den andre retningslinjen dreier seg om forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og det betyr at informanten skal ha rett til å bestemme hvem de slipper inn i livet sitt og hva som slippes ut av informasjon. Den enkelte har rett til å nekte forskere adgang til opplysninger om seg selv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Den siste retningslinjen som NESH har vedtatt dreier seg om forskerens ansvar for å unngå skade. Selv om dette punktet er særlig rettet til medisinsk forskning, gjelder dette også for samfunnsvitenskapelige, da for eksempel intervjuer kan berøre sårbare og følsomme områder som det for informanten kan være vanskelig å bearbeide (Christoffersen & Johannessen, 2012,

s. 42). Til tross for at det ble stilt relativt få personlige spørsmål, var det viktig i min undersøkelse å ta hensyn til dette. Jeg som forsker kan ikke på forhånd vite hvilke temaer som oppfattes som sårbare og følsomme hos informanten.

5.6.1 Adgang til bruk av personopplysninger

I forbindelse med forskning må det vurderes om prosjektet inneholder persondata som kan utløse meldeplikt eller konsesjonsplikt. Hvis man skal samle inn og behandle personopplysninger, må man vurdere om disse er meldepliktige, eller eventuelt konsesjonspliktige (Christoffersen & Johannessen, 2012). Personopplysninger er opplysninger og vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. Dersom det skal gjennomføres en spørreundersøkelse, og de som svarer kan identifiseres enten direkte eller indirekte, er det snakk om personopplysninger. Om slike opplysninger i tillegg helt eller delvis registreres ved hjelp av elektroniske hjelpemidler er prosjektet melde- eller konsesjonspliktig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). Prosjektet mitt har blitt meldt til Personvernombudet for forskning og Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og ble registrert meldepliktig på grunn av innsamling av data gjennom et elektronisk hjelpemiddel (taleopptak).

5.6.2 Samtykke om deltakelse i undersøkelse og informasjonsplikt

Personopplysningsloven stiller krav om samtykke, og dersom enkeltpersoner kan identifiseres skal de samtykke i å delta i undersøkelsen. Samtykket skal også være en frivillig, uttrykkelig og informert erklæring fra de opplysningene gjelder. At samtykket er informert betyr at de som skal delta, skal ha nødvendige opplysninger om undersøkelsen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 45). Den som registreres kan samtykke enten muntlig, skriftlig, elektronisk eller på papir. For det første skal det gi klart og utvetydig frem at den registrerte samtykker, hvilke behandlinger samtykket omfatter, og hvilke behandlingsansvarlige samtykket gjelder for (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I mitt tilfelle har informantene fylt 18 år, og det forpliktet ikke innhenting av samtykke fra foreldre. Jeg opplyste informantene gjennom et informasjonsskriv at de kan trekke seg i sin deltakelse til enhver tid, uten at det skal føre til noen som helst form for negative konsekvenser. Det er mitt ansvar å ivareta informantene i form av følelsen å skape tillit til meg, og av å ha vært trygg gjennom hele prosessen. For å tydeliggjøre mitt ansvar og informantenes rettigheter ble det utarbeidet et dokumentert samtykke med signering.

5.6.3 Taushetsplikt og anonymitet

All informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersonene er ifølge forvaltningsloven taushetsbelagt. Resultater fra prosjekter som inneholder personopplysninger skal formidles i anonymisert form. Det betyr at de som deltar i en undersøkelse skal kunne delta i forvisning om at det ikke kommer ut informasjon som kan tilbakeføres til dem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Ved kvalitative undersøkelser er det vanlig med detaljerte beskrivelser av enkeltpersoner, og for å sikre informantenes anonymitet kan dette gjøres ved å bruke pseudonymer i stedet for faktiske navn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). I mitt tilfelle fikk informantene selv velge hvilke navn de ville ha i avhandlingen.

5.6.4 Relasjonen mellom forsker og informant

I et intervju er relasjonen vanligvis mellom to deltakere, og den informasjon som kommer ut av intervjuet er avhengig av relasjonen mellom partene. Det er en rekke forhold som kan påvirke et intervju, og ettersom informantene frivillig går med på intervju, går det en grense for hvor pågående forskeren skal være (Johannessen, Tufte & Christoffersen, s. 2016, s. 24). Hvordan forskeren takler den innledende fasen i intervjuet, legitimerer prosjektet og har dermed en avgjørende betydning for intervjuets informasjonsverdi (Johannessen, Tufte & Christoffersen, s. 2016, s. 24). Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på grupperom på informantens arbeidsplass, og ble uheldigvis i noen tilfeller forstyrret av andre på arbeidsplassen. Jeg opplevde ikke at det førte til noen negative virkninger, selv om det førte til en pause med informantenes beretninger. Til tross for dette kan det hende det opplevdes forstyrrende for informanten, uten at det ble merkbart for meg. Likevel er det viktigste å finne et sted hvor informanten slapper av for best mulig konsentrasjon, samtidig som at det ikke

skulle være kronglete for informanten å ta seg dit (Johannessen, Tufte & Christoffersen, s. 2016, s. 24). På grunn av dette fikk informanten selv velge både tidspunkt og sted for intervjuet, slik at en god ramme for intervjuet startet med et godt utgangspunkt.

5.7 Oppsummering

Den kvalitative metoden som ble valgt er et semistrukturert intervju der jeg i forkant foretok en uke med observasjon til hjelp for utarbeiding av intervjuguide. Det semistrukturerte intervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom kvalitative metoder forsøker å gi mye informasjon om et begrenset antall personer, ble det valgt 4 informanter som kunne bidra til å gi svar på den valgte problemstillingen. I forbindelse med utvalgt metode ble det fenomenologiske perspektivet sentralt å ha, da metoden undersøker et sett av informanter og deres subjektive forståelse av virkeligheten (Postholm, 2010). Subjektivitet blir derfor et viktig begrep, da det dreier seg om virkeligheten slik informanten selv opplever den. Min rolle ble preget av ydmykhet, der jeg prøvde å beskrive funnene så presist og fullstendig som mulig. I tillegg til et fenomenologisk perspektiv, ble det også fokusert på den hermeneutiske tilnærmingen da det dreier seg om fortolkning av tekster, og i denne omgang i forbindelse med de transkriberte intervjuene. (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Ettersom det er forskerens ansvar at rapportering av kunnskap er så sikker og verifiserbar som mulig, ble dette gjort i forbindelse med intervjufunnenes generaliserbarhet, validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Dette vil jeg påstå er høyest aktuelt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil absolutt påpeke at mine resultater kan være av interesse for andre lærere som har minoritetsspråklige elever, da vi også allerede ut i fra funnene kan se store pedagogiske sammenhenger mellom informantene. Når det gjelder validiteten i metoden som er brukt, har jeg prøvd å være nyansert og varsom i tolkning av informantenes motiver og intensjoner. Med dette som utgangspunkt vil jeg ikke utelukke mulige feil i dataene. Det er på grunn av at informantene ikke fikk vite de konkrete spørsmålene som ble stilt, og kunne derfor føre til mulige feiltolkninger. Samtidig dukket det

fortløpende spørsmål som jeg ønsket å stille. Jeg vil også stille spørsmål om redeligheten ved det informantene har svart. Jeg vil også avsluttende i validiteten nevne at intervjuet tar utgangspunkt i informantenes subjektive oppfatninger og forståelser. Ettersom det dreier seg om individets bakgrunn, interesser og erfaringer, kan samme spørsmål tolkes på forskjellig grunnlag. Når det gjelder reliabiliteten gir den et uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data (Befring, 2015). Transkripsjonen av intervjuet er konkret omdanning av en muntlig samtale til skriftlig tekst, og det stilles derfor ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2012). I denne avhandlingen ble det brukt direkte tale, men også omformuleringer der jeg i større og mindre grad har tolket informantenes utsagn. Selv om det er brukt en del direkte tale, vil det være mulige feilkilder som for eksempel mine tolkninger av spørsmålsstillinger og valg av ord. I drøftingsdelen har jeg også formulert mine antakelser slik som jeg tolker og oppfatter dem.

I forbindelse med et forskningsprosjekt er det ulike retningslinjer det er viktig å ta hensyn til (Christoffersen & Johannessen, 2012). Informantene har som nevnt rett til selvbestemmelse og autonomi, og skal få et uttrykkelig informert og frivillig samtykke til deltakelse. Han eller hun kan også på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten noen form for negative konsekvenser. NESH påpeker det er forskerens plikt å respektere informantens privatliv, der de selv bestemmer hvem som skal slippes inn i livet deres, og hva slags informasjon de skal dele. Et informasjonsskriv som inneholdt disse delene ble på forhånd sendt ut til informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Den siste dreier seg om forskerens ansvar å unngå skade. Dette ble også viktig i min avhandling, da jeg ikke på forhånd kan vite hva slags temaer som kan oppfattes som sårbare for informantene. Taushetsplikt og anonymitet ble også formidlet i samtykkeskjemaet, og for å anonymisere funnene ble det valgt fiktive navn. Avslutningsvis vil jeg nevnte at relasjon mellom forsker og informant er særdeles viktig, da informasjonen som kommer ut er avhengig av partene i intervjuet. Som nevnt fikk alle informantene velge tidspunkt og sted, da det viktigste er å finne et sted for informantene der de slapper av for best mulig konsentrasjon. Alle intervjuene ble valgt på informantens arbeidsplass.

6.0 PRESENTASJON AV FUNN

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere datamaterialet fra intervjuene, der utgangspunktet for min studie var å undersøke på hvilken måte et utvalg av lærere mener de synliggjør og anerkjenner minoritetsspråklige elevers identitet i ordinære klasserom. Resultatene vil bli presentert i ulike kategorier som tilsvarer noen av hovedkategoriene i intervjuet, og består av; *"Skolens og informantens forståelse av grunnleggende verdier knyttet til elever med ulik språklig- og kulturell bakgrunn"*, *"personalets kompetanse og samarbeid knyttet til flerspråklige"*, *"pedagogisk bevissthet og praksis knyttet til minoritetsspråklige elever i undervisning"*, *"synliggjøring av elevens identitet i skolen"*, *"skole-hjem samarbeid"* og til slutt *"elevens krav og rettigheter i henhold til opplæringslovene"*. Det vil være ulik tyngde på kategoriene, noe som gjenspeiler seg i svarene som ble gitt av de enkelte informantene, og relevans i forhold oppgavens problemstilling. Informantene fikk selv velge hvilke navn, og bruk av fiktive navn vil gjøre presentasjonen mer virkelig og leservennlig. Som forsker med bruk av kvalitativ metode er jeg opptatt av å løfte frem informantens stemme, og resultatene vil derfor bli illustrert gjennom både indirekte og direkte sitater fra informantenes uttalelser. Ved bruk av direkte sitat vil informantens subjektive oppfatninger og perspektiver komme tydelig frem, og for å markere dem klart og tydelig er de satt i kursiv. På den andre siden er det også tatt i bruk gjenfortelling av informantenes utsagn og historier, noe som vil gi et fyldigere blikk på informantenes uttalelser. I slutten av kapittelet skal jeg foreta en oppsummering av dataene, og blir utgangspunktet for drøftingen i kapittel 7.

6.1 Skolen og informantens forståelse av grunnleggende verdier

Gjennom intervjuguiden ble det stilt flere spørsmål som belyser skolen og informantens grunnleggende verdier knyttet til minoritetsspråklige elever. Disse verdiene som ligger til grunn for skolen og informanten gir en pekepinn på hvorfor og hvordan informantene driver den pedagogiske praksisen knyttet til flerkulturelle elever, og ser det derfor som en nødvendighet å presentere det i funnene.

Det første Håkon forteller er at de har et veldig godt miljø blant de ansatte på skolen. Han forteller deretter at skolens fokus ligger på «*mangfold som gleder*», og prøver å få «*mangfoldet inn i skolen og læringen*». Når det gjelder de grunnleggende verdiene som preger skolen i stor grad, kommer han med et eksempel;

Vi prøver ofte å få inn de språkene og religionene slik at alle lærer seg litt om de forskjellige, og vi bruker ofte elever i undervisninger der vi f.eks. vet at de er muslimer. Da kan de være med i undervisningen i KRLE, og snakke om hvordan de praktiserer kulturen, feirer høytider, og generelt om hvordan religionen deres er.

På skolen til Håkon har de også allmøter. Det går ut på at de prøver å trekke frem elevens kultur i form av å synge en sang fra språket deres, der elevenes nasjonaldrakter også vises frem. Likevel er han hurtig med å poengtere at både han og ledelsen prøver å tenke at «*alle er like*». I praksis betyr dette ut fra Håkons forståelse at alle skal være under samme «*paraply*», og forsøker å få alle elevene på skolen til å være en enhet. Slik jeg forstår det skal skolens syn på de flerspråklige elevene være til stede i form av ekstra tilrettelegging, men at de også forsøker å få elevene til og ikke bare se ulikheter, men også likheter i hverandre. Han er opptatt av å danne relasjon til hver enkelt elev, og forteller videre at det finnes mange positive aspekter ved å ha flerkulturelle elever i klasserommet. «*Jeg mener at det er positivt å bli kjent med andres kultur, religioner og væremåte, og knytter opp dette så ofte det lar seg gjøre i en gitt undervisningssituasjon, som for eksempel i KRLE og samfunnsfag*». I løpet av hans syv år på skolen legger han til at det er fort gjort å bli litt «*fargeblind*». «*Det er jo viktig i dagens samfunn å ta hensyn til de flerspråkliges kulturelle bakgrunn, og tenker på de andre skolene i kretsen her som har færre barn med innvandrerbakgrunn, og som vil en dag møte mangfoldet på ungdomsskolen*». På bakgrunn av utsagnet synes han at det å la de etnisk norske elevene få et innblikk i deres kulturelle bakgrunn er særdeles viktig så tidlig som mulig.

«Det kan hende det blir det litt vanskeligere å akseptere hverandres ulikhet dersom disse ulikhetene blir møtt seint i skolegangen, vil jeg tro. Jeg tenker derfor det er kjempefint at de lærer seg om de forskjellige kulturelle og religiøse praksiser, som sagt så tidlig som mulig. Jeg er fornøyd med å få jobbe på en skole som kan bidra til dette».

I følge Kristin har hennes skole «*en voldsom inkluderingstanke*». Videre nevner hun raskt at det «*spiller ingen rolle hvilken bakgrunn du kommer med, hva du kommer fra, eller hvilket ståsted du har*». Hun trekker frem mange positive aspekter ved å ha flerkulturelle elever på skolen, og føler hun kan snakke på vegne av hele skolens holdninger. «*Det er noe med hele mangfoldet og den formen for berikelsen som det gir skolen. Vi lærer så mye av hverandre, og har et stort fokus på respekt*». Ettersom Kristins skole er en PALS-skole, gir dette i følge henne

store fordeler med tanke på bevisstheten rundt hvordan de møter elevene, og det å fremme det som er bra og positivt. *«Vi skal heller bygge opp det vi ser fungerer, alt som er bra og positivt, fremfor å slå ned på alt vi ikke er fornøyd med».*

Å jobbe på en skole med et stort mangfold av både barn med flerkulturell bakgrunn og andre faktorer som gjør skolen mangfoldig, gir ut i fra Kristins erfaringer flere fordeler. I praksis betyr det at du får tildelt mange ressurser.

«Vi trenger for eksempel flere hender i form av morsmåslærere og andre pedagoger som er spesialister på det ene og andre feltet. Til sammen kan vi være veldig mange voksne i klasserommet, og det veldig spennende og bra da det kun er for å hjelpe de elevene som særlig trenger det».

Selv om dette fører til mye positivt, mener også Kristin at å jobbe på en slik skole kan føre til utfordringer, da det er mange voksne med ulike pedagogiske mål, noe som igjen fører til utfordringer ved å gjennomføre et godt samarbeid. Til tross for dette forteller hun videre;

«...det var noen som sa til meg at det er ingen som slutter å jobbe på skole. Det er fordi at enten takler du dette her, eller så takler du det ikke. Hvis du ikke takler en hverdag som kan by på til dels store utfordringer, og med at du må være fleksibel og kaste deg rundt på ting, du må takle at du kommer inn i klassen, også må du gjøre noe helt annet. Det er som sagt veldig mange voksne involvert her. Du må takle at du ikke har fått beskjed om det ene eller det andre fra andre samarbeidspartnere, og må være ganske fleksibel som person. Det er disse fleksible personene som blir her».

Kristin smiler og er positiv når hun også forteller at personalet ikke føler de jobber med enkeltelever, men at de jobber med familier knyttet til de minoritetsspråklige elevene. Med det mener hun at det er like viktig for skolen å ha foreldrene på lag, som det å ha eleven på lag.

«Det er utrolig viktig for oss å ha et godt samarbeid med foreldrene, og at de følger med på barnet deres, og det vi holder på med på skolen. Det er en berikelse i seg selv at de får lov til å være med på den reisen. Vi er en barneskole, så vi er jo det første skolesystemet de møter. Vi har jo også mange søsken her, og vi har mange lærere som er involvert i samme familie».

Maria har i likhet med Håkon og Kristin lang erfaring i klasserommet, men sett i lys av de to forrige informantene er hun relativt ny ansatt på sin skole. Det første hun vil påpeke er at;

«Vi har en god og ryddig ledelse, og det hjelper veldig på å utvikle en skolekultur som hele tiden bygger opp de grunnleggende verdiene for minoritetsspråklige elever. Menneskesynet skolen har gjelder for alle elever uavhengig om du er tospråklig eller ikke, eller hvilken kultur du kommer fra. Alle er like mye verdt om du er fra her eller der, og alle betyr like mye».

I praksis forteller hun videre at hver enkelt elev skal bli inkludert, og bli sett for dem de er. Maria deler videre flere positive aspekter ved å jobbe på en skole som har et mangfold av alle ulike typer. Hun påpeker at forskjellighet er viktig, og å få en forståelse om at vi alle er forskjellige er viktig med tanke på dannelse og menneskesyn. Videre nevner hun at klasser og skoler som ikke har et mangfold bestående av elever med ulik kulturell bakgrunn, vil kanskje ha et minus. Maria mener derfor at det er viktig at alle så tidlig som mulig får føle på at vi er forskjellige, da det er lettere og akseptere at man for eksempel ikke skal dømmes ut fra språk, bakgrunn, holdninger og farge. På trinnet hun jobber på, bruker hun aktivt «SMART-styrkene» som er utarbeidet av «Smart oppvekst», og viser meg det ene kortet som hun har på en nøkkelknipe som henger sammen med skolenøklene.

«Det ene kortet her dreier seg om tro og handle ut fra at alle mennesker er like mye verdt selv om de ser forskjellige ut, og mener forskjellige ting. Ved bruk av disse styrkene aktivt kan du ta barna på fersken i å gjøre noe godt».

Selv om dette er i hovedsakelig bruk for utvikling av styrker hos elevene, mener hun at det blir utviklet en bevissthet for personalet på trinnet rundt likhet, likeverdighet og å skape et fellesskap der alle skal bli like mye respektert og verdsatt.

Berit forteller meg at hun må tenke seg litt om når hun snakker om de grunnleggende verdiene for henne og skolen, men det første er i stor grad det samme som de øvrige informantene; *«Alle verdier vi har på skolen, gjelder på en måte alle elever. Det er jo en likhet for alle da. Alle skal ha det bra og, vi er en “vi-skole”. Det har vi som motto også».* Både hun og skolen er opptatt av at både de etnisk norske og minoritetsspråklige elevene skal være trygge, og ha en god undervisningshverdag. På bakgrunn av dette utdyper hun;

«Når det gjelder de flerspråklige skal de spesielt være trygge på meg, skape en god relasjon, da de ofte snakker dårlig norsk. Da er det viktig at de kan henvende seg til meg med både kropp og språk, på en måte. I og med at jeg er førskolelærer i bunn, er jeg kanskje ikke like «skolsk» som mange lærere. Jeg har vel en annen vinkling på det å lære ting, og at det med trygghet, og det å prøve å feile er en del av lærings situasjon».

Ut ifra det som kommer frem er språket viktig for henne, da dette kan skape barrierer innenfor både det faglige og sosiale dersom de ikke klarer å uttrykke seg som ønskelig. I forbindelse med holdninger nevner Berit i løpet av intervjuet hvordan holdninger kan utvikles ved å ha flerkulturelle elever både på andre trinn på skolen, og i hennes klasserom:

«Det å føle og se, og ikke bare lese og høre om, men rett og slett erfare forskjeller og likheter. Det kan jo kanskje bidra til å skape noen holdninger som ikke nødvendigvis finnes på skolen uten minoritetsspråklige elever. Det er jo fortsatt flere som ikke har det, dessverre. Jeg tror også at lærere har godt av å ha elever med ulik kulturell bakgrunn. I løpet av en del års erfaring håper jeg og tror at det har gjort noe med bevisstheten til lærerens måte å undervise på».

6.2 Personalets kompetanse og samarbeid

For gjennomføring av god undervisningspraksis for elevene, ser jeg det nødvendig å gjøre en form for kartlegging av personalets kompetanse og samarbeid innad, da en god skolekultur gir bedre forutsetninger for lykkes med tilrettelagt opplæring som fremmer både økt anerkjennelse og synliggjøring av de minoritetsspråklige elevenes identitet. Utenom lærernes kompetanse, skal det derfor presenteres om skolen har tospråklig personell, og eventuelt hvordan disse nyttiggjøres i ordinære klasserom.

Håkons skole har tospråklig personell med kunnskap og beherskelse i flere språk, og han fremhever at det er viktig for en god faglig forankring i undervisningssituasjonene som finner sted. Noen av språkene som det tospråklige personalet har er albansk, polsk, somali. De har også tospråklig personell som behersker flere av de offisielle språkene i Afghanistan, men det er ingen elever pr. dags dato som har tospråklig opplæring. Med tospråklig personell som tema i intervjuet stiller jeg også et spørsmål om han opplever at det burde vært mer behov for

videreutdanning eller økt kompetanse blant personalet på skolen, eller om han har blitt tilbudt noen form for videreutdanning. Det første han nevner er at han;

«Personlig har ikke hatt noe tilbud om ekstra utdanning der, men jeg har jobbet ganske lenge nå». I starten tenkte jeg at dette var et behov, men med litt mer erfaring og mange år på baken tenker jeg at, ja. Sikkert vært greit nå også, men føler jo at jeg kan mer nå også, enn det man gjorde i starten».

Videre forteller han at han er fornøyd med de ressursene som både er på skolen, men også de andre instansene som blir koblet inn dersom det er behov. Supplerende vil jeg ut i fra min tolkning tro at Håkon ikke føler det umiddelbart burde vært økt kompetanse, og påpeker at han er fornøyd med samarbeidet han har blant alle på skolen, og verdsetter det samarbeidet han har med lærere som sitter med kunnskap som kan hentes inn der det trenger.

I følge Kristin har også hennes skole et tospråklig personell, og uttrykker glede for samarbeidet som er skapt mellom lærerne som underviser i ordinære klasser, og de tospråklige lærerne. Skolen har også mottaksklasse, og forteller med et smil på munnen at det kanskje er *«litt for enkelt å hente hjelp derfra»*. Hun forteller videre at ingen av elevene i klassen har tospråklig opplæring nå, men mottaksklassen har noen elever som skal begynne hos dem, og føler de hun har allerede fått god kontakt med barna som kommer. Det er takket pedagogene og det tospråklige personalet som befinner seg der. Når det gjelder videreutdanning kommer hun ikke med noen spesifikke preferanser eller klare ønsker. Hun har i likhet med Håkon ikke blitt tilbudt noen form for videreutdanning, men påpeker at hun er fornøyd med ressursene som skolen har i form av et bredt mangfold av kunnskap.

Det første som nevnes av Marie er at hun ikke har blitt tilbudt videreutdanning, men synes det kunne vært interessant. Hun poengterer raskt at det kanskje er hennes egen feil, og forteller; *«Men da må også jeg si fra»*. Når det gjelder samarbeid med skolens personell, mener hun at det er et godt samarbeid med det tospråklige personalet som eksisterer på skolen, samt mottaksklassen. *«Her får jeg også tips og litt materiell på det pedagogiske plan. De ulike tingene som jeg har fått, har jeg brukt masse»*. Noe av det som interesserer meg er hvordan ressursene også kommer til foreldrenes fordel. *«Vi har hatt tolk på foreldremøtene. Vår*

kompetanse på trinnet er ikke noe spesiell, bortsett fra at vi forstår at de må kunne masse begreper, og kunne skjønne».

Ut i fra Berits beretninger om videreutdanning som tilbud på skolen hun jobber på, kommer hun med noen kritiske til meninger til den nye utdanningsreformen som pågår;

«Jeg føler personlig at folk kanskje kunne visst litt mer når det gjelder pedagogisk tilrettelegging. Jeg skulle selv ønske at tilbudet var der. Vi gamlisene skal jo blir skolert nå. Vi skal bli oppgradert i både norsk, matematikk, engelsk, og det er nok å sende oss på. Så pedagogisk utdanning knyttet til flerspråklige elever kommer jo langt ned på listen i de fleste kommuner. Dette er jo synd. Vil tro at det er behov for det».

Videre forteller hun med at skolen har et tospråklig personell, og mottaksklassen er i likhet med de øvrige informantene på hennes skole. Morsmålslærere som er ansatt på skolen kommer inn akutt når det er barn som ikke kan norsk i det hele tatt. De ressursene som finnes brukes hyppig i andre timer også. Som blant annet forming. Videre forteller hun meg at de har en somalier som gjennomfører leksehjelp.

«Vi har jo flerspråklige elever som også er på leksehjelp, og som kanskje sliter med norsk. Da er det fint at de kan få det oversatt slik at de på samme linje med de andre barna klarer å forstå leksene. Dette tenker jeg også er fint ettersom det er mange hjemme som synes det er vanskelig å følge opp norske lekser og ukeplaner. Da er det veldig fint å ha en sånn time. Og det er en hel klokke time, altså».

6.3 Pedagogisk bevissthet og praksis

I denne kategorien skal det presenteres hvordan elevenes identitet blir spontant eller ikke spontant synliggjort og anerkjent bevisst av lærerne. Ettersom fokuspunktene i problemstillingen tar for seg den kulturelle siden, språk og interesser, skal informantens praksis og refleksjoner rundt disse bli ytterligere presentert.

Når det gjelder tilretteleggingen av minoritetelevens bakgrunnskunnskap i form av språklige og kulturelle identitet i skolen, har jeg inntrykk av at Håkon har et bevisst forhold til gjennomføringen i praksis, og særlig når det kommer til språklige barrierer som kan oppstå.

«Jeg tenker at vi ganske tydelige på dette spesielt i naturfag og samfunnsfag der det er en del vanskelige ord som kanskje de norske barna kan fra før av, også vet vi at det er en del ord og begreper som mangler hos de andre. Da vil jeg påstå at vi er flinkere til å gå gjennom, og forklare ord som etter mange års erfaring vet at de sliter med å forstå».

Han mener selv at han bruker en del mer tid selv enn andre steder på å gå gjennom ord og begreper, og særlig der han er usikker på om forståelsen er tilstede. *«Vi har også språkverksted som en metode der vi tar for oss overordnede begreper, der vi snakker om de, går gjennom de, og lærer de».* I forbindelse med deres flerkulturelle identitet og interesser drøfter han også om hvilken bevissthet han har rundt dette, og hvordan det gjennomføres i praksis. Når det gjelder elevenes interesser, opplever han i hvert fall at guttene har de samme interessene som majoritetselevne. *«Det går i fotball»*, men ut ifra det han forteller kunne han brukt interessene til barna i undervisningspraksis i en relativt større grad enn det som blir gjort. Det blir ikke eksplisitt trukket inn i undervisningen som en ressurs på noen som helst måte, og virker usikker på hva jentene gjør på fritiden og interesserer seg for. I forbindelse med å knytte deres flerkulturelle identitet, forteller han også her at han prøve å knytte dette opp så ofte det lar seg gjøre i en gitt undervisningssituasjon, som for eksempel i KRLE og samfunnsfag.

Kristin har også en type bevissthet når det gjelder å ta hensyn til elevenes bakgrunnskunnskap ved planlegging av undervisningen. *«Jeg prøver å gjøre det i størst mulig grad. De har en voldsom kompetanse utover det de kanskje for gitt uttrykk for på norsk. De har andre normer, levesett, forventninger, enn det vi lærer fra oss og forventer på skolen».* I den tidlige lese- og skriveutviklingen spør hun barna bevisst om *«hvilket språk du drømmer på»* og *«hvilket språk du bruker når du er lei deg»*. Ifølge henne blir de ofte litt mer bevisste og observante selv. Hun legger til at det er en kjempeutfordring for de barna som er født i Norge, men som har foreldre som snakker et annet språk hjemme.

«Da får de kanskje et tomrom, da de ikke har et eget følelsesspråk sammen. De behersker norsk bedre enn det foreldrene behersker, og de får et merkelig tomrom, da de følelsesmessig ikke klarer eller tilstrekkelig gitt uttrykk for det på foreldrenes førstespråk».

Hun pleier også å spørre dem om hvilket språk de snakker med foreldre hjemme, og mange snakker f.eks. somali med foreldrene, mens søsknene snakker norsk. Denne måten å snakke med barna om, gjør ifølge Kristin henne bevisst på å skape en forståelse rundt elevens situasjon, og for å lære seg å kjenne dem på en annen måte enn de kanskje forventer. Gjennom hele intervjuet nevner hun «relasjon» flere ganger, og påpeker at; «*Uten å skape en god relasjon vil ikke barna få det samme læringsutbytte som kanskje er ønskelig*». Videre sier hun at;

«Jeg pleier også noen ganger å spørre dem om de kan fortelle meg noe på deres førstespråk, for å vise interesse for hva de kan, lære mer om dem som person, og da blir mange av de veldig, veldig stolte. Det er akkurat som at de skjønner de har en bredere kompetanse».

Å fremme den kulturelle og språklige kompetansen som elevene sitter med, kommer også frem en rekke ganger i intervjuet der hun forstår at det kan brukes som en ressurs.

Når det gjelder elevenes interesser i bruk i undervisningen forteller hun; «*Alltid, alltid. Det er jo det som er utgangspunktet for å få de motivert. Det må være en form for interesse, men i en mangfoldig gruppe er det vanskelig å fange opp de ulike interessene*». Likevel prøver hun å fordele de interessene som hun klarer å ta tak i, jevnt utover de ulike undervisningssituasjonene som finner sted. Ofte dukker det også opp nye ting i samtale med elevene.

«Det er blant annet mange av jentene som interesserer seg for å lage mat, og for en stund siden hadde vi tilrettelagt kjøkkengruppe. De synes det var helt fantastisk å lage matretter fra deres kultur, som de igjen kunne vise frem og la andre smake på».

Hun forteller videre at dette ble godt tatt imot av foreldrene, men også de andre elevene synes det var spennende og smake på nye retter som de aldri har hatt noe forhold til tidligere.

Maria forteller også at hun forsøker å trekke inn elevens bakgrunnskunnskap i enhver undervisningssituasjon der det passer. Hun forteller;

«Det gjør jeg. En klasse hvor det er to stk., og der har jeg KRLE. De må få komme med sitt, og det gjør dem veldig stolte. Og gjerne ha med noe som er fra deres kultur. Det er også veldig

viktig i forhold til de andre. De andre ser på dem og tenker og sier: "Jøss, kan du det??". Det er jo kjempeviktig».

Maria forteller videre at de har FN-samlinger en gang i året, og der er spesielt lærerne fra velkomstklassen flinke til å få minoritetsspråklige elever til å bidra med underholdning. Mens hun smiler trekker hun frem følgende; «*Selv om de ikke nødvendigvis ikke kan et ord norsk, husker jeg en elev fra kurdistan som spilte på et instrument og sang. Slik sett blir de veldig inkludert*». Maria forteller også at velkomstklassen er veldig flinke til å trekke inn mat fra kulturen, men der har hun selv noe å jobbe med. Hun synes på den andre siden at hun er flink til å gjennomføre ting spontant om det er noe som detter i hodet på henne, dersom det lar seg gjøre praktisk. Maria har leseopplæringen, og der blir det som regel kun spontant i for eksempel i forbindelse med en tekst. «*Da hender det at vi sporer av, googler litt, finner bilder, osv*». Når barna har bursdag pleier de å synge ulike nasjonalsanger der skolen bistår med flagg.

Når det gjelder elevens interesse snakker vi ikke noe særlig om det i klassen, og poengterer med at det «*ofte er litt begrenset hva de gjør*». Videre forteller hun at det kanskje kan være en kombinasjon mellom foreldrenes økonomi og andre faktorer, til tross for at hun synes det er viktig at de er med på andre arenaer som bidrar til sosialisering og utvikling av interesser. «*Å være med på andre aktiviteter er også en fin måte å integrere seg i kulturen, uten og ikke miste sin egen da selvfølgelig*». Hun er til tross for dette bevisst på at det ikke er nødvendigvis noen som ønsker å være med på andre aktiviteter, men forteller at det er ofte barna som ikke er på sommerferie. Likevel har jeg hørt fra flere av jentene i klassen som liker å bade, men ikke har lært å svømme osv. Etter at Maria har snakket litt om barnas interesser, er det akkurat som at det går opp et lys for henne, og at hun kanskje burde lære seg og kjenne barna på det området; «*Jeg tenker jo at barns interesse kan være interessant å ta med i undervisningen. Om det så er hva de liker å se på tv. Det er jo en interesse det og? Tenker også at det kan være en fin måte å bli kjent med elevene på. Relasjon er jo viktig*».

I likhet med Håkon, Kristin og Maria påpeker Berit at hun også til en viss grad bruker elevens bakgrunnskunnskaper, og tar hensyn til elevens kulturelle og språklige identitet i undervisningen. Likevel opplever jeg at hun kanskje er litt mer kritisk til sin egen praksis,

ettersom jeg får inntrykk av at hun kunne gjort det i større grad. Hun starter med å fortelle at hun gjør dette «så absolutt». Videre nevner hun at hun føler seg heldig som har fått samfunnsfag i år, da hun synes det er et spennende fag både for de flerspråklige og etnisk norske. «Jeg merker at de koser seg og liker å utveksle erfaringer om landet sitt, og bare det å se hvor mange ulike flagg elevene har». Her er det snakk om et ganske lavt klassetrinn, og det er derfor hun tror at interessen er så stor. Berit kommer med et annet eksempel der hun bruker bakgrunnskunnskapene spontant i klassen i samfunnsfag; «I går telte vi til 10 på finsk, og det er kjempevanskelig, men det var så gøy. De er jo på hele tiden». Berit forteller også at hun har kunst og håndverk som fag, og her prøver hun også å trekke inn kulturell bakgrunnskunnskap i en relativ stor grad;

«Forming er jo så mye kultur, og så mye arv gjennom kunst, så her føler jeg at jeg er såpass bevisst at jeg kan trekke det inn der jeg kan trekke det inn. Ikke fordi jeg har en bevisst følelse om at det så bra å gjøre det, men det blir plutselig så kjent og nært for eleven. Det kan jo hende at noen av barna synes det er lettere å jobbe med sin kultur gjennom kunst. Jeg vet ikke».

I forbindelse med interesser synes Berit i likhet med Maria at det er en utfordring å jobbe med elevens interesser i undervisning;

«Jeg synes det er vanskelig fordi at dessverre er det slik at mange av disse her bruker mye tid hjemme, for seg selv, foran tv'n, dataskjerm, spill et eller annet. Det er vanskelig å bruke på en positiv måte. Jeg prøver vel heller når vi har utetimer å motivere dem når vi skal ha stafettlag, veldig topp».

Videre forteller hun at den ene somalieren er kjempeflink i hoppbakken på skolen, og poengterer at hun synes det er helt fantastisk. «Da backer vi henne opp, snører på henne ski slik at hun får gjort det mest mulig på skolen».

6.4 Synliggjøring av elevene

Gjennom intervjuguiden kommer det frem at elevens flerkulturelle identitet kommer til syne både frivillig og ufrivillig i ordinær undervisning, og de øvrige situasjoner som finner sted i løpet av en skolehverdag. Uavhengig om informantene trekker frem bakgrunnskunnskaper eller ikke, er det viktig å være kritisk på om dette er ønskelig for alle. Det skal derfor i denne

delen presenteres informantenes oppfatning av elevenes ønske om å fremme sin annerledeshet eller ikke, og om mulige praktiske tiltak som settes inn for å tilrettelegge elevens ønsker og behov.

I forbindelse med elevens synliggjøring av deres kulturelle identitet forteller Håkon;

H: *«Det varierer veldig hvor mye de ønsker å vise sin egen kulturelle identitet. Jeg tror det kommer an på person til person. Noen synes det er veldig gøy, og interessant. mens andre har ikke særlig interesse eller lyst til å prate om de tingene. Så da tenker jeg at det får være greit».*

F: *«Ja, tror du det kan ha noe med hvordan de identifiserer seg med den kulturen de kommer med fra hjemme?»*

H: *«Ja, det tror jeg absolutt. Det kan også hende at noen av barna ønsker å være mer som de etnisk norske barna, og derfor ikke vil vise sin annerledeshet i like stor grad som enkelte andre».*

Videre forteller han at; *«I KRLE snakker vi mye om ulike religioner, og da kommer de med innspill om de ønsker det, og hvis de ikke vil er det også helt greit».* Ifølge Håkon er det også mange aktiviteter de har på skolen der elevens identitet blir synlig uansett om det er ønskelig fra eleven eller ikke. To eksempler er i forbindelse med å gå i kirken før jul, eller å synge julesanger. På skolen hans har de løst det med en førjulssamling på skolen og i kirken, som ikke skal ha et kristent budskap. *«Det blir mer som en samling der alle kan være med, og der er det veldig mange som er med. Også fra de andre religionene».* Mitt inntrykk fra Håkons perspektiv er at det fungerer veldig bra. Andre forhold som dukker opp der elevenes kulturelle identitet blir synlig uavhengig om de vil eller ikke, er situasjoner i forhold til dusjing på skolen. Dette har de løst med at de dusjer alene.

Kristin forteller at elevens eget ønske om synliggjøring av deres kultur er ikke derimot like enkelt å få fra alle elevene, og noe man må være bevisst på, og å ta hensyn til.

«I forbindelse med synliggjøring av elevens kulturelle identitet har du et skjærepunkt. Noen av barna vil ikke at vi skal gjøre det, mens andre gjerne kunne tenke seg at vi gjør det i større grad enn det de får gjort».

Ifølge Kristin er det en form for tosidighet der, og påpeker at noen står frem og kan fortelle masse, mens andre vil mer legge lokk på det.

«Selv om vi prøver å dra det frem som en bra ting, må man bare respektere at det er noen som ikke vil. Jeg har jo trua på at jo flere de ser gjør det, jo flere vil stå fram og gjøre det samme. Vi skal for eksempel begynne med dagens tall på flere språk, og det blir en liten snikinnføring, som kan bidra til å realisere akkurat dette».

Maria hevder at barna i stor grad trenger hjelp av de voksne når det gjelder synliggjøring, da det som regel ikke kommer spontant fra eleven selv. *«Mange vil helst ikke snakke om eller med morsmålet. Da blir de flau. Derfor er det viktig at vi hjelper barna med synliggjøring dersom de har et ønske om det, men ikke tørr å gjøre det selv».* Når minoritetsspråklige barn har bursdag de bursdagssangen fra landet de kommer fra, og forteller meg videre virkningen av å gjøre dette; *«Det synes de er stas, selv om de blir litt flau. Jeg tror det er viktig likevel».* Hun forteller meg også at de har hatt en vikar som var veldig god i spansk, og da hilste hun på spansk, *snakket spansk med eleven».* Jeg forstår det som at denne eleven ikke likte å uttrykke seg på morsmålet, og hun presiserer videre;

«Det var jo gull. Jeg kan bare bursdagssangen. Jeg tror barn som ikke vil snakke morsmålet, og som snakker når det er noen som kan språket, det har noe med at de møter mennesker som er mer likesinnet når det gjelder språk. Selv om de liker oss. Det er det noe med den likesinnetheten».

Maria forteller meg også at det er i flere situasjoner elevens kulturelle identitet kommer til syne i skolekonteksten, uavhengig om det er «ønskelig» fra eleven eller lærerne. Eksempelet hun drar frem er under svømmingen og i vinteraktiviteter som ski. *«De kan jo ikke gå på ski og har ikke utstyr, men skolen har utstyr som de låner bort. De er så ivrig nå som det endelig er snø».* Videre poengterer hun at det også ikke er alle av de etnisk norske elevene som kan gå på ski som en «typisk nordmann», og synes det er flott at det er flere. Når det gjelder svømming

blir jeg opplyst om at det blir tilrettelagt gjennom dusjing alene, og med svømmevennlig drakt. Avslutningsvis forteller også Maria at skolen hennes har sluttet å gå i kirken.

Jeg får et inntrykk gjennom Berits uttalelser om at det er litt blandet hvorvidt de minoritetsspråklige elevene ønsker å synliggjøre deres identitet bevisst. *«Jeg tror det er litt personavhengig. Noen er veldig på, men det er også litt situasjonsbetinget»*. Til tross for dette kommer hun med følgende eksempel; *«Men det var en episode der en arabisk gutt satt på Youtube og fant sitt eget språk der. Da fikk han plutselig veldig behov for å snakke arabisk resten av dagen på skolen, og alle skulle høre på han»*. I følge Berit har de også noen dager der de får komme og presentere noe fra kulturen og landet sitt. Dette er slik jeg forstår det planlagt i forkant, og da opplever hun at elevene blir stolte. De vil jo gjerne fortelle om det til de andre elevene. Ut ifra samtalen vi har om synliggjøring i intervjuet, dukker det opp et spørsmål i hodet som jeg gjerne ønsker å stille henne for å få litt dypere forståelse av hennes mening og oppfattelse;

F: *«Ut i fra det vi har snakket om nå, hva tenker du om motivasjon knyttet til synliggjøring?»*.

B: *«Ehmm. Jeg tror nok det kan være en motivasjon hvis de selv ønsker synliggjøring. Og hvis de er selv bevisst i sin egen identitet. Det er dessverre en del barn som har opplevd så mye, og vært i disse leirene og de kanskje har mistet mye av sin, hmm, kjennskap til den kulturen de kommer fra. Av de er de nok ikke så bevisste på hva som er «annerledes». De skal ha en veldig god forankring i din egen kultur, morsmål og familie før du kan dra nytte av det, og at det kan skape motivasjon. De såkalte ressurssterke klarer nok det»*.

6.5 Skole-hjem samarbeid

I denne delen skal jeg presentere informantenes oppfatning og praktisering av samarbeidet med foreldrene, da det i mange sammenhenger kan være nødvendig for å fremme elevenes synliggjøring og anerkjennelse.

I forbindelse med skole-hjem samarbeid synes Håkon at det fungerer stort sett veldig bra. Det er særlig i forbindelse med de foreldrene som ønsker å samarbeide, og som følger opp barna sine. *«Noen språkbarrierer er det selvfølgelig, men opplever vi at barrierene blir for store, bruker vi tolk»*. Videre kommer han med et eksempel der han noen ganger har ringt hjem og forteller om hendelser som har skjedd på skolen, og kan få et svar fra foreldrene om at de skal ta det opp hjemme, men så føler jeg at *«vi er ferdig med det»*. *«I løpet av mine år som lærer, vil jeg påstå at dette nok er litt annerledes enn hos de etnisk norske elevene»*. Noe av det Håkon trekker frem som positivt er utviklingen han har hatt med tanke på oppmøte på foreldremøter og utviklingssamtaler. Her forteller Håkon at i starten var det kanskje 30-40% oppmøte på hele skolen, men nå er de oppe i 60-70%. Jeg ble nysgjerrig på hva som kunne ligge til grunn for denne positive utviklingen og stilte han følgende oppfølgingsspørsmål:

K: *«Hvorfor tror du at denne utviklingen har vært så positiv?»*

H: *«Jeg tror en av faktorene ligger i at mange foreldre har barn med søsken på flere trinn på skolen. De har lært å kjenne vår skolekultur, og begynner å bli godt kjent med personalet. Etter flere år har vi utviklet en relasjon til foreldrene av elever på tvers av trinn, så det kan være en grunn. En annen grunn kan være vår måte i møte med foreldrene, ettersom vi har mer erfaring. Kanskje»*.

Kristin forteller innledningsvis i forbindelse med skole-hjem samarbeidet som følgende: *«Jeg merker at vi kan være på to forskjellige planeter veldig ofte, men derfor er det veldig gøy når vi finner det felles multiplumet. Og joda, vi kommer fra forskjellig kultur, har forskjellige syn på ting, men når skal vi være et team, og må legge best mulig til rette for det»*. Det som hun legger klart mest vekt på er dialogen, og ifølge henne skilr den bedre og bedre. Hun forteller videre at alle samarbeidsprosessene som finner sted ikke like enkle, og det blir litt ekstra utfordringer med tanke på språk og kultur. Ved oppmøte på utviklingssamtaler og foreldremøter forteller hun først om utfordringene; *«Vi har hatt litt problemer med det. De uteblir både fra foreldremøter og utviklingssamtaler. Vi tar opp hvert år med det å gi beskjed hver gang de ikke kan komme»*. Kristin tror at årsaken kan være for mye informasjon på foreldremøter, og at de sitter der og kanskje ikke forstår. Hun har stor forståelse for dette, og begrunner det med; *«Det blir ubehagelig å være voksen og sitte på et foreldremøte for barnet*

ditt, og du ikke forstår». Til tross for dette har de noen ganger kjørt foreldremøter med enkelte grupper for å legge til rette med tanke på språk.

På skolen til Kristin deler hun noe jeg finner svært interessant, og som knytter seg til synliggjøringen og bruk av foreldrene som en ressurs for skolen og elevene;

«Vi har ikke tradisjonell juletefest, men høstfest. Alle fra 1.-7. trinn. Også majoritets elever. Da tar foreldrene med seg en rett fra sin kultur, og vi lager mange svære langbord. Der er alle kulturene representert, og smaker på hverandres mat. Her kommer de også i flott tøy. Det er en kjempefin dag for oss. Kan med hånden på hjerte si at jeg merker like stor begeistring fra foreldrene sin side, som fra elevenes».

Hun forteller at de kunne gjort slike ting i en mye større grad, men gir ros til SFO som trekker kulturer i form av ulike matretter hver mandag, da de har samarbeid med et flyktningmottak i nærheten.

Ifølge Maria fungerer samarbeidet med foreldrene godt, men likevel er de nødt til å ha noen ekstra møter. Hun påpeker i likhet med de øvrige informantene at språket kan være en utfordring, og utdyper dette med et eksempel;

«Å få dem til å møte opp på foreldremøtene er ikke alltid så lett, og det skjønner jeg. De sitter der og ikke skjønner noe, og da velger man å la være å møte opp. Da er det viktig at vi finner andre veier for å informere».

Hvilke veier man kan bruke for å nå frem med informasjon gir hun ikke en dypere redegjørelse i, bortsett fra at hun noen ganger tror det er enklere for foreldrene dersom hun sender en sms hvis det ikke er mye informasjon som skal gis, i motsetning til å ringe. Hun sier at de hun skjønner fort om foreldrene har forstått informasjon eller ikke, og da må hun ta tak i det. For Maria er det også viktig å få foreldrene til å forstå hvor viktig et godt samarbeid er. Til tross for dette deler hun gledelig at oppmøte på foreldresamtalene er bra i motsetning til foreldremøtene. Når vi snakker om synliggjøring og bruk av foreldrene som en ressurs tror Maria at det er viktig å ha noen opplegg, men ut ifra det som blir nevnt, har de ikke hatt noen opplegg nå. *«Vi må invitere men har ikke hatt noe opplegg. Man kan jo legge det inn i planene. Det tror jeg er viktig».*

Berit synes at samarbeidet fungerer «forsåvidt greit». I følge henne vil det alltid være vansker der, og påpeker at det også er det i år. «*Det å møte dem, og få tak i dem. Det er naturlige årsaker til det. Altså de snakker ikke så godt norsk. Det varierer. Fra en 10'er til en 0'er*». Hun nevner ikke bare at språket kan være en utfordring, men hun sier også at det er «*en del kultur i det bildet*». Noen av opplevelsene hun sitter med er fedre som ikke ønsker at mødrene skal komme på foreldremøtene å snakke med dem, og «*far har ikke tid for han er på jobb hele døgnet. Når far ikke har kontrollen skal det ikke gjennomføres før han får være med*». I intervjuet beveger vi oss fra foreldremøter til foreldrenes kulturelle synliggjøring og bruk som en ressurs og i likhet med noen av de øvrige informantene forteller hun på lik linje at «*mat er en del av det*». Videre forteller hun at;

«Hvis vi har om temaer som passer, kan foreldrene komme med mat, og dette opplever vi at de også gjør helt uoppfordret. Vi har også brukt foreldre i andre undervisningssammenhenger. Om de har lyst til å komme å fortelle om temaer som for eksempel kultur, og det å komme til Norge. det er lettere å få dem til å komme hit og å gjøre det, enn f.eks. et foreldremøte der de er ganske fraværende. For de «drukner» nok mer i den voksne mengden, enn blant barn».

Slik jeg tolker det hun forteller meg, virker det som at Berit tror anerkjennelse kan være en av grunnen til at de dukker opp på slike «uformelle» settinger. Ifølge henne tenker hun at de føler seg nyttige i form av at de blir ønsket i større grad en kun til å delta på et foreldremøte der kommunikasjonene i større grad er preget av monolog.

6.6 Elevenes rettigheter og krav

Det siste spørsmålet som intervjuguiden gjelder er elevens rettigheter og krav, og om informantene tror de rettighetene deres blir oppfylt i henhold til opplæringslovene som ligger til grunn. I følge Håkon, Kristin og Maria mener de at skolen er flink til å tilrettelegge på alle områdene som trengs, for at elevene skal få maksimalt utbytte av undervisningen og andre læringssituasjoner. Elevene blir kartlagt språklig, og tiltakene blir satt inn deretter. Alle påpeker mer eller mindre god lærertetthet og mange gode ressurser. Berits beretninger er litt annerledes enn de andre. I følge henne tror ikke hun at absolutt alle rettighetene blir oppfylt. Begrunnelsen hennes bunner ut i økonomi, og kommer med et eksempel;

«Elevene har krav på tospråklig fagopplæring, og dette har vi ikke som tilbud. Jeg vet ikke om det er et ønske fra foreldrene på vår skole, men jeg tviler på at det hadde vært populært med tanke på økonomi. Da skal det i hvert fall være en ganske stor pressgruppe, og foreldre av disse elevene tror jeg nok aldri kommer til å være det. Så nei, det tror jeg ikke. Vi gjør jo så godt vi kan, men det spises av alle retninger».

Jeg får inntrykk av at hun synes det er leit at slike muligheter skal bli revet bort på grunn av økonomi, men påpeker at *«alt dreier seg om økonomi»*.

6.7 Oppsummering

Når det gjelder skolen og informantenes forståelse av de grunnleggende verdier knyttet til de minoritetsspråklige elevene, er det flere kjennetegn som dukker opp hos samtlige. I funnene blir det flere ganger fremhevet at mangfoldet er noe de er positive til, og det er uavhengig om du er minoritet eller majoritet. Håkon fremhever særlig at elevene skal fremstå som en «enhet», og vil jobbe for en skolekultur der elevene aksepterer hverandres ulikheter, men også se likhetene i hverandre. Han trekker også frem at både han og skolen er opptatt av å bli kjent med hverandre i form av kultur, religioner og væremåte, og knytter dette opp til for eksempel KRLE der det lar seg gjøre. Kristin beskriver skolens verdier i form av at de har en «voldsom inkluderingstanke», og ser på mangfoldet som en berikelse for hele skolen. Det kommer frem at hun er verdsetter PALS' innsatsmodell, som igjen gir hele personalet en daglig påminnelse om å fremheve det som er positivt blant barna både sosialt og faglig. I følge Kristin verdsetter også skolen hennes det samarbeidet de har utviklet i hånd med foreldrene, og trekker frem at det er like viktig å ha foreldrene på lag, som det å ha eleven på lag. Det jeg vil påpeke i tråd med Marias forståelse av hennes og skolens verdier, er at menneskesynet på skolen gjelder for alle elever uavhengig om du er fra «her eller der». Alle elevene skal bli inkludert, og bli sett for dem de er. For henne hjelper «SMART-styrkene» det daglige fokuset på utvikling av de grunnleggende verdier som skolen sitter med, og da like mye for personalet som elevene. Hun mener at disse bidrar til å skape en bevissthet rundt likeverdighet, og et fellesskap der alle blir like mye respektert og verdsatt. Berit skaper et begrep som hun kaller for «vi-skole». I det legger hun at alle verdiene som de har på skolen, gjelder for alle elever. De skal være trygge, skape en god relasjon, og å ha en god undervisningshverdag. Til tross for dette har hun et særlig glimt for de minoritetsspråklige elevene, da for eksempel språk kan skape barrierer. Likevel

setter hun pris på det mangfoldet som er på skolen, da det kan skape noen holdninger som kanskje ikke finnes på skoler uten en slik berikelse i form av kultur.

I dataene som kommer frem om personalets kompetanse og samarbeid på tvers av trinn, fag og områder på de ulike skolene finner vi mer variasjon. Håkons skole har et tospråklig personell som representerer minoritetsspråkene til elevens morsmål, og synes det er viktig med en skole som består minoriteter fra flere land og ulike kulturer. Likevel kommer det frem at ingen av elevene har tospråklig opplæring, selv om han poengterer tidligere at han bruker en del tid på å forklare ord. Hvor store språkbarrierer elevene har er derimot uklart. Når det gjelder hans kompetanse knyttet til flerkulturell pedagogikk, synes han at erfaring har hjulpet en god del. Han føler ikke et umiddelbart ønske før økt kompetanse, men verdsetter det samarbeidet han har med lærere som sitter med kunnskap som kan hentes inn der det trenger. Kristin er også glad for det samarbeidet hun har skapt i forbindelse med lærere på andre trinn, men også de tospråklige lærerne. Skolen hun jobber på har en mottaksklasse, og synes i likhet med Håkon at det er litt «for enkelt» å hente hjelp. Ut ifra det som kommer frem, er hun fornøyd med ressursene som skolen sitter med. Marie og Berit jobber også på en skole som har et tospråklig personell. Det som skiller Marie fra de andre informantene er at det tospråklige personalet blir også brukt til foreldrenes fordel på for eksempel foreldremøter, og påpeker at dette er viktig ettersom trinnet hun jobber på ikke har noe spesiell kompetanse i ulike språk. Det som skiller Berit fra de øvrige informantene er at det tospråklige personalet er tilstede ved leksehjelp, og hennes ønske om videreutdanning. Ut ifra det som kommer frem, synes hun det er fint at de minoritetsspråklige elevene stiller på «samme linje», da ofte språket kan være en barriere for å forstå leksene. Når det gjelder videreutdanning skulle hun ønske at all form for flerkulturell pedagogikk fikk en større prioritet blant kompetansehevingen, og ikke bare grunnfagene som norsk, matematikk og engelsk.

I forbindelse med pedagogisk bevissthet og praksis finner vi både like og ulike trekk hos informantene. Håkon har trekker frem at han er tydelig på tilrettelegging av opplæringen for de minoritetsspråklige elevene i form av å gå gjennom ord og begreper, som av erfaring har opplevd som vanskelige og utfordrende. Dette gjør de gjennom det han kaller for «språkverksted». Når det gjelder å trekke frem elevenes bakgrunnskunnskaper gis det inntrykk

om at det blir gjort i varierende grad, men han prøver så ofte det lar seg gjøre i KRLE og samfunnsfag. Interessene som elevene sitter med blir ikke trukket frem som en ressurs i undervisningen, og virker relativt usikker på hva jentene gjør på fritiden. Kristin forteller meg at hun prøver å trekke frem elevens bakgrunnskunnskap i størst mulig grad, da hun sitter med en forståelse om at elevene har en kompetanse utover det de får uttrykt seg på norsk. Til tross for videre utspørring og samtale rundt tema, kommer det kun frem en måte dette gjøres på. Hun pleier noen ganger å spørre barna om de kan fortelle henne noe på deres språk, og ser verdien av det ettersom barna blir stolte. I forbindelse med interesser forteller hun videre at hun forstår verdien av å bruke det som en ressurs i undervisningen, da det er kan være en forutsetning for å få dem motivert. I motsetning til Håkon har hun bedre kjennskap til hva jentene interesserer seg for enn guttene, men jeg oppfatter det likevel som tilfeldige inntrykk da det ikke foreligger noe systematisk arbeid bak. Til tross for dette har de tidligere gjennomført tilrettelagt kjøkkengruppe for jentene, da det viste seg at de hadde en interesse for matlaging. I den forbindelse lagde de mat fra sin egen kultur som de kunne vise frem. Marias praksis og bevissthet kan i stor grad trekkes parallellt til Håkon. Hun forsøker å trekke frem elevens bakgrunnskunnskap i undervisningssituasjon der det passer, og viser til faget KRLE. Når skolen har FN-samlinger brukes minoritetsspråklige elever i stor grad, der får mulighet til å vise frem sin kultur gjennom musikk og underholdning. Ellers forteller hun meg at de pleier å synge de minoritetsspråkliges nasjonalsang i forbindelse med deres bursdag. Når det gjelder interesser forteller hun meg at det er litt begrenset hva de gjør, og mener på bakgrunn av dette organiserte fritidsaktiviteter på kveldstid som bidrar til sosialisering. Til tross for dette legger hun til på slutten av samtalen at interesser ikke bare dreier seg om organiserte aktiviteter, men også for eksempel tv-spill. Jeg får til slutt inntrykk av at hun ønsker å implementere dette mer i undervisningen i fremtiden. Når det gjelder Berit trekker hun frem andre eksempler i forbindelse med den pedagogiske praksisen. Når hun underviser i samfunnsfag pleier de å utveksle erfaringer om landet de kommer fra, og teller på ulike språk. Min tolkning av Berits beretninger er at alt som gjøres i form av bakgrunnskunnskaper blir dratt inn spontant, bortsett fra i kunst og håndverk. Der lager hun opplegg slik at elevene kan lage kunst fra deres egen kultur. Når det kommer til elevens interesser, forteller hun meg at det er vanskelig å bruke tv og dataspill på en god måte i undervisningen. Likevel kan hun gi et eksempel somalieren i hoppbakken på skolen, selv om dette faller utenfor ordinær undervisning.

Som nevnt kommer elevens flerkulturelle identitet til syne uten at det nødvendigvis blir fremmet i form av informantenes bruk av elevenes bakgrunnskunnskap. I dataene blir det fremhevet variasjon i hvilken grad elevene ønsker å vise sin egen kulturelle identitet, og slik jeg forstår det tar informantene hensyn til dette. Håkon og Berit drøfter i motsetning til de andre at en faktor kan være i hvilken grad de identifiserer seg med kulturen de kommer fra. Håkon er fleksibel i form av hvor langt han skal trekke frem elevenes bakgrunnskunnskap, dersom det er noen som ikke ønsker dette. Løsningen skolen hans har gjort i forbindelse med førjulssamling er et kirkebesøk uten et kristent budskap, og er et bidrag for tilpasning for elever som bærer en annen religion. Maria forteller meg at barna trenger hjelp av de voksne med å synliggjøre sin flerkulturelle identitet, og vil fremheve den når hun vet at barna vil til tross for at de er redd for å gjøre det. Et eksempel hun trekker frem er når hun synger bursdagssanger fra ulike land. Når det gjelder svømming blir jeg som nevnt opplyst om at det blir tilrettelagt gjennom dusjing alene, og med svømmevennlig drakt. Avslutningsvis forteller også Maria at skolen hennes har sluttet å gå i kirken. I følge Berit er hun motivasjon og synliggjøring hører sammen dersom de selv ønsker synliggjøring, og er bevisst i sin egen identitet.

Språkbarrierer er et av hovedmomentene som dukker opp i forbindelse med samarbeidet mellom skole og hjem. Håkons skole har løst dette med tolk, mens på Marias skole brukes skolens tospråklige personell. Om Håkon bruker tolk fra tospråklig personell er derimot uklart. Oppmøte på foreldremøtetene til de enkelte informantene har variert, men på det virker som at oppmøte på Håkons skole har økt betraktelig. Kristin forteller meg at hun til tider opplever samarbeidet vanskelig, da de ofte er på «*to forskjellige planeter*». Til tross for dette føler hun at dialogen blir bedre, selv om flere av foreldrene fortsatt uteblir fra foreldremøter og utviklingssamtaler. Hun har forståelse for at det må være ubehagelig å være voksen og sitte på foreldremøte for barnet ditt når du ikke forstår, og dette har de noen ganger løst med «*gruppeforeldremøter*», der de tilrettelegger med tanke på språk. Kristins skole har også høstfest, der de prøver å inkludere foreldrene inn i skolen. Der lager foreldrene mat fra deres kultur, slik at andre kan få smake på. Maria påpeker at å finne andre veier for å informere er viktig dersom foreldrene ikke forstår. Hun gir meg ikke noen utdyping i hva hun legger i dette, bortsett fra hun foretrekker å sende sms fremfor å ringe. Likevel opplever hun at oppmøte er bra, og forteller meg at i fremtiden vil hun lage noen aktiviteter som kan inkludere foreldrene. Berit synes samarbeidet fungerer relativt greit, og fremhever på lik linje med de andre at det alltid vil være vansker der. Ved synliggjøring og bruk av foreldrene som en ressurs, har de en

rekke ganger brukt foreldrene i undervisningssituasjoner, og noen ganger kommer de med mat uoppfordret. Det virker som at særlig i de situasjonene hvor foreldrene dukker opp uoppfordret i uformelle settinger, kan være et tegn på følelsen av anerkjennelse på bakgrunn av følelsen av å bli «ønsket» på en annen måte enn på foreldremøtene.

7.0 DRØFTING AV DATA

For å svare på problemstillingen; «*På hvilken måte mener et utvalg av lærere de synliggjør og anerkjenner minoritetsspråkliges identitet i ordinære klasserom?*», skal jeg drøfte funnene mine gjennom Honnets tre sfærer, og se de i lys av de praktisk-pedagogisk tilnærmingene som er presentert og gjort rede for i kapittel 3. Begrunnelsen for å strukturere drøftingskapittelet gjennom sfærene er hovedsakelig for å kunne svare på problemstillingen i slutten av avhandlingen, samtidig som å gjøre det oversiktlig. I kjærlighetssfæren vil jeg hovedsakelig fokusere på kategorien «*skolens og informantens forståelse av grunnleggende verdier knyttet til elever med ulik språklig- og kulturell bakgrunn*» og «*pedagogisk praksis og bevissthet*». I denne sfæren skal jeg knytte kategoriene opp mot begrepene identitetsforståelse og deprivasjonsforståelse (Spernes, 2012, Gitz-Johansen, 2009). Gjennom rettsfæren skal funnene knyttes opp mot opplæringslovene med utgangspunkt i kategorien «*elevenes krav og rettigheter*», mens i den solidariske sfæren skal funnene hovedsakelig knyttes opp mot kategoriene «*personalets kompetanse og samarbeid knyttet til flerspråklige*», «*pedagogisk bevissthet og praksis knyttet til minoritetsspråklege elever i undervisning*». Disse skal drøftes i forbindelse med identitetsbegrepet, kulturell kapital, flerkulturell pedagogikk, deprivasjonsforståelse, tospråklig opplæring, funds of knowledge/funds of identity og samarbeid mellom skole og hjem. Noe av drøftingen innenfor de tre sfærene vil overlape hverandre, da for eksempel opplæringsloven både eksplisitt og implisitt tar for seg solidaritetsbegrepet. Opplæringsloven presenterer også begrepet tilpasset opplæring, noe som i stor grad kan trekkes tråder til bruk av elevens tospråklige kompetanse, og som også skal drøftes i solidaritetssfæren.

7.1 Kjærlighetssfæren

Denne sfæren dreier seg om å oppnå grunnleggende tillit, og dersom ikke den emosjonelle tryggheten ligger til grunn, vil de psykiske forutsetningene for å utvikle selvrespekt svekkes (Honneth, 2007, s. 116). Elevene skal utvikle tillit, kreves derfor fra læreren en anerkjennelse gjennom kjærlighetssfæren. I funnene mine kommer det frem gjennom informantenes holdninger og verdier ovenfor de minoritetsspråklige elevene, at mangfoldet er noe de er svært positive til, og samtlige poengterer at barna skal få følelsene av å tilhøre en enhet. Menneskesynet som skolene har, er også likt uavhengig om du er fra «*her eller der*». Dataene løfter en rekke ganger frem informantenes relasjon til barna, og hvor viktig faktoren er for å utvikle gode læringssituasjoner for elevene. Kristin pleier også å spørre elevene om de kan fortelle noe på deres førstespråk for å vise interesse for hva de kan, og i den sammenheng tar hun konsekvensen av deres identitet i opplæring. Til tross for dette kommer det ikke like tydelig frem informantenes kjennskap til elevenes interesser på fritiden, selv om i hvert fall Kristin og Maria viser til forståelse rundt sammenhengen mellom interesser og motivasjon. Gjennom Marias praksis synger de også bursdagssangen fra landene de ulike elevene kommer fra, noe som kan knyttes til kjærlighetssfæren og den solidariske sfæren. På den måten viser ikke Maria bare til en bevissthet rundt å ta hensyn, men realiserer det også i praksis. Det samme vil jeg påpeke at Håkon gjør når han går gjennom ord og begreper, og som av erfaring har opplevd som utfordrende for barna. Selv om denne måten praksisen knytter seg opp mot en kompensatorisk pedagogikk, vil jeg likevel påstå at den hører til under kjærlighetssfæren da elevens behov blir ivaretatt (Honneth, 2007).

Identitetsbegrepet blir innledningsvis drøftet i den teoretiske forankringen, og påpekes som en viktig side ved vår selvoppfatning. I følge Spernes (2012) brukes også begrepet identitet ofte synonymt med begrepet selvoppfatning. Slik jeg forstår informantene er de opptatt av elevens selvoppfatning, da de har en bevissthet for at den skal bli anerkjent og utviklet i en positiv retning. Som et eksempel ønsker Berit at elevene skal være trygge på henne, og å ha en god undervisningshverdag uavhengig av språkbarrierene som daglig dukker opp. I lys av kjærlighetssfæren skal det også understrekes at informantenes holdninger og verdier som kommer frem, strider i en relativt stor grad imot en deprivasjonsforståelse. Ettersom denne forståelsen hovedsakelig dreier seg om å holde fast på at skolen er en nasjonal skole, og at alt som ikke identifiseres som norsk blir fremmed og ikke tilhører skolen (Gitz-Johansen, 2009), kan det på bakgrunn av funnene konkluderes med at informantene og deres forståelse av skolekulturen ikke samsvarer med dette synet. På den andre siden kan deres pedagogiske

praksis i andre sammenhenger ligne en større grad på kompensatorisk pedagogikk, og skal drøftes dypere i den solidariske sfæren.

7.2 Rettssfæren

Hvordan opplæringslovene blir satt i praksis av informantene blir i denne omgang sentralt å ta utgangspunkt i, da det dreier seg om hvilke krav og rettigheter som ligger til grunn for elevene i skolen. Dersom det foreligger anerkjennelse innen rettssfæren, vil utviklingen av selvrespekt og sosial respekt økes og realisert i større grad (Honneth, 2007). De opplæringslovene som blir drøftet i lys av dataene er de samme som ble gjort rede for innledningsvis i avhandlingen. I motsetning til presentasjonen i innledningen, vil jeg her smelte sammen "*§1-1 Formålet med opplæringen*" og "*§2-1 Rett og plikt til grunnskoleopplæring*", samt "*§1-3 Tilpasset opplæring og tidlig innsats*" og "*§2-8 Særskilt språkopplæring for elever fra språklig minoriteter*". Å dele de inn i to hovedkategorier er først og fremst på grunn av at de i stor grad henger sammen i lys av funnene, samtidig som at opplæringslovene kan i stor grad relateres til hverandre.

7.2.1 «Formålet med opplæringen» og «Rett og plikt til grunnskoleopplæring»

Formålsparagraf § 1-1 (Opplæringsloven, 1998) viser som nevnt eksplisitt til flere steder der skolens brede mandat skal anerkjenne minoritetsspråklige elevers identitet, da det første som nevnes er at opplæringen skal "i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring". I følge funnene som kommer frem, samarbeider informantene med hjem fra ulike kulturer som elevene er en del av, der både Håkon, Kristin, Maria og Berit gir uttrykk for å ha en brennende intensjon om å oppetre anerkjennende ovenfor det mangfoldet som eksisterer. Selv om samtlige informanter påpeker at det skaper utfordringer i form av for eksempel språk, tilrettelegger både Håkon, Kristin og Berit ved bruk av tolk, eller ved hjelp av det tospråklige personalet som er på skolen. Kristin påpeker også at de kan være på to «*forskjellige planeter*», men likevel har en bredere holdning som viser til et ønske om godt samarbeid. På bakgrunn av dette vil jeg stille meg kritisk til å konkludere med at skolen bruker det pedagogiske begrepet kompensationsrationalet. En slik forståelse og praksis innebar som nevnt at foreldre og barn vil fungere som passive mottakere der de må leve opp til læreren og skolens krav (Madsen,

Meyer og Rørbech, 2010, s. 95). Ettersom informantene prøver å tilrettelegge i form av tolk, er det mye som tyder på at de ønsker å ha en praksis som heller mer mot konsensusrationalitet. Det er på grunn av vektlegging på styrkelse og utvikling av konsensus mellom skole og hjem, (Madsen, Meyer og Rørbech, 2010). Samtlige informanter forteller likevel at det er mange som ikke kommer på foreldremøtene, da det må være vanskelig for foreldrene og ikke skjønne noe. Til tross for at informantene selv hevder de tilrettelegger i stor grad for foreldrenes språkkompetanse, ønsker jeg å stille spørsmål om hvorfor foreldrene fortsatt uteblir. Dataene peker både i en retning der de tilrettelegger i form av språk, og er som informantene påpeker er den viktigste faktoren for et økt oppmøte på foreldremøtene. Selv om språkbarrierer kan være et uttrykk for en følelse av manglende anerkjennelse, trenger det naturligvis ikke å være det. Foreldrene kan også være uvante med å ha møter med skolen og lærerne, noe som Håkons svar kan peke på. Familiene som Håkon samarbeider med er avhengig av å ha flere barn for å oppdage kulturen for samarbeid på skolen. Til tross for dette er det likevel viktig å få inn de resterende familiene i samarbeidet, og kan se ut som at det trengs mer tilrettelegging.

Synliggjøring av foreldrene gjennom skolens opplegg og undervisning, praktiserer to av informantene dette i noen situasjoner. Kristin og Berit trekker foreldrene inn i arrangement og undervisningsopplegg, som igjen kan «i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida», og samsvarer derfor med opplæringslovens krav (1998, § 1-1). På høstfesten til Kristins skole brukes foreldrene i stor grad ved at de tar med seg en rett fra sin kultur. I den forbindelse kan de smake på hverandres mat, og ut ifra informantens forståelse har dette vært vellykket for både foreldre og barn. Berit trekker også frem en pedagogisk praksis der foreldrene kan bidra med kulturell innsikt i undervisningen. De blir noen ganger bedt om å komme på skolen for å snakke om ulike temaer som passer. Denne måten å inkludere foreldrene på kan derfor gi en realisering av konsensusrationalitet. Innenfor denne praksisen dreide det som nevnt om styrkelse og utvikling av konsensus mellom skole og hjem, og både i form av demokrati i betydning av et direkte og indirekte demokrati (Madsen, Meyer og Rørbech, 2010, s. 95). I tråd med denne forståelsen er det derfor viktig at lærere i samarbeid med foreldre gir dem mulighet for deltakelse, slik at de optimale rammene for barns vilkår i skolen ligger til grunn for læring og dannelse. Det at Kristin og Berit ønsker å trekke foreldrene inn i den kulturelle konteksten som skolen representerer, kan derfor skape muligheter inkludering og læringsmuligheter. På den andre siden mener Øzerk (2008) at dette kan føre til «etnifisering» dersom det kun er i disse sammenhengene de blir trukket inn i undervisningen

(referert i Dewilde et. al., 2017). Spørsmålet om hvorvidt foreldrene føler seg inkludert utenom disse situasjonene blir derfor verdt å stille. Når det gjelder Maria, har hun også et samarbeid med hjemmet, men ikke i relasjon til undervisning. Videre påpeker hun at samarbeidet er viktig for både foreldre og barna, og poengterer til tross for manglende inkludering i skolesituasjoner at dette kunne vært en ide og realisert i fremtiden. Dersom det skal bli en praksis, bør det da ifølge Øzerk (2008) gjennomføres i flere situasjoner gjennom hele skoleåret, slik at praksisen av inkluderingen står i tråd med intensjonen (Dewilde et. al., 2017).

Paragraf § 1-1 nevner også at;

«Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, 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» (1998, § 1-1).

Dersom disse begrepene blir aktivt realisert av lærerne, kan det gi en følelse av samhørighet mellom elevene, eller klassen som gruppe. Som nevnt kommer informantenes felles holdninger frem i dataene når det gjelder menneskeverd, likeverd og solidaritet. Det spiller ingen rolle om du kommer fra «her eller der», og Berit opererer med begrepet «vi-skole». De ønsker en skole der alle skal bli inkludert, og Maria har et trinn som jobber aktivt med «SMART-styrkene». Styrkene dreier seg om holdninger barna skal sine medelever, og selv om det hovedsakelig er et verktøy blant elevene, synes hun det også gjelder like mye for de ansatte. Hun påpeker også at det øker bevisstheten om å se hver enkelt, og å «ta» barna i å gjøre gode handlinger.

Videre står det i samme paragraf at "skolen og personalet skal bidra til å utvide kjennskap til forståelse av den nasjonale og vår felles internasjonale kulturtradisjon". Det påpekes også at "den skal gi innsikt kulturelt, og å vise respekt for den enkelte overbevisning" (1998, § 1-1). På bakgrunn av dette er det skolens ansvar å ha et anerkjennende kulturelt innhold i undervisningen. Ut i fra funnene, kommer det frem at disse to blir realisert til en viss grad, men kanskje ikke fullstendig. Informantenes praksis birdar å utvide kjennskap til hverandres

kultur gjennom å fremheve de minoritetsspråklige elevens stemme der det egner seg. På den andre siden kan man hevde at skolen ikke har et godt "nok" anerkjennende kulturelt innhold, da flere av elevene ikke ønsker å synliggjøre sin egen flerkulturelle bakgrunn i flere sammenhenger. Informantene uttrykker at elevene synes det er skummelt, og som jeg skal drøfte og gjøre rede for i den solidariske sfæren, blir det relevant å stille spørsmål om hva som er grunnen til dette. Eriksen og Sørheim (1994) poengterer at elever kan i noen grad skifte identitet i ulike situasjoner, avhengig av identifikasjon i nivåene; situasjonell, relasjonell og kontekstuell. På den ene siden kan det være at elevene i større grad relaterer og gjenkjenner seg i andre etniske barn på sin alder når de er på skolen, og av den grunn ikke ønsker denne synliggjøringen. Den andre mulige forklaringen kan som nevnt være mangel på et godt "nok" anerkjennende kulturelt innhold i undervisningen. På den måten vil ikke de enkelte elevene oppleve sin habitus, eller deres kulturelle kapital som verdifull i skolesituasjonene som finner sted. Dersom sistnevnte er den mulige forklaringen, vil denne praksisen i større grad samsvare med passive toleranse for elevens rettigheter, og ikke en aktiv interesse for det særlige ved den enkelte eleven i situasjonen (Honneth, 2007). På bakgrunn av disse to mulige begrunnelsene, stiller jeg meg kritisk til å konkludere med det ene eller andre. Begrunnelsen ligger i undersøkelsens metode, da jeg den baserer seg på informantenes tanker, erfaringer og praksis, og ikke elevenes.

7.2.2 «Tilpasset opplæring og tidlig innsats» og «Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter».

Paragraf § 1-3 tar for seg tilpasset opplæring og tidlig innsats. "Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten" (1998, § 1-3). Ved at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningen hos den enkelte elev, inkluderer dette også hos de minoritetsspråklige elevene. Som tidligere nevnt kan tilpasset opplæring knyttet til minoritetsspråklig elever i stor grad dreie seg om språkbarrierer på grunn av manglende norskkompetanse. Paragraf § 2-8 refererer eksplisitt til anerkjennelse knyttet til særskild norskopplæring for elever fra språklige minoriteter. Det presiseres at "elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar" (1998, § 2-8). Ut i fra funnene vil jeg stille spørsmål ved om

elevene får den tilretteleggingen de har krav på. Håkon påpeker at han ofte går gjennom ord og begreper som han av erfaring vet at elevene kan slite med. Selv om de andre informantene også påpeker at det eksisterer språkbarrierer blant de minoritetsspråklige elevene, kan jeg på bakgrunn av dataene hevde at ingen har tospråklig opplæring. Dersom Engens (2010) definisjon av tilpasset opplæring skal bli implementert i undervisning, kreves det en tilrettelegging der elevene får optimale muligheter til å realisere sitt læring- og utviklingspotensial. Selv om det i opplæringsloven står "om nødvendig", har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler". Berit hevder at hennes elever ikke får de rettighetene som elevene har krav på, og påpeker økonomi som en viktig faktor. På den andre siden forteller Maria at elevene i stor grad får realisert sine krav, og dersom det er behov for enten ekstra opplæring i morsmål eller tospråklig fagopplæring, forteller hun at elevene blir kartlagt. Likevel stiller jeg spørsmål ved hva som skal til av presentasjoner for å få støtte, og hvordan de konkluderer med at elevene kan følge ordinær undervisning? Dataene peker i en retning der ingen av barna hadde morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, til tross for at alle klassene hadde en relativ høy andel av minoritetsspråklige elever. Dersom det foreligger en form for krenkelse ved skolen og informantenes praksis, vil Honneth mene at denne anerkjennelsesformen ikke blir realisert (Honneth, 2007). Gitz-Johansen (2016) nevner også at man kan se på det som en utfordring dersom ikke skolene tilrettelegger for de minoritetsspråklige elevers habitus', uavhengig om de samsvarer til forventningene eller ikke.

7.3 Solidariske sfæren

Som nevnt må de egenskapene, potensialene og det som karakteriserer elevene, få en verdi av positiv betydning dersom den sosiale verdsettingen skal bli realisert (Gitz-Johansen, 2009). Anerkjennelse det samme som passiv toleranse, men det kreves en aktiv interesse for det særlige ved den enkelte i situasjonen (Honneth, 2007). Når det gjelder synliggjøring og anerkjennelse av elevens identitet i form av interesser og bakgrunnskunnskaper, vil jeg på bakgrunn av funnene knytte informantenes praksis opp mot både en kompensatorisk og en flerkulturell pedagogikk. Det er på grunn av at førstespråkets utvikling vurderes som en fundamental forutsetning for ethvert menneskes tenkning, læring og identitetsutvikling i en flerkulturell pedagogikk (Phil, 2010, s. 270), og som vi kommer inn på brukes ikke elevens tospråklige praksis i like stor grad som den flerkulturelle pedagogikken forutsetter. Til tross

for dette finnes det også funn i dataene som kan knyttes opp mot en flerkulturell pedagogikk. Det er fordi funnene viser at en av informantenes hovedmål er å skape forståelse, og å utvikle elevene til en enhet uavhengig om du har kulturelle, religiøse og identitetsmessige diversiteter i klasserommet.

7.3.1 Språk

I forbindelse med elevenes tospråklige kompetanse, kan jeg ikke på bakgrunn av mine funn konkludere med at disse blir fremmet i en like stor grad som kompleksiteten av flerkulturell pedagogikk forutsetter. I rettssfæren ble det også poengtert at skolens potensial om tospråklige opplæring ikke blir fylt, selv om det kanskje er behov hos enkelte. I intervjuet kommer det kun frem av Kristin og Berit at de i en relativt liten grad trekker frem elevenes tospråklige kompetanse inn i undervisningssituasjonen, og en anerkjennende språkpedagogikk er en pedagogikk der flerspråklighet finner sted som en naturlig tilstand i undervisningssituasjoner (Phil, 2010 & Gitz-Johansen, 2009). Det viser seg også at undervisningen i hovedsak foregår på majoritetsspråket, og denne praksisen tyder på en svak tospråklig opplæring (Todal, 2004, Baker, 2006). Derfor kan undervisningssituasjonen være preget av en mer kompensatorisk tilnærming, selv om lærerne viser glede over det kulturelle mangfoldet som eksisterer i undervisningssituasjonene. Til tross for dette kommer det likevel frem at informantene henter hjelp av morsmålslærere dersom det er behov, selv om de ikke brukes aktivt i undervisningen. Om det betyr at morsmålslærere hjelper til med språkbarrierer i en undervisningssituasjon som hovedsakelig foregår på majoritetsspråket er likevel uklart. Ut i fra funnene mine er det ingen som har en tospråklig opplæring, eller en tospråklig fagopplæring. Dette er til tross for at funnene viser barrierer hos elevene, da både Håkon, Kristin, Maria og Berit forteller om språkvansker i relasjon med de minoritetsspråklige elevene. Det at de i svært liten grad bruker transspråking i praksis, støtter heller ikke opp anerkjennelse av elevens skriftlige eller muntlige ferdigheter (Dewilde, 2015). Ifølge Dewilde (2015) dreier ikke transspråking seg om bare faglig utvikling på personlig plan, men også om å danne aktive deltakere som ikke er redde for å si sin mening i et samfunn. Spernes (2012) hevder også at det å støtte seg på eget morsmål gjennom bruk av flere språk er viktig, da det anerkjenner elevens språklige identitet. På den andre siden forteller Berit at de tilbyr leksehjelp som organiseres av en tospråklig lærer, og jeg vil derfor hevde at hun forsøker å tilrettelegge for å minske de språklige barrierene som kan oppstå i enkelte situasjoner. Likevel vil en svak opplæringsmodell i lys av Jim Cummins

isbergmodell ikke i like stor grad bidra til styrking av elevens tospråklighet og flerkulturelle identitetsfølelse, som det en sterk opplæringsmodell kunne bidratt til (Øzerk, 1997, Baker, 2006). Supplerene kan en hevde at funnene implisitt viser tendenser til tilrettelegging ved språkbarrierer, men kan også se et økt potensial da dette gjennomføres noe halvhjertet.

7.3.2 Elevens bakgrunnskunnskap

Som det ble nevnt i forbindelse med rettssfæren, står det i § 1-1 at opplæringen skal gi elevene kulturell innsikt og forankring (1998, § 1-1). Dette kan gjøres i form av å trekke frem bakgrunnskunnskaper, og knyttes opp mot funds of knowledge. Når det gjelder bruk av elevenes bakgrunnskunnskaper som en ressurs i undervisningen, blir denne pedagogiske praksisen brukt i noe større grad enn elevenes tospråklighet. Dataene viser mot en retning der det gjennomføres i en varierende grad, men fagene KRLE, samfunnsfag og kunst og håndverk er de som tydelig skiller seg ut. En rekke ganger har dataene pekt på informantenes bevissthet rundt anerkjennelse og synliggjøring, men her tar de tar konsekvensen i praksis. Til tross for dette legges det et stort ansvar på elevene ved å presentere sin kultur gjennom faget KRLE, og blir derfor svært viktig at lærerne i faget tar opp kulturell variasjon, uten at elevene må stå fram dersom de ikke ønsker det. Bruk av bakgrunnskunnskap kan settes som nevnt i sammenheng med teorien om funds of knowledge, da det først og fremst dreier seg om identifisering av barns ferdigheter, kunnskaper og interesser, for og så trekke dette inn som en ressurs som kan gi fordeler ved læring i skolen (Baker, 2006). Også ifølge Idsøe (2014) har eleven behov for anerkjennelse av flere sider av seg selv, og ved synliggjøring og bruk av elevenes bakgrunnskunnskaper kan dette eksplisitt knyttes til anerkjennelse i den solidariske sfæren. Selv om det i hovedsak blir brukt i forbindelse med KRLE, samfunnsfag og kunst og håndverk, kan dette gi en realisering til utvikling i den proksimale sonen (Vygotskij, 2001).

Informantene reflekterer også over hvorvidt elevene ønsker å fremme sin kulturelle kapital i forbindelse med bakgrunnskunnskap, noe jeg vil påpeke er viktig med tanke på forhindring av krenkelse. Til tross for dette er det skolens ansvar å gjennomføre praksisen på en måte som ikke oppleves som skummelt for eleven, men informantene har på den andre siden noen tanker om hvorfor de i noen ganger er forsiktige. Håkon og Berit legger vekt på hvorvidt elevene er bevisste i sin egen flerkulturelle identitet, og hvordan de oppfatter seg selv. Dette kan på sett

og vis støttes av Eriksen (2004) og Eriksen og Sørheims (1997) forståelse av identitet. Identitet skapes som nevnt i gråsonene, og det er en vanlig oppfatning om at mennesker har mer eller mindre et medfødt behov for en fast identitet (Eriksen, 2004). På den andre siden kan denne forestillingen gjøre mer skade enn nytte, da den tvinger barna til å opprettholde og holde fast på den «bestemte» kulturelle identiteten som er eventuelt tilskrevet av lærere. Selv om det er skolens ansvar å ha et anerkjennende kulturelt innhold i undervisningen, er det den habitusen som kommer til syne som skal bli anerkjent. Dersom informantene en rekke ganger opplever at noen av de minoritetsspråklige elevene i mindre grad identifiserer seg med den «forventede» kulturelle bakgrunnen, skal informantene ta hensyn til dette. Som Toohey (2000) presiserer må elevene bli tildelt en mektigere posisjon slik at de eksisterende maktposisjonene som allerede finner sted, ikke hindrer elevene å erverve seg en egen «stemme». På den måten er det viktig å ta hensyn til elevens ønsker, selv om det kanskje allerede er et godt anerkjennende kulturelt innhold i undervisningen.

7.3.3. Interesser

I forbindelse med elevens interesse er det nødvendig å knytte dette opp mot funds of identity, da det dreier seg om å samle gjenstander, interesser og ulike praksiser som er verdifulle for barn, og deretter bruke disse som en ressurs til elevens utvikling og læring (Subero et. al., 2016). Funnene som kommer frem viser at denne pedagogiske tilnærmingen gjøres i en liten grad. Berit forteller at hun synes det er vanskelig å trekke interesser som knyttes til data og tv-spill på en god måte, og har derfor unngått det. På bakgrunn av forutsetningen for å realisere anerkjennelse, er ikke dette en aktiv interesse for det særlige ved den enkelte eleven. I henhold til den solidariske sfæren må de egenskapene, potensialene og det som karakteriserer elevene, få en verdi av positiv betydning dersom den sosiale verdsettingen skal bli realisert (Gitz-Johansen, 2009). Ved en slik holdning vil heller ikke den proksimale utviklingssonen bli utviklet i like stor grad som ønskelig, da å bruke interesser i undervisningen kan skape motivasjon, og å bidra til en helhetlig og sammenhengende hverdag for eleven. Kristin har til tross for dette en litt annerledes holdning til elevens interesse. Hun viser stor bevissthet rundt denne faktoren for å få dem motivert, men har likevel ikke praktisert det i en så stor grad. Det eneste som kommer frem er jentenes interesse for matlaging, der de har tilrettelagt en kjøkkengruppe og lager mat fra sin egen kultur. I likhet med FN-dagen og høstfesten som skal bli drøftet nedenfor, er det viktig at belysning av kulturelle diversiteter blir anerkjent i alle

skolesituasjoner som finner sted, slik at det ikke bidrar til etnifisering (Dewilde, et. al., 2017). Når det gjelder Håkon og Maria vet de lite om barnas interesser, og knytter det ikke opp mot undervisningen. Ettersom læring skjer gjennom deltakelse i formelle fellesskapshendeler (skole) og uformelle samfunnsaktiviteter (interesser og fritidsaktiviteter) (Subero et. al., 2016), kan det være hensiktsmessig å trekke frem elevens læring utenfor skolen, inn i undervisnings- og læringssituasjoner. Likevel ser man klare tendenser til at barnas interesser utenfor skolen ikke blir anerkjent og brukt på en positiv måte i undervisning og- skolesammenheng.

Det siste hovedmomentet jeg vil trekke frem og drøfte, skjer både i forbindelse med elevens flerkulturelle bakgrunnskunnskaper og interesser. I funnene kommer det også frem at skolen til Maria arrangerer FN-uker, Kristins skole har høstfest og Håkons skole har allmøter. Organiseringen av disse to arrangementene peker mot den samme pedagogiske praksisen, der barna får mulighet til å vise frem sin kultur gjennom underholdning, og deltakerne får samtidig smake på mat fra ulike kulturer. Også her vil jeg trekke frem studien til Dewilde (et. al., (2017), da den har like stor relevans for elevene, som for foreldrene. Dewilde (et. al., (2017) belyser Øzerks (2008) kritiske standpunkt, da det kan bidra til «etnifisering» av det kulturelle mangfoldet til tross for at det strider imot intensjonen. På den andre siden viser også studien at dersom det kulturelle mangfoldet er et fokus gjennom hele året, blir det en positiv måte å belyse skolens profil (Dewilde, et. al., (2017). Ut ifra min tolkning av informantene, ønsker de å belyse skolens flerkulturelle profil, men hvorvidt de egentlig gjør dette gjennom et skoleår er likevel relativt usikkert. Ettersom ulike miljøer kan bidra til å bringe frem hverdagskunnskapen, er det derfor viktig for skolen å fokusere på et livslangs og helhetlig utviklingsperspektiv (Roth, 2016). Likevel er det viktig å være forsiktig med å konkludere med inkludering og anerkjennelse i forbindelse med disse FN-dagene og høstfesten, ettersom dataene allerede peker mot et økt potensial for realisering av flerkulturell pedagogikk.

8.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I det avsluttende kapittelet skal jeg foreta en oppsummering av drøftingen, og på dette grunnlaget den gi et svar på problemstillingen. I konklusjonskapittelet skal jeg også belyse Udirs (2016) artikler som ble presentert som prosjektets relevans, og trekke frem metoden som er brukt i oppgaven.

8.1 Oppsummering

Funnene og drøftingen tyder på sprikende tendenser mellom bevissthet rundt viktigheten ved å ta hensyn til de minoritetsspråklige elevers språkkompetanse, bakgrunnskunnskaper og interesser, og å realisere hensynet i praksis. Slik jeg ser det er bildet sammensatt, og skal derfor i stor grad belyse informantenes bevissthet og å sette konsekvensene i praksis.

8.1.1 Kjærlighetssfæren, bevissthet og praksis

I kjærlighetssfæren peker drøftingen min mot at mangfoldet er noe informantene er positive til, og samtlige poengterer at barna skal få en følelse av å tilhøre en enhet, uavhengeig av kapitalen og identiteten som barna bærer med seg. Det kommer også frem at menneskesynet gjelder alle elever, noe som er viktig da Honneth (2007) konkluderer at økt tillit til seg selv kan realiseres som en positiv konsekvens gjennom denne sfæren. Drøftingen løfter frem en rekke ganger at informantenes relasjon til barna er viktig for å utvikle gode læringssituasjoner for elevene. På den måten har informantene en bevissthet om at relasjon uavhengig av mangfoldet er viktig, selv om de ikke alltid kommer med praktiske eksempler. Likevel vil en slik bevissthet stride imot en deprivasjonsforståelse, da de ser på mangfoldet som en del av skolen (Gitz-Johansen, 2009).

Til tross for en bred bevissthet, setter Berit konsekvensen i praksis når det gjelder elevens selvoppfatning. Hun jobber for at elevene skal føle seg trygge rundt henne, og at elevene opplever undervisningshverdagen som god til tross for språkbarrierene som kan dukke opp. Dette er i følge Spernes (2012) viktig, da det har stor påvirkning på selvoppfatningen til hver enkelt. Maria og Håkon gjennomfører også noen praktiske metoder innenfor denne sfæren, da blant annet bursdagssangene blir sunget på forskjellige språk, og Håkon gjennomgår ord og begreper som oppfattes som vanskelige. Å ta vare på elevens behov er en forutsetning for å realisere anerkjennelse i kjærlighetssfæren (Honneth, 2007), noe informantene også i en varierende grad gjør i praksis.

8.1.2 Rettssfæren, bevissthet og praksis

I forbindelse med rettssfæren og opplæringslov § 1-1 viser informantene til en bevissthet om hvor viktig det er med godt samarbeid. Skolene prøver i stor grad å vektlegge utvikling av konsensus mellom skole og hjem, og hevdes som en god praksis knyttet til foreldresamarbeid (Madsen, Meyer og Rørbech, 2010). Til tross for noe tilrettelegging i form av tolk, gjøres det også rede for at flere foreldre fortsatt uteblir fra for eksempel foreldremøter. På den måten kan det hevdes at bevisstheten om hensynet til foreldrene i stor grad er implementert hos informantene, selv om en fortsatt kan stille spørsmål ved å forbedre denne konsekvensen i praksis. Dette er særlig noe Maria påpeker, da hun fremhever manglende inkludering i skolesituasjoner, og ønsker en bredere inkludering i fremtiden. I følge Dewilde (et al., 2016) er dette en viktig del ved styrkelse av samarbeid, dersom det ikke fører til «etnifisering» ved å fremme kulturelle diversiteter en sjelden gang.

I drøftingen blir det stilt spørsmål om skolen har et godt nok anerkjennende kulturelt innhold, og knytter seg opp mot paragraf § 1-1. Selv om informantene har en bevissthet rundt å synliggjøre elevens flerkulturelle bakgrunn, forteller informantene at elevene synes det kan være skummelt. Er det fordi elevene må bære ansvaret selv? Dette kan på den ene siden forklares med Eriksen og Sørheim (1994) teori, der elevene i noen grad skifter identitet avhengig av identifikasjonsnivåene; situasjonell, relasjonell og kontekstuell. Samtidig kan det hende at praksisen ikke anerkjenner elevens habitus i like stor grad som potensialet tilsier. I følge Honneth (2007) skal det foreligge en aktiv interesse for det særlige ved den enkelte elev i situasjonen, og om praksisen er optimal blir derfor et viktig spørsmål da elevene kan oppfatte det som skummelt.

Diskusjonen i drøftingen ser paragraf § 1-3 og § 2-8 under ett, og dreier seg om tilpasset opplæring, særskild norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Jeg stiller spørsmål om elevene får den tilretteleggingen de har krav på, da særlig momenter i funnene peker i en retning som tilsier at realisering av tilrettelegging kunne økt i en relativ stor grad. For det første forteller Håkon at han ofte går gjennom ord og begreper som han av erfaring vet at elevene kan slite med. Selv om de andre informantene også påpeker at det eksisterer språkbarrierer blant de minoritetsspråklige elevene, kan jeg på bakgrunn av dataene hevde at ingen har tospråklig opplæring. Et annet viktig moment er at Berits elever ikke får de

rettighetene som elevene har krav på, og hevder økonomien er faktoren. Dersom dette stemmer får ikke elevene optimale muligheter til å realisere sitt læring- og utviklingspotensial, og som Engen (2010) hevder er en av grunnforutsetningene for tilpasset opplæring. En kan også hevde at skoler som ikke tilrettelegger for elevens habitus gjennom rettssfæren, vil føre til krenkelse da anerkjennelse i lys av kravene i opplæringsloven ikke strekker til (Honneth (2007), Gitz-Johansen (2016)).

8.1.3 Den solidariske sfære, bevissthet og praksis

I den solidariske sfæren ser en også en stor forskjell på bevissthet om hensyn, og det å sette konsekvensene i praksisen. Drøftingsdelen diskuterer om anerkjennelse av elevens tospråklige kompetanse blir fremmet i like stor grad som en flerkulturell pedagogikk forutsetter. En anerkjennende språkpedagogikk er en pedagogikk der flerspråklighet godtas som en naturlig tilstand i undervisningssituasjoner (Phil, 2010, Gitz-Johansen, 2009), og i intervjuet er det kun Kristin og Berit som trekker dette frem. Denne praksisen tyder derfor på en svak tospråklig opplæring (Todal, 2004, Baker, 2006), og ligner derfor mer på en kompensatorisk tilnærming. Til tross for dette viser lærerne glede over det kulturelle mangfoldet som eksisterer i undervisningssituasjonene, men jeg stiller spørsmål om de tar konsekvensen i praksis. På bakgrunn av dette indikerer den presenterte teorien at elevens språklige identitet ikke blir anerkjent, da hverken elevens muntlige eller skriftlige ferdigheter vil bli støttet opp (Dewilde, 2015, Spernes, 2012). Dette kan også støttes av Jim Cummins isbergmodell, da kun en sterk opplæringsmodell ville realisert dette (Øzerk, 1997, Baker, 2006).

Når det gjelder elevens bakgrunnskunnskap knyttet til funds of knowledge, kan en hevde at denne delen blir anerkjent og synliggjort i større grad enn elevens tospråklige kompetanse. Lærerne har ikke kun en bevissthet om av dette, men den praktiseres også noe i undervisning. Drøftingen påpeker likevel at det gjennomføres i en varierende grad, men praksisen i KRLE, samfunnsfag og kunst og håndverk er de fagene som tydelig skiller seg ut. Eleven har behov for anerkjennelse av flere sider av seg selv, og ved synliggjøring og bruk av elevenes bakgrunnskunnskaper vil dette gi en følelse av anerkjennelse (Idsøe, 2014). Ettersom det er noen av elevene som ikke ønsker å fremme sin kulturelle kapital, kan dette som nevnt i stor grad knyttes til elevens bevissthet til sin identitet, og hvordan de oppfatter seg selv (Eriksens,

2004, Eriksen & Sørheim, 1997). Ut i fra min oppfatning kan det også skyldes at elevene forventes å representere sin kulturelle bakgrunn selv. Likevel kan en konkludere med at informantene i større grad må ta hensyn til elevens ønsker, og ha et godt, kulturelt anerkjennende innhold.

Avslutningsvis tar også drøftingen for seg elevenes interesse, og det knyttes til teorien om funds of identity. Her kan man se et stort sprik mellom informantenes bevissthet om hvilke hensyn som bør tas, og det å gjennomføre gode undervisningsopplegg som bygger på elevens interesser. Likevel må anerkjennelse av de egenskapene, potensialene og det som karakteriserer elevene, få en positiv verdi dersom den sosiale verdsettingen skal bli realisert (Gitz-Johansen, 2009). Kristin er den eneste som har tilrettelagt med kjøkkengruppe for de minoritetene som særlig er interesserte, noe som kan være et fint bidrag dersom det ikke bidrar til etnifisering (Dewilde, et. al., 2017).

8.2 Konklusjon

Problemstillingen har fungert som en rød tråd gjennom hele arbeidsprosessen, og lyder som følger:

«På hvilken måte synliggjør og anerkjenner lærere minoritetsspråklige elevers identitet i ordinære klasserom?».

Ettersom identitetsbegrepet er komplekst, har jeg fokusert på synliggjøring og anerkjennelse av språk, elevens bakgrunnskunnskap og interesser, slik at oppgaven ikke ble for generell. Likevel så jeg det som en nødvendighet for å trekke frem informantenes samarbeid med foreldrene, da et godt samarbeid kan bidra til god pedagogisk praksis for elevene. Sett ut i fra Honneths tre sfærer og annen teori, ser vi at realiseringen av både synliggjøring og anerkjennelse blir praktisert i en varierende grad. I kjærlighetssfæren ser vi at informantene er opptatt av relasjon med hver enkelt elev, noe som kan skape gode undervisningspraksiser for hver enkelt. De reflekterer også rundt sin bevissthet om viktigheten av å anerkjenne, og sin egen praksis. Som det er påpekt i drøftingen, spriker dataene i stor grad mellom disse momentene, og informantene viser flere ganger til en bevisst holdning om forbedring ved sin egen praksis. Dersom en skal trekke frem en munlig krenkelse i henhold til Honneths teori,

blir det naturlig å fremheve Berits oppfatning av at elevens krav om tospråklig fagopplæring, da disse ikke blir oppfylt. Likevel kan jeg konkludere med at informantene anerkjenner og synliggjør elevenes bakgrunnskunnskap i størst grad, mens elevens interesser og språk blir noe mer nedprioritert. Måten dette blir gjort på peker i en retning av spontanitet, da en del av de praktisk-pedagogiske hendelsene ikke alltid er planlagt på forhånd. Til tross for dette ser jeg det også som en nødvendighet å påpeke at Honneths teori stiller andre og strengere til hva anerkjennelse er, enn det vi kanskje er vant til. Det kan synes som lærerne ikke er fortrolige med at anerkjennelsebegrep av den typen Honneth står for.

Jeg belyste innledningsvis prosjektets relevans, der artikler fra Udir (2016) påpeker at verdsettelse av de minoritetsspråklige elevens lærings situasjon, kan gi et større faglig og sosialt utbytte. Til tross for dette hevder Udir (2016) at det kunne blitt realisert i økende grad. Også i min avhandling kan en trekke tråder til disse artiklene, da man ser at potensialet for et økt læringsutbytte faglig og sosialt, kan økes dersom informantenes synliggjøring og anerkjennelse foretar noen justeringer. Ettersom lærerne ikke synes å være fortrolige med anerkjennelsebegrepet av den typen Honneth står for, kan en kanskje vektlegge det i lærerutdanning og etterutdanningskurs. Ut i fra funnene mine kan det også tenkes at lærerne trenger bedre kompetanse i flerkulturell pedagogikk, og jeg vil begrunne det med deres overveiende tanker innenfor et kompensatorisk paradigme.

Til slutt vil jeg trekke frem avhandlingens metode ettersom jeg foretok en undersøkelse med utgangspunkt i lærernes refleksjoner og praksis. Dersom jeg enten hadde kombinert metoden med observasjon, eller gjennomført intervju av elevene, kan det hende at funnene og konklusjonen hadde fått et noe annet utfall.

REFERANSELISTE

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4th Edition*. New York: Multilingual Matters Limited.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Datainnsamling og analyse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dewilde, J. & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem": En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dewilde, J., Kjørven, O.K., Skrefsrud, T.A., Skaret, A. (Red.). (2017). *Internasjonale uker i skolen: Eksotiske happenings eller inkluderende praksiser?*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/internasjonale-uker-i-skolen-eksotiske-happenings-eller-inkluderende-praksiser/>
- Drugli, M. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Eriksen, T. H. (2004). *Røtter og føtter - Identitet i en omskiftelig tid*. Oslo: Aschehoug
- Eriksen, T. H. & Sørheim, T. A. (1994). *Kulturforskjeller i praksis - perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: Integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I B. K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 391-409). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Honneth, A (2007). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 165-182). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, J. (2006). Anerkendelse og selvidentitet- om forsoningen mellom det gode og det gode moralske liv hos Hegel. I H. S. Lund, A. Petersen, M. Schramm & R. Willig (Red.), *Fordringen på anerkendelse* (s. 94-116). Århus: Klim
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag

-
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254013560244&pagenam=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
 - Lund, H., Petersen, A., Schramm, M. & Willig, R. (2006). Introduktion. I H. S. Lund, A. Petersen, M. Schramm & R. Willig (Red.), *Fordringen på anerkendelse* (s. 7-14). Århus: Klim
 - Løgstrup, Knud Ejler Christian. (1966). *Den Ethiske Fordring*. København: Gyldendal.
 - Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag
 - Madsen, K. D., Meyer, B. & Rørbech, H. (2010). Klasseledelse, demokrati og medborgerskab i (det) flerkulturelle klasserum. I J. Krejsler & L. Moos (Red.), *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogikk og politikk* (s. 179-190). Frederikshavn: Dafolo A/S
 - Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2018). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
 - Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
 - Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Roth, S. (2016). Exploring funds of knowledge during educational transitions: Learning identities, positionings and future trajectories. I O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Mäkitalo, K. Schrøder, P. Pruulmann-Vengerfeldt & T. Jóhannsdóttir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society* (s. 153-167). Rotterdam: Sense Publishers.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1997). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Trondheim: TANO AS
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Subero, D., Vujasinovic., E., & Esteban-Guitart, M. (2016). *Mobilising funds of identity in and out of school*. Cambridge Journal of Education, 1-17
- Thomas, Wayne P. & Virginia P. Collier 1997: *School Effectiveness for Language Minority Students. Resource Collection Series 9*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Todal (2004). "Det lappiske Tungemaal til at forstaa". I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 220-235). Oslo: Universitetsforlaget.
- Toohey, K., (2000). *Learning English at School: Identity, Social Relations, and Classroom Practice*. Clevedon: Multilingual Matters
- Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva er hjem-skole-samarbeid?* Hentet fra

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/oversikt/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er tilpasset opplæring*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandrerbakgrunn*. Hentet fra
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Ulike-perspektiver/?depth=0&print=1>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs. 1. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Willig, S. (2006). Anerkjendelsesbegrebets sociologiske semantik. I H. S. Lund, A. Petersen, M. Schramm & R. Willig (Red.), *Fordringen på anerkendelse* (s. 39-46). Århus: Klim
- Øzterk, K. Z. (1997). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 120-150). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

NORSK SAMMENDRAG

Denne mastergradsoppgaven i tilpasset opplæring handler om synliggjøring og anerkjennelse av minoritetsspråklige elever i ordinære klasserom. Bakgrunn for studien er hvordan dette blir realisert i praksis gjennom et utvalg av lærere, der teorien bygger på Honneths anerkjennelsesteori, samt annen empirisk bred og internasjonal forskning som viser hvordan dette kan bli gjort i praksis. Gjennom forskningens problemstilling: «På hvilken måte synliggjør og anerkjenner lærere minoritetsspråklige elevers identitet i ordinære klasserom?», ønsket jeg å intervju 4 informanter som jobber i ordinære klasserom, der minst 4 av elever av klassen gruppe var minoritetsspråklige. I forkant inntok jeg en ukes tid med observasjon for å utarbeide med god intervjuguide.

Selv om studien viste flere like trekk mellom informantene, fikk jeg også gjennom dataene variasjon i praksis, da informantenes pedagogiske tilnærming henhold til Honneths sfærer (Honneth, 2007) og den empiriske forskningen viste bredde i gjennomføringen. Honneths anerkjennelsesteori stiller strengere og andre krav til anerkjennelse enn det vi er vant til, og konklusjonen viser at anerkjennelsen og synliggjøringen blir først og fremst praktisert med utgangspunkt i elevenes bakgrunnskunnskap. Informantenes synliggjøring og anerkjennelse knyttet til teorien og elevens interesser og tospråklige kompetanse, viser på den andre siden økt potensial til forbedring.

ENGELSK SAMMENDRAG (abstract)

This master's thesis in adapted education is about visualization and recognition of minority students identity in ordinary classrooms. The background for the study is how this is realized in practice through a selection of teachers, whose theory is based on Honneth's recognition theory, as well as other empirical and international research that shows how this can be done in practice. Through the research issue: "In what way does the learner recognize minority language students in ordinary classrooms?", I wanted to interview 4 informants who work in ordinary classrooms, where at least 4 of the students of the class group were minority and biligual. At the forefront, I took a week of observation to prepare a good interview guide.

Although the study showed more equal traits between informants, I also gained through computer variation in practice, as the informant's educational approach according to Honneth's barrier (Honneth, 2007) and empirical research showed breadth in the implementation. Honneth's recognition theory sets strict and different requirements than what we are used to, and the conclusion shows that recognition and visualization is primarily practiced based on the background knowledge of the students. On the other hand, informants' visibility and recognition related to the theory and student's interests and bilingual skills, show increased potential for improvement.

Vedlegg: 1a. Informasjonsskriv om undersøkelsen (intervju). Samtykke lærer.

Forespørsel til skole om deltakelse i forskningsprosjektet: *«På hvilken måte synliggjør og anerkjenner lærere minoritetsspråklige elevers identitet i ordinære klasserom?»*

Jeg går det siste året på master i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, og temaet for min masteroppgave er knyttet til kulturelle- og språklige minoriteter, og i hvilken grad identiteten blir anerkjent i det ordinære klasserommet.

For å få svar på dette ønsker jeg å intervju en lærer som har minoritetsspråklige elever i klassen (helst 4 eller flere). Spørsmålene i intervjuet baseres noe på en tidligere observasjon som jeg har gjennomført på en annen skole, der temaet også var knyttet til mangfold og anerkjennelse. Jeg vil ha et større fokus på tema som omhandler elevenes kulturelle bakgrunn og på hvilken måte deres identitet og bakgrunnskunnskap blir trukket med inn i undervisningen. Planlagt eller spontant. Under intervjuene vil det bli benyttet båndopptaker, og vil ca. vare 45-60 minutter. Vi kan sammen bli enige om hvor de skal finne sted og tid. Enkelt personer, skole og kommune vil ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven, da disse skal bli behandlet konfidensielt. Eventuelle navn vil bli oppbevart innelåst og adskilt fra de øvrige dataene, og de innsamlede opplysningene anonymiseres. Når masteroppgaven ferdigstilles vil notater makuleres og opptak slettes. Min veileder Thor Ola Engen vil ha tilgang til informasjon om hvilken skole jeg gjennomfører undersøkelsen på, men ellers vil det ikke være andre enn meg som har tilgang til informasjon om skolen.

Å delta i forskningsprosjektet er frivillig, og deltakere vil uten å måtte begrunne årsak nærmere, kunne trekke seg når som helst i prosessen. Alle opplysninger vil fortsatt bli anonymisert dersom dette er tilfelle. Dersom du har spørsmål eller ønsker å delta kan du ta kontakt med Erika Tingsrud Svelstad på telefonnummer 95920157 eller erikat_svelstad@hotmail.com. Veileder/daglig ansvarlig Thor Ola Engen kan også besvare spørsmål dersom det er behov. Jobbtelefon: 62517707. Epost: thor.engen@inn.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg håper på et positivt svar.

Med vennlig hilsen Erika Tingsrud Svelstad

Vedlegg: 1b. Informasjonsskriv om undersøkelsen (intervju). Samtykke lærer.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg ønsker og samtykker å delta i intervju.

Vedlegg 2a. Informasjonsskriv om undersøkelsen (observasjon). Samtykke lærer.

Forespørsel til skole om deltakelse i forskningsprosjektet: *«På hvilken måte synliggjør og anerkjenner lærere minoritetsspråklige elevers identitet i ordinære klasserom?»*

Jeg går som nevnt det siste året på master i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar, og temaet for min masteroppgave er knyttet til kulturelle- og språklige minoriteter og i hvilken grad identiteten blir anerkjent i det ordinære klasserommet. Valg av tema er grunnet i stor interesse for mangfold knyttet til inkludering, integrering og motivasjon.

For å få svar på dette ønsker jeg derfor å observere en klasse ved deres skole (med anbefaling fra NAFO) med minoritetsspråklige elever i en uke, etterfulgt av et eventuelt intervju med den mest sentrale læreren. Spørsmålene i intervjuet baseres noe på hva som er observert i klassen og noe på temaer knyttet til mangfold, anerkjennelse og identitet. Jeg vil ha et fokus på tema som omhandler elevenes kulturelle bakgrunn og på hvilken måte deres identitet blir trukket med inn i undervisningen og skolen som mandat. Planlagt eller spontant. Under intervjuene vil det bli benyttet båndopptaker, og vil ca. vare 30-45 minutter. Enkeltpersoner, skole og kommune vil ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven, da disse skal bli behandlet konfidensielt. Navnelister vil bli oppbevart innelåst og adskilt fra de øvrige dataene, og de innsamlede opplysningene anonymiseres. Når masteroppgaven ferdigstilles vil notater makuleres og opptak slettes. Min veileder Thor Ola Engen vil ha tilgang til informasjon om hvilken skole jeg gjennomfører undersøkelsen på, men ellers vil det ikke være andre enn meg som har tilgang til informantens identitet. Dersom det høres interessant og greit ut må dere bestemme hvilke uker som passer best, men har et ønske om enten uke 4,5 eller 6. Når det gjelder klassetrinn er det et håp om 3. eller 4. 2. trinn kan også gå dersom det ikke passer for de andre nevnte trinnene.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og dersom det er aktuelt vil hver enkelt lærer få et skriv om blant annet utdyping av etiske retningslinjer jeg som forsker har i prosessen.

Jeg håper på et positivt svar.

Med vennlig hilsen Erika Tingsrud Svelstad.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta

Vedlegg 2b. Informasjonsskriv om undersøkelsen (observasjon). Samtykke lærer.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg ønsker og samtykker å delta i observasjon.

Vedlegg 3a. Intervjuguide

Elevgruppen i klassen.

- o Hvordan vil du beskrive elevgruppen?
- o Hvilke egenskaper opplever du som positive i elevgruppen?
- o Har du kjennskap til elevens førstespråk, og hvordan de behersket det?
- o Synes du det er forskjell på hvordan elevgruppen klarer seg ut fra hvilken bakgrunn de har?
- o Merker du noen gang om elevene i klassen opplever overlappende identiteter eller personlig kulturkonflikt i hverdagen?

Om informanten og skolen som arbeidssted.

- o Kan du si noe om erfaring- og utdanningsbakgrunn?
- o Er det noe du er særlig opptatt av i arbeid med elever som har ulik språklig- og kulturell bakgrunn?
- o Hvordan vil du beskrive skolen for meg?
- o Kan du si noe om skolens grunnleggende verdier i forhold til minoritetsspråklige elever?

Skolepersonalets samarbeid, kompetanser og interesser i arbeid med flerkulturelle identiteter.

- o Har personalet og skolen som helhet noen felles holdninger når det gjelder minoritetsspråklige elever?
- o Dersom dere har tospråklig personell;
 - Hvordan føler du at disse nyttiggjøres i praksis?
 - Er det noen av elevene i klassen som har hatt tilbud om tospråklig opplæring?
- o Hva tenker du om personalets kompetanse knyttet til arbeid med minoritetsspråklige elever?
- o Hva tenker du om personalgruppens kompetanse når det gjelder flerkulturell pedagogikk?
- o Samarbeider øvrig personal med de ansatte i mottaksklassen og lærerne som lager tospråklige opplegg for elevene?
 - Hvordan foregår samarbeidet i praksis?

Om informantens pedagogiske tilrettelegging, forståelse og tanker om de minoritetsspråklige elevene i skolen:

- o Tar du hensyn til elevens flerkulturelle bakgrunn når du planlegger undervisning? (I form av å f.eks. bruke barnas bakgrunnskunnskap og erfaring)
 - På hvilke måter fremhever du disse i undervisningen?
 - Opplever du at elevene ønsker å synliggjøre sin flerkulturelle bakgrunn for andre elever?
- o Tar du hensyn til elevens interesse når du planlegger undervisning?
 - På hvilke måter fremhever du elevens interesse i undervisning?
 - Opplever du at elevene ønsker å synliggjøre sin interesse for andre elever?
- o Hvilke positive aspekter finner du å bruke elevens flerkulturelle bakgrunn i undervisningen?
 - Opplever du på den andre siden noen utfordringer knyttet til dette?
 - Er det noen sammenhenger der du ser deres flerkulturelle identitet kommer til syne i større grad enn andre? Kan du trekke frem noen eksempler?
- o Er det noen situasjoner (friminutt, undervisning, høytidsdager, aktivitetsdager etc) der å ha en flerkulturell identitet kan by på utfordringer?

Vedlegg 3b. Intervjuguide

Skole-hjem samarbeid.

- Samarbeid mellom skole-hjem er viktig for alle elever, men hvordan vil du beskrive ditt samarbeid med foreldrene til elevene med flerkulturell bakgrunn?
 - Er det noen utfordringer eller noe annet som skiller seg fra samarbeidet med foreldrene til majoritets elever?
- Prøver du å tilrettelegge slik at foreldrene kan bidra med å synliggjøre elevens flerkulturelle identitet?
- Hvordan opplever du skolens tilrettelegging for et godt samarbeid med foreldrene?
- Opplever eller tror du at foreldresamarbeidet påvirker elevene i elevgruppen?

Rettigheter

- Ut i fra hvordan skolen praktiserer sin pedagogiske tilnærming knyttet til minoritetsspråklige elever; tenker du at elevene med flerkulturell identitet får de rettighetene de har krav på? (Refererer til opplæringslov 1-1, 1-3 og 2-8)

Vedlegg: 4a. Kvittering fra NSD



Thor Ola Engen
Telthusveien 12
2450 RENA

Vår dato: 22.01.2018

Vår ref: 57783 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.12.2017 for prosjektet:

57783	<i>Anerkjennelse og synliggjøring av minoritetspårklige elevers indentitet.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thor Ola Engen</i>
Student	<i>Erika Svelstad</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 27.04.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg: 4b. Kvittering fra NSD

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Erika Svelstad, erikat_svelstad@hotmail.com

Vedlegg: 4c. Kvittering fra NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57783

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

METODER

I meldeskjemaet er det krysset av for at personopplysninger skal samles inn ved intervju, observasjon og deltakende observasjon. Personvernombudet forstår det slik ut fra resten av meldingen at det kun skal registreres personidentifiserende opplysninger om lærer, og at det ikke skal innhentes slike opplysninger om elever. Vi anbefaler at elevene likevel informeres om observasjonene. Vi legger også til grunn at gjennomføringen av prosjektet er avklart med skolens ledelse.

LÆRERS TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at prosjektleder minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

VARIGHET

Prosjektslutt er oppgitt til 27.04.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>