



# **Høgskolen i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Forfatter: Mustafa Al**

## **Masteroppgave**

### **En kvalitativ studie av internasjonal uke ved to ulike skoler: «Internasjonal uke - en vei inn til ulike kulturer eller bare et spill for galleriet? Sett i lys av to Osloskoler»**

«International week - A gateway to different cultures or just a spectacle?

Conducted at two different schools in Oslo»

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP3

**2024**

## Forord

Denne reisen har vært lang og utfordrende. Flere års arbeid har kulminert i denne oppgaven. Å kombinere heltidsstudier med fulltidsarbeid har vært utfordrende, men også utrolig lærerikt. Hele veien har jeg hatt muligheten til å sette teori ut i praksis.

Først vil jeg uttrykke min dypeste takknemlighet til min mor, Ikbal, som oppdro meg som alenemor under vanskelige økonomiske forhold. Hun har alltid vært min støtte og har motivert meg til å strekke meg etter nye mål. Jeg vil også uttrykke takknemlighet til mine søsken, Ahmed og Nora, som alltid har vært der for meg siden jeg var liten.

En stor takk går også til min fantastiske samboer, Tina som har støttet og oppmuntret meg gjennom alt, jeg kunne ikke ønsket meg en bedre partner og person å dele mitt liv med.

En spesiell takk til rektor Catrin ved Tiurleiken skole, som har gitt meg muligheten til å studere mens jeg jobbet. Jeg må også takke Amir, en trofast venn, kollega og støttespiller, og en gjennomgående fantastisk person.

Jeg ønsker også å uttrykke min takknemlighet til Thor-André Skrefsrud, som har veiledet meg gjennom prosessen og besvart alle mine spørsmål, både før og underveis i arbeidet.

Til slutt vil jeg takke skolene som åpnet dørene sine for meg, lærerne som lot meg intervju dem, og foreldre og elever som deltok som informanter, samt alle andre jeg har observert. Uten deres bidrag ville dette ikke vært mulig.

Mustafa Al

«Sår du en gang.

Høster du en gang.

Planter du et tre.

Høster du ti ganger.

Underviser du menneskene,

Høster du hundre ganger.»

- Ksuan Tsu

«På slutten av nittitallet ble antallet elever på skole doblet. Bygda fikk nemlig et asylmottak for albanere som følge av krigen i Kosovo, og plutselig sto det barn og ungdommer i den lille skolegården som verken så ut som «oss» eller snakket som «oss». De var til og med flere enn «oss», om jeg husker riktig. Det var i hvert fall klart at vi nå sto foran noe som kunne utviklet seg til å bli «oss mot dem». Men sånn ble det aldri. De ble tatt imot med interesse og nysgjerrighet. Skolen sørget for at de fikk fortelle sine historier, lære oss om sin kultur, og vi fikk smake på albansk mat. Vi ble kjent med dem.» (Landgraf, 2019, s. 80).

# Innhold

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>4</b>
<b>INNHoldSFORTEGNELSE</b> .....	<b>4</b>
<b>SAMMENDRAG PÅ NORSK</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>8</b>
<b>MITT FØRSTE MINNE</b> .....	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>10</b>
1.1. BAKGRUNN.....	10
1.2. PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG FORMÅL .....	13
1.3. STYRINGSdokUMENTER.....	14
1.4. TIDLIGERE FORSKNING .....	16
1.4.1. NORSKE STUDIER.....	16
1.4.2. INTERNASJONAL FORSKNING OG LITTERATUR.....	18
1.5. OPPGAVENS OPPBYGGING.....	21
<b>2. TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>21</b>
2.1. FLERKULTUR OG TILHØRIGHET.....	22
2.1.1. TRANSkULTUR: EN TRANSkULTURELT ORIENTERT OPPLÆRING .....	24
2.1.2. TRANSkULTURALITET I SkOLEKONTEKSTER .....	25
2.2. KOMMUNIKATIV HANDLING OG LIVSVERDENEN I UTDANNINGSSAMMENHENG .....	27
2.2.1. PARALLELLER MELLOM HABERMAS OG VYGOTSKJI.....	29
2.3. KONTAKTSONER.....	31
2.4. ANNERKJENNELSE OG TILHØRIGHET .....	32
2.5. INTERKULTURELL DANNING.....	34
2.6. PRINSIPPER FOR FLERKULTURELL OPPLÆRING .....	34
<b>3. VITENSKAPSTEORI OG FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>37</b>
3.1. KVALITATIV METODE .....	38
3.2. FENOMENOLOGI SOM FORSKNINGSTILNÆRMING .....	40
3.2.1. INTENSJONALITET .....	41
3.2.2. DESIGN .....	42
3.2.3. BEGRUNNELSE OG KRITIKK .....	43
3.3. DET KVALITATIVE FORSKNINGSSINTERVJUET .....	43

3.3.1.	FENOMENOLOGIEN OG FORSTÅELSEFORMEN I DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	46
<b>3.4.</b>	<b>INNHEITING AV DATA OG ANONYMITET</b>	<b>47</b>
3.4.1.	UTFORMING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	48
3.4.2.	OBSERVASJON OG FELT	51
<b>3.5.</b>	<b>BEARBEIDING AV DATAMATERIALE</b>	<b>53</b>
3.5.1.	DOKUMENTERING AV OBSERVASJON	54
3.5.2.	NOTATER FRA INTERVJUENE OG SAMTALENE	55
3.5.3.	OVERSIKT OVER BESØKSDAGENE VED SKOLENE	57
3.5.4.	ANALYSE AV SAMLEDE DATA	59
3.5.5.	KODING AV SAMLEDE DATA	61
<b>3.6.</b>	<b>ETISKE OVERVEIELSER</b>	<b>62</b>
3.6.1.	FORSKERROLLEN	64
3.6.2.	KONFIDENSIALITET OG ANONYMITET	65
<b>3.7.</b>	<b>GYLDIGHET, PÅLITELIGHET OG OVERFØRBARHET</b>	<b>65</b>
<b>4.</b>	<b>FUNN OG ANALYSE</b>	<b>67</b>
<b>4.1.</b>	<b>BESKRIVELSE AV DAGENE PÅ DE ULIKE SKOLENE</b>	<b>67</b>
4.1.1.	SKOLE A	68
4.1.2.	SKOLE B	71
<b>4.2.</b>	<b>LÆRERENS PERSPEKTIVER OG ERFARINGER</b>	<b>74</b>
4.2.1.	LÆRERENS ROLLE I INTERNASJONAL UKE	74
4.2.2.	OBSERVASJONER AV LÆRERNES ENGASJEMENT	75
4.2.3.	LÆRERNES REFLEKSJONER OG KRITISKE VURDERINGER	76
4.2.4.	PEDAGOGISKE STRATEGIER OG TEORETISK FORANKRING	77
4.2.5.	IMPLIKASJONER FOR FREMTIDIG PRAKSIS	78
<b>4.3.</b>	<b>ELEVENS PERSPEKTIVER OG ERFARINGER</b>	<b>79</b>
4.3.1.	OBSERVASJONER OG INTERVJUER	79
4.3.2.	ANALYSE AV LÆRINGSUTBYTTE	80
4.3.3.	KRITISKE ELEVUTSAGN OG OBSERVASJONER	81
<b>4.4.</b>	<b>FORELDRENE PERSPEKTIVER OG ERFARINGER</b>	<b>82</b>
4.4.1.	POSITIVE OPPLEVELSER BLANT FORELDRE	82
4.4.2.	KRITISKE PERSPEKTIVER OG KONSTRUKTIVE FORSLAG	83
4.4.3.	ANALYSE AV FORELDRENE UTSAGN	84
4.4.4.	KONKLUSJON	84
<b>4.5.</b>	<b>SKOLENES ARBEID MED KULTURELL FORSTÅELSE OG INKLUDERING GJENNOM ÅRET</b>	<b>85</b>
4.5.1.	INTEGRERING AV KULTURELL FORSTÅELSE GJENNOM ÅRET	85
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON OG DRØFTING</b>	<b>86</b>
<b>5.1.</b>	<b>LÆRERENS PERSPEKTIVER OG ARBEID</b>	<b>87</b>
<b>5.2.</b>	<b>ELEVENS PERSPEKTIVER OG ERFARINGER</b>	<b>88</b>
<b>5.3.</b>	<b>FORELDRENE PERSPEKTIVER OG ERFARINGER</b>	<b>89</b>
<b>5.4.</b>	<b>VEIEN VIDERE OG ANBEFALINGER</b>	<b>90</b>
<b>6.</b>	<b>AVSLUTTENDE ORD</b>	<b>91</b>
<b>7.</b>	<b>LITTERATURLISTE OG VEDLEGG</b>	<b>92</b>

**BIBLIOGRAFI.....92**

**VEDLEGG .....96**

## Sammendrag på norsk

Denne oppgaven utforsker internasjonal uke ved to forskjellige skoler i Oslo gjennom en kvalitativ studie. Den evaluerer om en slik uke kan bidra til ekte kulturell forståelse og inkludering, eller om den rett og slett fremstår som overfladisk. Forskningen fokuserer på lærere, elever og foresattes erfaringer med og tolkninger av internasjonal uke, deres oppfatninger av arrangementets betydning, og hvordan det integreres i skolen.

Oppgaven tar for seg intervjuer og observasjoner som hovedkilder for datainnsamlingen. Analysen av disse dataene har som mål å avdekke de underliggende holdningene og praksisene som former skolenes tilnærming til flerkulturell undervisning, samt hvordan disse påvirker deltakernes opplevelser av internasjonal uke og skolens rolle i å fremme en inkluderende pedagogisk praksis. Studien fremhever gjentakende mønstre og temaer fra intervjuene med lærere, elever og foresatte, diskuterer deres syn på internasjonal ukes betydning, deres erfaringer med integrasjon av slike hendelser i skolen, og deres tilnærming til kulturell opplæring gjennom internasjonal uke. Gjennom en detaljert analyse av deltakernes perspektiver, kaster forskningen lys over deres personlige oppfatninger og erfaringer knyttet til flerkulturelle aspekter ved internasjonal uke, og gir innsikt i hvordan skolenes spesifikke kontekster påvirker utførelsen og opplevelsen av slike arrangementer fra synet til deltakerne.

Oppgaven påpeker behovet for en kritisk og teoretisk underbygget tilnærming til implementeringen av internasjonale uker. Ved å integrere pedagogiske strategier som fremmer en dypere og mer meningsfylt kulturell dialog, kan skoler mer effektivt møte de flerkulturelle realitetene i dagens skolemiljø. Det anbefales at skolene tar hensyn til deres unike kulturelle og kontekstuelle faktorer når de planlegger og gjennomfører slike arrangementer for å sikre at de bidrar til ekte kulturell forståelse og inkludering. Det foreslås også at skolene inkluderer foresatte mer aktivt og arrangerer lignende aktiviteter gjennom hele året, ikke bare som enkeltstående hendelser.

Til slutt avsluttes oppgaven med å reflektere over funnene, og bidrar med innsikt i beste praksiser og anbefalinger for fremtidig pedagogisk utvikling med mål om å forbedre inkludering og kulturell kompetanse i skolen.

## Abstract

This master's thesis explores international week at two different schools in Oslo through a qualitative study. It evaluates whether such a week contributes to genuine cultural understanding and inclusion, or if it merely appears superficial. The research focuses on the experiences and interpretations of teachers, students, and parents regarding international week, their perceptions of the event's significance, and how it is integrated into the schools.

The thesis utilizes interviews and observations as the main sources for data collection. The analysis of these data aims to uncover the underlying attitudes and practices that shape the schools' approach to multicultural education, as well as how these influence participants' experiences of international week and the school's role in promoting an inclusive educational practice. The study highlights patterns and themes from interviews with teachers, students, and parents, discusses their views on the significance of international week, their experiences with integrating such events in the school, and their approach to cultural education during international week. Through a detailed analysis of participants' perspectives, the research sheds light on their personal perceptions and experiences related to the multicultural aspects of international week, providing valuable insight into how the specific contexts of schools affect the execution and experience of such events from the participants' viewpoint.

The thesis underscores the need for a critical and theoretically substantiated approach to the implementation of international weeks. By integrating educational strategies that promote deeper and more meaningful cultural dialogue, schools can more effectively address the multicultural realities of today's educational environment. It is recommended that schools consider their unique cultural and contextual factors when planning and conducting such events to ensure they contribute to genuine cultural understanding and inclusion. It is also suggested that schools more actively include parents and organize similar activities throughout the year, not just as isolated events.

Finally, the thesis concludes by reflecting on the findings and contributes insights into best practices and recommendations for future educational development aimed at improving inclusion and cultural competence in schools.



## Mitt første minne

Stående i gymsalen, omgitt av hele trinnet og deres foreldre, kjente jeg på en bølge av flauhet. Min mor hadde forberedt en gryte med tradisjonell arabisk mat, og selv om duften var ukjent for mange, var det en lukt jeg kjente godt fra hjemme. Jeg var flau over at jeg måtte vise frem maten som jeg trodde andre kom til å syntes luktet og så rar ut, maten som presenteres i en gryte, ikke tallerken eller fat, jeg var også flau og bekymret for at ingenting skulle bli spist, redd for at ingen ville ha eller like maten vår, maten jeg spiser hjemme. Jeg var kledd i en hvit «thobe», en bekleddning jeg vanligvis ikke bar, men som den dagen markerte min kulturelle arv foran alle vennene mine og deres foreldre. Min mors stolthet var tydelig da hun presenterte retten hun hadde laget, og under bordet hang min egen plakate, plakaten min storesøster hadde hjulpet meg med å lage, som proklamerte «Irak – sivilisasjonens vugge», dekorert med bilder av mat, historiske bygninger og flagget. Ting ingen av medelevene mine eller jeg assosierte med Irak på det tidspunktet. På denne tiden kjente de fleste til Irak på grunn av krig, terror, elendighet, Saddam, USA og Bush. Dette var ord og temaer jeg fikk høre om i løpet av skoledagen.

I gymsalen var det en blanding av lukter og syn, en feiring av kulturelt mangfold. Selv om jeg ikke var alene om å bringe mat, følte det slik. Jeg så andre i tradisjonelle klær, med flagg og til og med noen som spilte musikk. Det var en smeltedigel av kulturer. Nysgjerrigheten til de andre var tydelig, og snart fant moren til en etnisk norsk venn veien til vår mat. Hun smakte på «maqluba» og roste den høyt, tilbød også sønnen sin en smak. Våre blikk møttes, og en felles følelse av flauhet ble erstattet av lettelse da han uttrykte sin godkjenning av maten. Dette øyeblikket står som et sterkt minne om min første erfaring med internasjonal uke på skolen, et minne om kulturell utveksling og aksept.

- Mustafa Al, Vålerenga skole 2004.

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn

Fra det øyeblikket jeg begynte min pedagogiske utdanning, har jeg vært drevet av en dyptgående interesse for inkludering og anerkjennelse som kjerneelementer i utdanningspolitikken, med det mål å sikre at alle elever mottar et verdig og rettferdig utdanningstilbud. Som en person med en flerkulturell bakgrunn, har jeg personlig erfart både gleden ved å bli inkludert og smerten ved eksklusjon fra visse sosiale grupper og miljøer både i og utenfor skolen. Det står klart for meg at skolen bør være en inkluderende arena hvor alle elever føler seg velkomne og verdsatt til enhver tid. En slik praksis for inkludering og anerkjennelse som er blitt vanlig i mange skoler i dag, er konseptet med internasjonal uke. Dette initiativet har møtt kritikk fra enkelte akademiske kretser, noe som kom som en overraskelse for meg under en forelesning ved Høgskolen i Innlandet, ettersom mine egne erfaringer fra internasjonal uke i grunnskolen generelt var positive. I min masteravhandling innen tilpasset opplæring har jeg derfor valgt å sette søkelys på fenomenet internasjonal uke i skolesammenheng. Hensikten med studien er å utforske hvilken rolle kultur og inkludering spiller i disse hendelsene, spesielt i lys av at skoler stadig blir mer preget av språklig, nasjonalt, religiøst og kulturelt mangfold.

Statistikk fra 2019 avslører at mens omtrent 17 prosent av elever i grunnskolealder kommer fra innvandrerfamilier, reflekterer kun 6,9 prosent av lærerstaben i grunnskolen denne etniske og kulturelle bakgrunnen (Statistisk Sentralbyrå, 2019). Har skoler kompetansen og den kulturelle kjennskapen til å drive med internasjonal uke på en måte som inkluderer alle? Det krever en grundig refleksjon over hvordan opplæringen bør tilpasses for å sikre at alle elever opplever anerkjennelse og deltakelse, og at de får mulighet til sosial og akademisk utvikling, samtidig som de føler seg ivaretatt og trygge.

Det er mange skoler som markerer internasjonal uke, noe som indikerer at dette har blitt en etablert praksis ofte i forbindelse med FN-dagen, 24 oktober, og bidrar til å rette søkelyset på FNs arbeid for fred og bærekraftig utvikling, men også som selvstendige arrangementer (Heie & Nielsen, 2019). Uken markeres med en rekke aktiviteter der målet er å feire kulturelt mangfold og fremme interkulturell forståelse. Elever, foreldre, lærere og skolens ledelse bidrar til en levende og inkluderende læringsarena gjennom matlaging, sang, dans, presentasjoner av folkedrakter og mer. Denne uken gir elever mulighet til å lære om og sette

pris på ulike kulturer og tradisjoner. Formålet med disse aktivitetene er å støtte skolens inkluderende praksis, noe som også er reflektert i nasjonal lovgivning. For eksempel understreker formålsparagrafen i opplæringsloven viktigheten av å forstå mangfold, respektere forskjellige kulturer og religioner, og bekjempe diskriminering (Alnæs & Dewilde, 2020, s. 71).

Imidlertid er det begrenset forskning på feltet, og den forskningen som finnes har ofte et kritisk perspektiv på internasjonal uke (Heie & Nielsen, 2019), til tross for at slike arrangementer er utbredt over hele landet. Dette har motivert meg til å undersøke effektene av internasjonal uke fra deltakernes synsvinkel, hovedsakelig gjennom intervjuer med foresatte, lærere og skoleansatte, samt observasjon. Jeg stiller spørsmålet om hvordan man kan rettferdiggjøre organiseringen av internasjonal uke når flere forskere er kritiske til slike arrangement, og forsker på hvordan dette gjennomføres på to skoler med forskjellig elevsammensetning, men i samme by. Dette var blant de primære spørsmålene jeg stilte ved starten av mitt forskningsprosjekt.

I vår moderne tid har det blitt stadig mer essensielt å fremme inkludering, feiring av mangfold, fellesskap og diversitet, noe som har resultert i en økning i antall skoler som arrangerer internasjonal uke eller lignende aktiviteter og arrangementer, som at Osloskolen har begynt å markere Pride (Språksenteret, 2022). Disse arrangementene fokuserer ofte på å feire FN-dagen, morsmålsdagen og andre seremonier og arrangementer som setter kultur, mangfold og internasjonalitet i sentrum. Mange skoler har nå innført dette som en årlig tradisjon, hvor det arrangeres arrangementer som internasjonal uke eller dager for å hylle det kulturelle mangfoldet som finnes i skolemiljøet. Dette kan omfatte aktiviteter som å servere mat fra forskjellige land, fremføre dans og sang fra ulike kulturer, eller kle seg i nasjonale drakter. Feiring av kulturelt mangfold er ikke bare en hyggelig aktivitet i skolen, men en av de overordnende delene av læreplanverket (LK20). Menneskeverd er en av seks verdier som skal prege opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020), og mangfoldsarbeid som internasjonal uke er en konkret måte å implementere denne verdien på. Gjennom en bevisst markering av mangfold i klasserommet eller skolen ellers viser skolen at det å verdsette alle elever og deres bakgrunn står på agendaen. Målet vil da være å skape et inkluderende læringsmiljø der alle føler seg trygge og respektert. Dette er en viktig forutsetning for at alle elever skal kunne nå sitt fulle potensiale (Jordet, 2020a, ss. 24-25).

Til tross for at elever, lærere og foreldre ofte uttrykker entusiasme for konseptet med internasjonale uker og dager, har det i akademiske kretser blitt uttrykt en voksende skepsis til slike arrangementer. En fremtredende bekymring er at disse oppleggene, i stedet for å fremme kulturell forståelse og samhørighet, kan ha den utilsiktede konsekvensen av å forsterke eksisterende skillelinjer blant elevmassen. Denne bekymringen stammer fra en antagelse om at slike kulturelle markeringer kan bidra til en overfladisk eller essensialistisk forståelse av kultur, som igjen kan føre til en forsterkning av stereotyper. Dette kan resultere i at elever blir redusert til representanter for en bestemt kultur eller etnisitet, noe som potensielt kan marginalisere eller ekskludere individer basert på deres kulturelle eller etniske identitet og skape en «oss-dem»-tankegang kommer det frem i en studie (Dewilde, Kjørven, Skaret, & Skrefsrud, 2017, ss. 30-35). Videre konkludere forfatterene av denne studien at det er behov for mer forskning på internasjonal uke for å forstå potensialet for inkluderende pedagogisk praksis og betydningen for skolens forhold til lokalsamfunnet (Dewilde, Kjørven, Skaret, & Skrefsrud, 2017, s. 35). Dette blant annet har forsterket interessen min rundt internasjonal uke, og ført til at jeg vil forske på fenomenet.

I og med at internasjonal uke har møtt kritikk er det derfor av stor betydning at skoler nærmer seg planlegging og gjennomføring av internasjonal uke med dyp pedagogisk refleksjon. Det bør legges vekt på å skape arrangementer som ikke bare feirer kulturelt mangfold gjennom overfladiske manifestasjoner som mat og klær, men som også fremmer en dypere forståelse og anerkjennelse av kulturelle forskjeller og likheter. Dette krever en bevisst tilnærming til pedagogisk praksis som anerkjenner kompleksiteten og dynamikken i kulturell identitet, og som aktivt arbeider mot å bygge broer og nedbryte barrierer mellom ulike elevgrupper. Forskning på dette feltet er derfor avgjørende for å forstå de fulle implikasjonene av internasjonal uke i skolen. Målet vil derfor være å undersøke hvordan slike arrangementer påvirker elevens sosiale dynamikk, deres forståelse av kulturell identitet, og deres følelse av tilhørighet og inkludering i skolemiljøet. Forhåpentligvis vil denne avhandlingen gi verdifull innsikt i hvordan skoler best kan utforme og implementere internasjonal uke for å styrke skolens inkluderende miljø og fremme en autentisk og bærekraftig anerkjennelse av mangfold.

## 1.2. Problemstilling, forskningsspørsmål og formål

En relevant og spesifikk problemstilling som kan utforskes i forbindelse med internasjonal uke er følgende: «I hvilken grad bidrar internasjonal uke ved to Osloskoler til reell kulturell forståelse og inkludering blant elever, lærere og foreldre, og hvordan kan skolene forbedre disse arrangementene for å fremme et mer inkluderende skolemiljø?» For å forske og undersøke denne problemstillingen, er det avgjørende å utføre en dyptgående analyse av hvordan internasjonale dager påvirker elevmangfoldet og inkluderingen i skolen. Dette innebærer å undersøke pedagogiske strategier og praksiser som sikrer at slike arrangementer bidrar til en substansiell og meningsfull forståelse av ulike kulturer, fremfor å være en overfladisk feiring. Hovedtemaene studien tar for seg vil være: kulturell forståelse og inkludering under internasjonal uke.

Videre vil jeg i min forskning sammenligne to skoler i Oslo, lokalisert i henholdsvis østlige og vestlige deler av byen, for å identifisere eventuelle forskjeller og likheter i hvordan internasjonal uke feires og oppleves på disse skolene, dette vil gi et bredere perspektiv på hvordan internasjonale dager fungerer i praksis og hvilken innvirkning de har på skolesamfunnet som helhet. Ved å se på skoler i forskjellige deler av byen, kan vi også få innsikt i hvordan geografisk plassering og samfunnsmessige faktorer påvirker implementeringen og opplevelsen av internasjonal uke.

I Oslo utgjør minoritetsspråklige elever majoriteten ved 50 av de 146 grunn- og ungdomsskolene, spesielt i østlige distrikter. En betydelig andel av disse skolene, 22 for å være nøyaktig, har mer enn 80% minoritetsspråklige elever. På den annen side ser vi en økning i antall skoler med mindre enn 10% minoritets elever, som nå teller 26, hovedsakelig lokalisert i vestlige områder (Utdanningsnytt, 2023). Det å forske på to skoler med ulike elevsammensetning vil gi innsikt i hvordan ulike skoler tilnærmer seg feiringen av mangfold og hvordan praksiser kan forbedres for å fremme en inkluderende skolekultur for alle elever uavhengig av sted. Spesifikt vil jeg undersøke følgende: Hvordan kan erfaringer fra disse to skolene informere om beste praksis for å sikre en inkluderende og mangfoldsrisk feiring av internasjonal uke som styrker fellesskapet og anerkjennelsen av kulturelt mangfold?

### 1.3. Styringsdokumenter

Styringsdokumentene for utdanning, som den overordnede delen av læreplanverket (LK20), Opplæringsloven og relevante stortingsmeldinger, legger alle vekt på inkludering som et sentralt prinsipp i skolen. De fremhever betydningen av å skape et læringsmiljø der alle elever føler seg verdsatt og en del av fellesskapet, uavhengig av deres bakgrunn eller kulturelle identitet, men hvordan forholder styringsdokumentene seg til inkludering, og kan de rettferdiggjøre arrangementer som internasjonal uke på skolen i lys av deres fokus på å skape et inkluderende læringsmiljø? I tråd med den overordnede delen av læreplanverket (LK20), er det essensielt at skolen utvikler inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Å føle seg inkludert i et fellesskap er essensielt for elevenes utvikling. En sterk fellesskapsfølelse kan forebygge krenkelser og mobbing. For å skape et trygt og godt miljø, er det viktig å gå utover tradisjonell relasjonsbygging for å fremme en kollektiv «vi-følelse» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre kommer det frem i opplæringsloven paragraf 1-1, beskriver formålet med opplæringen er å «opne dører mot verda og framtida» og gi elever og lærlinger «historisk og kulturell innsikt og forankring» videre står det også blant annet at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding» og «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Stortingsmelding “Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO”, fokuserer på å skape inkluderende fellesskap og tidlig innsats i utdanningssystemet. Her kommer det blant annet frem at inkludering er en prosess der alle barn og elever skal føle seg som en del av fellesskapet, være trygge, og ha muligheten til å påvirke sitt eget læringsmiljø. Det legges vekt på at inkludering innebærer å anerkjenne og verdsette mangfoldet blant barn og unge, Videre understrekes det at et inkluderende fellesskap forutsetter en holdning blant ansatte, barn, elever og foreldre om at alle hører til (Meld. St. 6 (2019–2020, ss. 11-14).

På bakgrunn av det ovennevnte kan man argumentere for at internasjonal uke på skoler er en praktisk manifestasjon av inkluderingsprinsippene som er forankret i styringsdokumentene. Målet med denne uken er å gi en unik mulighet til å bringe elever fra forskjellige kulturelle bakgrunner sammen, og gjennom felles aktiviteter og feiringer, fremme en dypere forståelse og respekt for hverandres tradisjoner og verdier. Det er en tid hvor skolens engasjement for mangfold og inkludering blir synliggjort, og hvor elever aktivt kan delta i å forme et

inkluderende skolemiljø. Videre understreker internasjonal uke viktigheten av å se utover de individuelle forskjellene og finne felles grunnlag for samarbeid og vennskap. Gjennom å dele mat, musikk, dans og historier fra hele verden, lærer elever å verdsette mangfoldet som en styrke og ikke en barriere. Dette bidrar til å bygge en skolekultur hvor alle føler seg verdsatt og en del av et større fellesskap, noe som er i tråd med både læreplanens og opplæringslovens intensjoner om inkludering.

Disse prinsippene om inkludering og fellesskap blir levende gjennom internasjonal uke, og viser hvordan teori kan omskapes til praksis. Skolens rolle er å veilede og støtte denne prosessen, og sikre at alle elever, uavhengig av deres bakgrunn, føler seg inkludert og i stand til å bidra til skolens mangfoldige fellesskap. Dette er ikke bare viktig for elevenes personlige utvikling, men også for å forberede dem på å leve og arbeide i et stadig mer globalisert samfunn.

I henhold til Opplæringsloven (1998, §1-1) er det et krav at skolen gir elevene en forståelse av kulturelt mangfold, og at de skal kunne ha samtaler om andres religiøse, filosofiske og politiske overbevisninger. Videre kommer det frem at man i skolen skal lære om forskjellige kulturer og vise respekt for hva hver enkelt tror på. Man skal også lære om demokrati og likestilling. Elevene skal lære ting som gjør at de kan mestre livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, de skal også få lov til å være kreative og nysgjerrige. Skolen skal være en trygg plass og behandle elevene med respekt, samtidig som de blir utfordret til å lære nye ting og utvikle seg, der ingen skal bli diskriminert. Med utgangspunkt i dette har det vært relevant å undersøke hvordan elever og lærere forholder seg til opplæring som tematiserer flerkulturelle temaer. For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt å hovedsakelig sette søkelys på elev- og lærerperspektivet, og har derfor intervjuet et utvalg elever og lærere på to ulike skoler med svært ulik elevgruppe som representerer elever med bredde av språklige, religiøse og kulturelle bakgrunner. På slutten av uken på de to skolene snakket jeg også med et lite utvalg av foresatte for å høre deres tanker om opplegget, dette belyste temaet i et videre perspektiv. Dette har gjort det mulig å legge frem ulike perspektiver på internasjonal uke. Videre skal jeg analysere elev-, foresatte- og læreuttalelser ved hjelp av teorier som viser ulike tilnærminger til det flerkulturelle.

Som nevnt tidligere, er målet med denne avhandlingen å undersøke elevenes og lærerens opplevelse av internasjonal uke ved å analysere deres uttalelser og opplevelser. Studien tar en

fenomenologisk tilnærming, der fokuset ligger på deltakerens og arrangørens opplevelse, metodene som er valgt er intervju og observasjon. Jeg ønsker å nyansere tilnærmingen ved å belyse både fordeler og ulemper ved fenomenet internasjonal uke, uten å være ensidig kritisk, negativ eller positiv til arrangementet, men nøytral og nysgjerrig. Mitt hovedfokus er å undersøke hvordan elevene, foresatte og lærerne posisjonerte seg overfor det flerkulturelle, og hvordan de blir beskrevet fra deres perspektiv. Jeg vil prøve å gi en nyansert forståelse av deres uttalelser, basert på min egen fortolkning og analyse av intervjuene og observasjonen som er gjennomført.

#### 1.4. Tidligere forskning

Forskningslitteraturen har vært kritisk til slike uker, med begreper som «eksotifisering» og «Hallway multiculturalism» (Dewilde, Kjørven, Skaret, & Skrefsrud, 2017, s. 1). Men er all tidligere forskningslitteratur kritisk? Jeg vil nå presentere forskning, studier og litteratur fra Norge og utlandet som berører emnet.

##### 1.4.1. Norske studier

Kamil Øzerk (2008) uttrykker bekymring for hvordan det flerkulturelle ofte blir presentert i skolen, spesielt under internasjonale uker. Han observerer at slike arrangementer hovedsakelig fokuserer på å fremvise etniske grupper gjennom deres mat, musikk og dans, men at disse elementene sjelden blir en integrert del av skolens daglige undervisning. Øzerk argumenterer for at slike praksiser, som han kaller for «etnifisering» og «festivalisering», ikke bidrar til reell interkulturell forståelse fordi de behandler minoritetskulturers særtrekk som noe ekstraordinært og ikke som en naturlig del av det ordinære. Videre beskriver Øzerk hvordan skoler legger opp til å inkludere flerkulturelle opptredener eller oppvisninger på slutten av det tradisjonelle arrangementet, dette kaller han for «appendikssering» på bakgrunn av at plasseringen er på slutten av slike arrangementer. Øzerk mener at ekte interkulturell dannelse krever at minoritetskulturer blir en integrert del av skolens daglige liv og læringsinnhold, ikke bare som en appendiks til tradisjonelle arrangementer. Han mener at for å oppnå reell interkulturell dannelse, må minoritetskulturer inkorporeres naturlig i skolens læreplan og daglige aktiviteter, og ikke behandles som noe som kun tilføyes ved spesielle anledninger. Dette vil bidra til å bryte ned asymmetriske relasjoner i samfunnet og anerkjenne minoritetskulturers verdi som en del av den bredere samfunnsmessige virkeligheten (Øzerk, 2008, ss. 223-224).



En annen som også har skrevet om temaet, og deler noen av bekymringene til Øzerk (2008) er An-Magritt Hauge som er tidligere leder for Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved OsloMet. Hauge (2014) understreker betydningen av kontinuerlig og integrert anerkjennelse av flerkultur som en verdifull og varig ressurs i skolens pedagogiske praksis. Det er essensielt at skolen ikke begrenser denne anerkjennelsen til en isolert hendelse, slik som en enkeltstående internasjonal uke. I stedet bør skolen forplikte seg til å omfavne og fremme flerkulturelle verdier og perspektiver gjennom hele året. Dette innebærer en bevisst innsats for å inkludere flerkulturelt innhold i læreplanen, skape et inkluderende læringsmiljø og oppmuntre til en skolekultur hvor mangfoldet ses som en berikelse og ikke en utfordring. Ved å gjøre dette, kan skolen sikre at den flerkulturelle dimensjonen blir en naturlig og berikende del av hver elevs utdanningsopplevelse, og ikke bare et punkt på en årlig agenda som kan krysses av og glemmes med god samvittighet. (Hauge, 2014, ss. 24-30, 144).

Den tidligere forskning på emnet i Norge viser at Hauge (2014) og Øzerk (2008) deler en felles bekymring for hvordan flerkulturelle aspekter blir presentert i utdanningssystemet. De argumenterer for at flerkulturelt innhold ofte blir behandlet som noe ekstraordinært og ikke som en integrert del av det daglige skolelivet. Begge argumenterer for at ekte flerkulturell opplæring krever at minoritetskulturer blir en integrert del av skolens daglige virke og læringsinnhold. De mener at dette vil bidra til å bryte å anerkjenne minoritetskulturers verdi som en del av den bredere samfunnsmessige virkeligheten. Ved å inkludere flerkulturelt innhold i læreplanen og skape et inkluderende læringsmiljø, kan skolen fremme en kultur hvor mangfoldet ses som en berikelse. Dette synet utfordrer ideen om at kulturell forståelse kan oppnås gjennom sporadiske og overfladiske tiltak, og fremmer i stedet en dypere og mer autentisk tilnærming til flerkulturell pedagogikk.

Det er ikke kun negativitet og kritikk som har kommet frem av tidligere forskning rundt internasjonal uke, et forskningsprosjekt fra 2017 utført av flere prominente professorer innenfor dette temaet ved Høgskolen i Innlandet kom frem til at lærere rapporterer at erfaringene fra internasjonal uke har hjulpet dem å utvikle sin praksis og har ført til økt refleksjon. Videre avdekker studien et paradoks i skolens praksis med internasjonal uke. Ved å fremheve kulturelle forskjeller kan det virke som om man forsterker kulturelle grenser. Men i motsetning til kritikken som sier at slike uker er isolerte hendelser, viser studien at mangfoldet er en integrert del av skolens hverdag og profil. Internasjonale uker ser ut til å

lykkes med å engasjere minoritetsspråklige foreldre på en måte som ikke oppnås ellers i året. (Dewilde, Kjørven, Skaret, & Skrefsrud, 2017, ss. 34-35).

#### 1.4.2. Internasjonal forskning og litteratur

Allerede i 1978 kom boken «Orientalism» av Edward Said. Orientalisme var opprinnelig et akademisk felt som fokuserte på studiet av Orienten, en region som ofte omfatter Midtøsten og Asia, der orientalistene var eksperter på områdets språk, kultur og historie. Etter utgivelsen av Edward Saims innflytelsesrike bok *Orientalism* i 1978, fikk begrepet imidlertid en negativ klang. Said argumenterte for at Vesten hadde skapt en forestilling om Orienten som en essensiell 'annenhet', noe som gjenspeiles i vestlige stereotyper av asiatiske kulturer i kunst, litteratur og den generelle oppfatningen av asiater som fundamentalt forskjellige fra vestlige mennesker (Fosshagen, 2021).

I boken *Orientalism* (1978) argumenterer Said for at vestlige skildringer og litterære beskrivelser av østlige samfunn har skapt et skjevt bilde som understreker vestlig overlegenhet og østlig underlegenhet. Dette har ikke bare påvirket politikk og internasjonale relasjoner, men også hvordan individer fra disse regionene blir oppfattet globalt. Videre kildrer Said hvordan orientalsk litteratur og kunnskap ofte har fremstilt Østen som passiv og underlegen, noe som rettferdiggjør behovet for vestlig overhøyhet og «korleksjon» av orientalske samfunn. Ved å sammenligne Orienten med institusjoner som klasserommet, den kriminelle domstolen og fengselet blir det klart at vestlige perspektiver har definert og rammet inn Orienten som et sted for disiplinering og styring (s. 41). Orientalisme er dermed ikke bare et forsøk på å forstå Orienten, men også en metodikk for å plassere den og dens befolkning innenfor vestlige systemer der de kan bli kontrollert og administrert (Said, 1978, ss. 40-41).

Hibri (2023) argumenterer for at Orientalisme har historisk sett fungert som en ideologisk basis for kolonistyre utført av vesten og fortsetter å påvirke samtidspolitikken gjennom dens vedvarende makt, understreket av Edward Said som en prosess av gjentakelse av orientalistiske ideer, stereotyper og tilnæringer gjennom to århundrer. Disse perspektivene og praksisene er tydelig i måter vesten, inkludert USA og Europa, rettferdiggjør inngripende tiltak blant annet som de økonomiske sanksjonene mot Syria, basert på antagelsen om at folk fra Sørvest-Asia og Nord-Afrika trenger å bli «reddet» fra seg selv, noe som undergraver deres selvbestemmelse. Saims arbeid, fortsetter å utfordre vestlige oppfatninger og fremhever

nødvendigheten av å motarbeide orientalistiske fremstillinger i vestlig populærkultur (Hibri, 2023). Dette er noe som skolene bør unngå å reproducere.

Videre, kan disse innsiktene fra Saids bok *Orientalism* (1978) være avgjørende for å vurdere de kulturelle dynamikkene som spiller inn under internasjonal uke på skoler, hvor målet er å fremme en ekte og substansiell kulturell forståelse og inkludering. Ved kritisk å undersøke disse hendelsene og oppleggene gjennom linsen til Saids teori, kan man evaluere om de forsterker stereotype narrativ som historisk sett har vært negativ for mennesker fra enkelte kulturer eller om det fremmer en dypere, mer respektfull forståelse for forskjellige kulturers kompleksitet og samtidig skaper engasjement blant deltagerne.

I 1996 skrev Diane M. Hoffman en kritisk analyse av multikulturell utdanning i USA, her fremmer hun blant annet forskning som fremhever behovet for en mer grundig diskurs rundt implementering av multikulturell utdanning og for å støtte mer autentisk form for multikulturell undervisning og læring (Hoffman, 1996, ss. 545-569). I sin kritikk av multikulturell utdanning i USA skriver Hoffman (1996) at hun observerte en skoles korridorer dekorert med plakater som fremmet multikulturalisme, men følte at budskapet var for ensartet og manglet ekte åpenhet og dybde, hun bruker derfor begreper «Hallway Multiculturalism» for å kritisere dette (Hoffman, 1996, s. 546). Videre skriver Hoffman (1996) at det i utdanningslitteraturen om multikulturalisme er en tendens til å se på kultur som en oppskrift for sosial oppførsel, noe som fører til en oppfatning av kulturer som separate enheter som bestemmer hvordan medlemmene tenker, føler og handler. Dette synet overser ofte de virkelige grensene og samspillet mellom kulturer. Plakater i skolekorridorer med bilder av etniske ansikter kan virke som de fremmer kulturell likhet, men de kan også redusere kulturell forståelse til overfladiske kategorier og anta en grunnleggende menneskelighet som overser kulturenes kompleksitet. Videre representerer disse plakatenes kultur som en essensiell forskjell, ofte ved å vise mange ansikter mot en større enhetlig bakgrunn som jorden, noe som symboliserer mangfold og enhet. Men denne tilnærmingen kan fortynne eller støtte et overordnet rammeverk av delte verdier, og dermed miste muligheten til å utforske og forstå kulturenes virkelige dynamikk og samspill. Kulturell pedagogikk krever en balanse mellom å anerkjenne universelle menneskelige trekk og de unike forskjellene som finnes mellom kulturer (Hoffman, 1996, ss. 549-550).

Hoffman (1996) skriver videre kulturen som presenteres i multikulturelle diskurser har blitt så institusjonalisert at det ville være feil å si at lærere kan nærme seg multikulturalisme fra et alternativt perspektiv. Multikulturell undervisning må gjøre mer enn å forenkle og redusere kultur til enkle kategorier. Det kreves en helhetlig og sammenlignende tilnærming som lar elever selv trekke konklusjoner basert på bevis, i stedet for å bli tvangsføret med holdninger. Kultur bør ikke kunstig settes inn i læreplanen, men forstås gjennom spesifikke kulturelle materialer, casestudier og etnografier som grunnlag for induktiv generalisering og teoridannelse. Dette er utgangspunktet for effektiv undervisning og reflektert forståelse av kultur (Hoffman, 1996, s. 554).

Hoffman (1996) argumenterer med dette for at måten kultur ofte blir presentert og undervist på kan være problematisk. Hun peker på at kultur blir behandlet som en fast kategori som kan enkelt læres gjennom stereotypiske eksempler, som mat eller musikk, noe som kan føre til en overfladisk forståelse av kulturelt mangfold. Hoffman mener at en slik tilnærming ikke fremmer en dypere forståelse eller anerkjennelse av kulturenes kompleksitet og dynamikk. Videre foreslår Hoffman at undervisning om kultur bør være mer reflektert og kontekstualisert. Det betyr at kultur ikke bør settes inn i læreplanen på en kunstig måte, men heller forstås gjennom konkrete eksempler og casestudier som tillater elever å selv trekke konklusjoner. Dette vil hjelpe elever å utvikle en mer sofistikert og nøyaktig forståelse av kultur, som er mer enn bare en samling av adskilte trekk eller egenskaper. Hoffman argumenterer for at kultur bør læres gjennom en helhetlig og sammenlignende tilnærming som anerkjenner både universelle menneskelige trekk og unike kulturelle forskjeller.

Fra internasjonal forskning kan vi da sammenfatte dette delkapittelet med å argumenterer for at Edward Saids bok "Orientalism" og Diane Hoffmans analyse av multikulturell utdanning begge utforsker konsekvensene av vestlige dominansperspektiver, hvor Said kritiserer vestens fremstilling av Orienten som fundamentalt annerledes og underlegen, en forestilling som rettferdiggjør politiske og kulturelle inngrep, mens Hoffman kritiserer overfladiske multikulturelle tiltak i utdanningssystemet som fremmer en ensartet og essensialisert forståelse av kulturell forskjellighet uten å anerkjenne den underliggende kompleksiteten eller dynamikken i kulturelt samspill. Begge fremhever behovet for en dypere og mer nyansert forståelse av kulturelle relasjoner for å motvirke stereotyper og fremme ekte interkulturell forståelse.

## 1.5. Oppgavens oppbygging

Oppgaven er strukturert i fem hovedkapitler og et kapittel med avsluttende ord og tanker, i de fem hovedkapitlene er hver enkelt seksjon dedikert til å utforske et distinkt temaområde.

Hvert kapittel er utformet med et mål for å bidra til oppgavens overordnede formål og forhåpentligvis besvare problemstilling, og hvert kapittel innehar deler som er underbygger temaet og er avgjørende for den helhetlige forståelsen av oppgaven.

I kapittel 1 har leseren blitt introdusert for bakgrunn, tema, problemstilling og styringsdokumenter, samt tidligere forskning og litteratur på emnet. Kapittel 1 gir en oversikt over hvilke spørsmål som vil bli besvart i oppgaven, hvorfor dette er et viktig forskningstema og bakgrunn. Kapittel 2 vil sette søkelys på definisjoner av sentrale begreper som er relevante for å forstå oppgaven og hvordan teoretiske perspektiver har påvirket analysen av de empiriske funnene. Dette kapitlet vil også presentere teoriene som har blitt brukt i drøftingen av de empiriske funnene. I kapittel 3 vil det bli gjort rede for kvalitativ metode og fenomenologi, som har dannet det vitenskapsteoretiske grunnlaget for forskningen. I tillegg vil det bli forklart hvilken kvalitativ intervjumetode som har blitt brukt for å samle inn empiriske funn samt observasjon. Ethiske spørsmål som dukket opp i forskningsprosessen vil også bli reflektert over i dette kapitlet. I kapittel 4 og 5 vil funnene og analysen av disse funnene bli beskrevet, videre vil utvalgte utsagn fra elever, foresatte og lærere studeres, analysert og diskutert. Disse kapitlene vil gi en grundig presentasjon av de empiriske funnene og drøfte disse opp mot teoriene som ble presentert i kapittel 2. Her vil leseren kunne få innsikt i hvordan elevene opplevde internasjonale dager og deres syn på flerkulturelle fenomener, videre vil det drøftes rundt disse funnene på bakgrunn av valgt teori mot slutten av oppgaven. Deretter forsøker oppgaven å reflektere og beskrive perspektiver som kan bidra som innspill til dette området. Til slutt, vil oppgaven forsøke å sammenfatte helheten av alt presentert og trekke noen konklusjoner.

## 2. Teoretiske perspektiver

I en verden som blir stadig mer sammenkoblet og flerkulturell, står utdanningssystemet overfor viktige utfordringer og muligheter. Det er avgjørende at skolen ikke bare reflekterer mangfoldet i samfunnet, men også aktivt fremmer det. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023), har antall minoritetspråklige barn i norske barnehager økt jevnt over de siste ti årene, og utgjør nå om lag 20 prosent av barnehagebarn, med en enda høyere andel på 30 prosent i Oslo

(Utdanningsdirektoratet, 2023). Disse barna vil snart utgjøre en betydelig del av elevmassen i skolene, noe som allerede gjenspeiles i Oslo hvor omtrent 22 prosent av skoleelevene mottar særskilt språkopplæring (Grunnskolen Informasjonssystem (GSI), 2023) dette tyder på at en stor del av elevmassen allerede er minoritetsspråklig.

I vår globaliserte verden blir skolene mer flerkulturelle, og elever med ulike kulturelle bakgrunner bringer med seg verdifulle erfaringer som kan berike skolemiljøet. Samtidig kan det oppstå utfordringer knyttet til elever med flerkulturell bakgrunn som statistikk fra SSB (2017) viser, der kommer det frem at innvandrerelever i Norge viser generelt lavere resultater på nasjonale prøver sammenlignet med andre elevgrupper (Statistisk sentralbyrå, 2017). I tillegg har noen studier pekt på at minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen trives noe dårligere enn majoritetsspråklige elever på skoler der de er i undertall (Amundsen & Garmannslund, 2016). Dette peker på utfordringer i utdanningssystemet når det gjelder å møte behovene til elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn, for å imøtekomme disse behovene kan ulike praksiser som internasjonal uke tas i bruk. For å forstå hvordan elever, foresatte og skolens ansatte opplever internasjonale uker, er det viktig å utforske teoretiske perspektiver relatert til dette emnet. Dette kapitlet vil utdype og klargjøre det teoretiske grunnlaget som denne avhandlingen hviler på, med formålet å belyse hvordan deltakerne opplever internasjonal uke og dens rolle i å fremme inkludering i skolemiljøet. Videre vil jeg utforske teoretiske perspektiver og beskrive nøkkelbegreper rundt flerkulturalitet ved å gjennomgå et variert utvalg av litteratur og forskningsstudier som har blitt gjennomført på feltet, for å gi en dypere forståelse av hvordan flerkulturelle dynamikker fungerer innenfor utdanningssystemet.

## 2.1. Flerkultur og tilhørighet

Som tidligere nevnt er internasjonal uke en feiring av kulturelt mangfold, og det er derfor avgjørende å ha en dypere forståelse av kulturbegrepet og dets anvendelse i slike sammenhenger. Denne masteroppgaven tar for seg hvordan internasjonal uke i skolemiljøet fungerer som en plattform for kulturell utveksling og pedagogisk læring. Det er derfor essensielt å definere «kultur» og begrepene som stammer fra ordet på en måte som fanger opp dens mangfoldighet og relevans i et pedagogisk landskap. Ved å benytte et kulturelt rammeverk kan vi bedre forstå hvordan elever med ulike kulturelle bakgrunner sosialiserer, deler kunnskap og erfaringer, og hvordan slike arrangementer spiller en rolle i dere

inkludering på skolen samtidig som det former deres identiteter og perspektiver på verden. I og med at kultur er det sentrale under internasjonal uke vil det derfor videre diskuteres rundt begrepet.

Østberg (2009) hevder at i Norge brukes ofte begrepet flerkultur i mange kontekster, fra beskrivelser av samfunnet som «flerkulturelt» til fokus på «flerkulturelle utfordringer» og «flerkulturell forståelse». Universiteter og høyskoler legger stadig vekt på å utvikle flerkulturelle og internasjonale studiemiljøer, og noen streber etter å innlemme en flerkulturell profil i hele sin virksomhet. Til tross for den utbredte bruken og tilstedeværelsen av flerkultur i offisielle visjoner og mål, råder det usikkerhet og uenighet om begrepets betydning. Det er uklart om flerkultur bare fungerer som et politisk korrekt uttrykk eller om det faktisk representerer en ny realitet, og spørsmålene om det er egnet som et analytisk begrep står fortsatt ubesvarte (Østberg, 2009, s. 1).

Kultur er et begrep som reflekterer ulike aspekter av menneskelig aktivitet og samhandling, og stammer fra det latinske ordet for «dyrke» eller «pleie». Dette viser til utvikling og vekst, som ved kulturell dannelse. I hverdagen og akademiske tekster varierer definisjonene fra spesifikke former som finkultur og populærkultur, til bredere forståelser som inkluderer tanke-, kommunikasjons-, og atferdsmønstre viktige for ethvert samfunn. Disse mønstrene spenner over kunstneriske uttrykk til sosiale normer og verdier, og er grunnleggende for å forstå hvordan grupper og individer opererer sammen. Slik sett kan kultur sees som en kompleks helhet som omfatter alt fra kunnskap, trosretninger og kunst til moral, lov og skikk, alle livets aspekter som mennesker tilegner seg gjennom sitt medlemskap i et samfunn (Schackt, 2023).

Spernes (2012) skriver at en flerkulturell skole defineres som en utdanningsinstitusjon der elevsammensetningen inkluderer en betydelig andel elever med innvandrerbakgrunn, i forhold til den lokale eller nasjonale gjennomsnittlige innvandrerbefolkningen. Dette begrepet brukes ikke bare kvantitativt for å beskrive andelen elever av ulik etnisk herkomst, men også kvalitativt for å vurdere skolens engasjement i å fremme kulturelt mangfold. En flerkulturell skole involverer aktivt elever, foreldre og ansatte i et inkluderende fellesskap, og utvikler bevisste strategier for å synliggjøre og verdsette mangfold blant elevene. Denne tilnærmingen understreker institusjonens rolle i å fostre et inkluderende og representativt læringsmiljø der

kulturelt mangfold sees som en berikelse og en integrert del av skolens identitet og pedagogikk (Spernes, 2012, ss. 54-55).

Østberg (2009) understreker viktigheten av å integrere kulturell forståelse i skolesammenheng, hovedsakelig fordi skolene reflekterer det bredere flerkulturelle samfunnet. Skoler med en dypere kulturell innsikt er bedre rustet til å møte de varierte pedagogiske behovene hos en elevmasse som stadig blir mer mangfoldig. Østberg fremhever at en slik tilnærming i utdanningen ikke bare forbedrer inkludering og pedagogiske utfall, men også utvikler et miljø der alle elever, uavhengig av bakgrunn, føler seg verdsatt og inkludert. Dette legger grunnlaget for en mer helhetlig og effektiv læringsopplevelse, og skoler blir bedre forberedt på å utdanne individer som kan navigere og bidra positivt i et globalisert samfunn (Østberg, 2009, ss. 2-4). Men hvordan kan man få til dette på en god måte?

Booth og Ainscow (2001) påpeker i "Inkluderingshåndboka" at for å etablere en inkluderende skolekultur, må skolen fremme et trygt, aksepterende, samarbeidende og stimulerende miljø hvor hver enkelt blir verdsatt. Dette skaper et fundament hvor alle elever kan prestere best mulig. Ansatte, elever, foresatte og skolemyndigheter må sammen utvikle og forplikte seg til klare, inkluderende verdier som styrer alle beslutninger, både i planleggingen og i den daglige driften. En slik kultur bidrar til en kontinuerlig utviklingsprosess i skolen, som sikrer at opplæringen tilpasses alle elevers behov. Det er essensielt at alle elever oppmuntres til å engasjere seg både i klasserommet og i aktiviteter utenfor, og tilretteleggingen må gjøre det mulig for dem å anvende sin kunnskap og erfaringer fra hjemmemiljøet (Booth & Ainscow, 2001, s. 6).

### 2.1.1. Transkultur: En transkulturelt orientert opplæring

Dewilde og Skrefsrud (2015) skriver at transspråking og transkulturalitet kan tolkes på både deskriptive og normative måter. Deskriptivt sett utfordrer disse konseptene tradisjonell forståelse av kultur, identitet og språk ved å fremheve deres dynamiske, flytende og hybride natur. Normativt sett fremmer de interaksjon, kommunikasjon og idéutveksling, og oppmuntrer til å utnytte en persons samlede kulturelle og språklige repertoar. Flerspråklighet og flerkultur anses her som verdifulle ressurser (Dewilde & Skrefsrud, 2015, s. 68).



En transkulturelt orientert opplæring bygger på teorier fra den tyske filosofen Wolfgang Welsch, som i 1999 la et fundamentalt teoretisk grunnlag for å tenke rundt kvalifisering i et komplekst samfunn. Welsch ser på mennesket som grunnleggende dialogisk i sin interaksjon med omverdenen. På dette grunnlaget fremmer han en transkulturell forståelse av kultur, som opererer både på makro- og mikronivå. På makronivå peker Welsch på dagens samfunns kulturelle kompleksitet. Moderne tider medfører en økende intern differensiering i samfunnet, som skaper et mangfold av livsformer, oppfatninger og historiske bakgrunner. Økende migrasjon og mobilitet fører til at kulturer møtes og interagerer, noe som gjør det kulturelle landskapet intrikat og sammensatt. Det blir vanskelig å opprettholde klare skillelinjer mellom kulturer og kulturelle identiteter fordi de kontinuerlig formes og omformes gjennom kulturell utveksling og endring. Welsch argumenterer for at kulturer i dag er mer sammenkoblet enn tidligere antatt, og beskriver dem som hybride og urene, stadig i endring gjennom nye kombinatoriske prosesser. På individnivå kan ikke kulturell identitet sees som statisk og entydig definert. Ifølge Welsch er også den individuelle kulturelle identiteten pluralistisk og preget av individets navigering i et spekter av sosiale kontekster, og den er dynamisk, kontinuerlig formet gjennom en pågående kulturell forhandling og utveksling (Dewilde & Skrefsrud, 2015, ss. 72-73).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i transkulturalitet, som foreslått av Wolfgang Welsch (1999) og Afef Benessaieh (2010), for å undersøke hvordan kulturell utveksling ikke bare reflekterer eksisterende kulturelle praksiser, men også hvordan nye kulturelle former kan oppstå i skjæringspunktet mellom ulike tradisjoner og perspektiver. Ved å definere kultur i en utvidet og helhetlig forstand, som foreslått av antropologer og kulturteoretikere, kan vi bedre adressere og analysere de dynamiske og ofte komplekse kulturelle prosessene som finner sted under internasjonal uke.

### 2.1.2. Transkulturalitet i skolekontekster

Transkulturalitet, som diskutert av Wolfgang Welsch, fremmer en forståelse av kulturer ikke som isolerte og homogene enheter, men som komplekse nettverk hvor kulturelle prosesser og identiteter krysser og påvirker hverandre. Welsch beskriver dette fenomenet detaljert, og argumenterer for at det moderne samfunn krever en ny tilnærming til kulturell identitet som reflekterer disse kryssende dynamikkene (Welsch, 1999, ss. 196-197). Selve Begrepet «transculturation» ble myntet av den cubanske antropologen Fernando Ortiz i boken hans "Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar" fra 1940. Ortiz brukte begrepet for å beskrive

den sosiale transformasjonen som skjer når et samfunn tilegner seg fremmede kulturelle elementer. Denne transformasjonen innebærer fortregning eller tap av samfunnets egen kultur som følge av å tilegne seg eller bli pålagt fremmede elementer, og den påfølgende sammensmeltingen av innfødte og fremmede elementer som skaper et helt nytt og distinkt kulturelt produkt (Chattopadhyay, 2023).

Afef Benessaieh tar dette et steg videre ved å undersøke hvordan transkulturalitet fungerer som en kontinuerlig prosess der kulturelle elementer og identiteter ikke bare krysser geografiske og sosiale grenser, men også skaper nye kulturelle formasjoner. Hun fremhever viktigheten av å forstå disse prosessene for å kunne håndtere kulturell mangfoldighet på en inkluderende og effektiv måte, spesielt i utdanningssektoren (Benessaieh, 2010, ss. 28-30).

I forbindelse med internasjonal uke på skoler, kan disse teoriene brukes til å forstå hvordan slike arrangementer ikke bare er utstillingsvinduer for forskjellige kulturer, men også aktive arenaer for kulturell læring og transkulturell utveksling. Disse hendelsene tilbyr unike muligheter for elever og lærere til å engasjere seg i transkulturelle prosesser, hvor de kan utforske og lære av hverandres kulturelle bakgrunner på en måte som fremmer gjensidig respekt og forståelse (Welsch, 1999, s. 200-202; Benessaieh, 2010, s. 32)

I en stadig mer globalisert verden står utdanningsinstitusjoner overfor utfordringen med å utdanne elever som er kulturelt kompetente og i stand til å navigere i et komplekst, flerkulturelt landskap. Internasjonal uke på skoler representerer en unik mulighet for elever å engasjere seg direkte med denne realiteten, ved å utforske og feire kulturelt mangfold gjennom organiserte aktiviteter og læringsmoduler.

Inkluderingen av et teorikapittel om transkulturalitet i denne oppgaven er motivert av behovet for å forstå hvordan slike skoleaktiviteter kan tjene som mer enn bare en feiring av kultur som noe forskjellig, men også som en praktisk anvendelse av prinsipper innen transkulturalitet. «Transculturalitet», som konseptualisert av teoretikere Welsch og videreutviklet Benessaieh, tilbyr en nyttig linse for å analysere og vurdere hvordan kulturelle identiteter og dynamikker manifesterer seg i skolemiljøer. Ved å anvende teorier om transkulturalitet kan vi bedre forstå hvordan internasjonale uker kan fremme en dypere interkulturell forståelse og samhandling blant elever. Dette kapittelet vil derfor utforske hvordan begrepet kan anvendes praktisk for å

forbedre pedagogiske strategier og fremme en skolekultur som er inkluderende og representativ for den globale virkeligheten.

Ved å inkludere dette teorikapittelet i oppgaven, er målet å belyse hvordan pedagogiske initiativer som internasjonale uker kan styrkes gjennom en teoretisk forankring i prinsipper innen transkulturalitet. Dette vil ikke bare øke forståelsen av kulturelt mangfold blant elever, men også bidra til å utvikle deres evne til kulturell tilpasning og engasjement. Slik blir internasjonal uke ikke bare en årlig begivenhet, men en integrert del av en omfattende pedagogisk tilnærming som støtter opp under utviklingen av globale borgere. Dette kapittelet gir dermed både teoretisk og praktisk innsikt som er essensiell for å forstå betydningen og effekten av internasjonale uker som pedagogisk verktøy i skolen, og støtter argumentet for deres relevans og nødvendighet i dagens utdanningssystem.

I denne konteksten blir kulturbegrepet ikke bare en beskrivende kategori, men et analytisk verktøy som hjelper oss å forstå hvordan kulturell diversitet og interaksjon formidles, oppleves og læres i en skolekontekst. Dette gir en dypere innsikt i hvordan kulturell utveksling kan fremme både personlig og kollektiv vekst og forståelse blant elever, og understreker viktigheten av slike pedagogiske initiativer for å forberede elever på å navigere i en stadig mer globalisert verden. Ved å granske kulturbegrepet gjennom en bred og inkluderende linse, legger denne oppgaven grunnlaget for å utforske hvordan internasjonal uke og lignende arrangementer kan tjene som effektive pedagogiske verktøy for kulturell læring og utveksling, og hvordan de kan bidra til å bygge broer mellom ulike kulturelle praksiser i en utdanningskontekst. Gjennom denne teoretiske rammen kan vi bedre forstå og verdsette de rike, komplekse og ofte omfattende effektene av kulturell samhandling på skoler.

## 2.2. Kommunikativ handling og livsverdenen i utdanningssammenheng

Videre I min analyse vil jeg anvende Habermas teoretiske perspektiver som et fundament for å utforske internasjonal uke og lignende arrangementer på skoler.

Jürgen Habermas er kjent for sitt arbeid innen kritisk teori og kommunikativ handling. Han har bidratt vesentlig til diskurser om moderne samfunnsstrukturer, offentlighetens rolle, og kommunikasjonens betydning i samfunnet. Hans teorier utforsker hvordan samfunnet organiseres gjennom dialog og hvordan dette påvirker individets og fellesskapets livsverden

(Vetlesen, 2024). Disse innsiktene er fundamentale for å forstå dynamikken i skolesamfunn under internasjonale uker, hvor kommunikatív handling og sosial integrasjon spiller kritiske roller.

Habermas utviklet teorien om kommunikatív handling hvor han introduserer begrepet «livsverden» (Habermas, 1987, s. 119). Livsverdenen representerer en sosialt konstruert virkelighet hvor individer engasjerer seg i meningssskapende kommunikasjon. Denne virkeligheten er kontinuerlig i forhandling og reetableres gjennom interaksjonene og kommunikasjonen som finner sted blant deltakere. Habermas identifiserer tre primære komponenter i livsverdenen: kultur, samfunn og personlighet. Disse elementene støtter kommunikasjonen ved å tilby bakgrunnskunnskap, sosiale normer og personlige ferdigheter som er nødvendige for effektiv dialog og samhandling (Habermas, 1987, ss. 124-126)

Kulturen gir deltakerne et reservoar av kunnskap og tolkninger som de bruker til å forstå verden og kommunisere mening. I skolesammenheng kan dette reflektere hvordan elever og lærere bruker kulturell bakgrunnskunnskap til å tolke og forstå internasjonale hendelser (Habermas, 1987, s. 125). Samfunnet omfatter de legitime ordningene som styrer hvordan medlemmer av en gruppe samhandler. Disse ordningene definerer medlemskap og sikrer gruppesolidaritet (Habermas, 1987, s. 130). For skoler kan dette dras i retning mot regler, skikker og normer som former det sosiale miljøet, her kan internasjonale uker fungere som en arena for sosial integrasjon. Personlighet refererer til kompetansene som gjør et individ i stand til å handle kommunikatívt og delta i meningsutvekslinger (Habermas, 1987, s. 135). I utdanningssammenheng er dette relevant når elever og lærere bruker sine personlige erfaringer og ferdigheter til å bidra til og lære fra internasjonale uker. Sosial integrasjon er kjernen i prosessen hvor en gruppe blir sammenhengende og etablerer medlemskap. Dette er relevant i skolesammenheng hvor skoleomfattende arrangementer ses som aktiviteter som former det sosiale rommet og styrker solidariteten innen skoler. Deltakernes forståelse og tolkninger av disse aktivitetene kan bidra til en følelse av solidaritet. Jeg vil nå dra paralleller mellom de ulike nivåene i Habermas teori til skolesammenheng.

På kulturelt nivå tas sosial integrasjon form av «forpliktelser», som omfatter allment aksepterte verdier og moralske plikter som støtter skapelsen av en kollektiv identitet blant gruppemedlemmer (Habermas, 1987, s. 144). Disse forpliktelsene blir synlige gjennom innholdet i og tradisjonene knyttet til de ulike arrangementene man finner på en skole

i løpet av et år, som en internasjonal uke. Videre i Habermas teori om kommunikativ handling blir samfunnsnivået beskrevet som et område der sosial integrasjon viser seg gjennom «legitimt regulerte mellommenneskelige relasjoner» som stabiliserer gruppeidentiteter tilstrekkelig for daglig praksis (Habermas, 1987, s. 140). Dette konseptet er særlig relevant i skolesammenheng, hvor det bredere skolefellesskapet, inkludert elever og lærere fungerer som kjerneområder for denne typen sosiale dynamikker. Sosial integrasjon på dette nivået kan derfor kobles mot hvordan individene innenfor et skolemiljø koordinerer sine interaksjoner på måter som opprettholder en funksjonell og sammenhengende gruppeidentitet. Dette inkluderer alt fra det formelle, som skolens regler og retningslinjer, til det uformelle, som de sosiale normene og forventningene som styrer elevenes og lærernes daglige interaksjoner. Disse regulerte mellommenneskelige relasjonene sikrer at skolen fungerer som et fellesskap der alle medlemmer kan føle seg inkludert og verdsatt. På personnivået i Habermas teori knyttes de kulturelle ressursene og sosiale handlingsmønstrene til individets personlige erfaringer og personlighet. Sosial integrasjon skjer gjennom «reproduksjon av mønstre for sosialt medlemskap» (Habermas, 1987, ss. 140-145). I en skolekontekst, vil dette inkludere hvordan elever og lærere lærer å tilpasse seg skolens etablerte sosiale strukturer og forventninger, noe som til slutt støtter deres evne til å fungere som aktive og bidragende medlemmer av skolefellesskapet.

### 2.2.1. Paralleller mellom Habermas og Vygotskji

En annen som har utviklet teorier om hvordan mennesker lærer gjennom sosiale interaksjoner er Lev Vygotskji. Ifølge Vygotskji er det sosiale relasjoner som initierer læreprosessen. Læring oppstår gjennom engasjement i sosiale og kulturelle fellesskap. Gjennom direkte samhandling og dialog med andre, bygger barnet opp sin forståelse av verden. Det er nettopp denne interaksjonen med andre som former barnets erkjennelse og bistår i tilegnelsen og anvendelsen av kunnskap (Stai, 2021).

Vygotskjis sosiokulturelle læringsteori understreker betydningen av sosialt samspill for kognitiv utvikling. Vygotskjis ambisjoner om et paradigmeskifte innen psykologien manifesterer seg i hans utvikling av en holistisk teori om menneskets sosiokulturelle utvikling, som han ser på som en kontinuerlig, interaktiv og meningsskapende prosess. Ifølge Vygotskji er personlighetsutviklingen kontinuerlig formet av sosiale og kulturelle kontekster, noe som understreker hvordan individers vekst og læring er dypt integrert i det samfunnsmessige og kulturelle stoffet de er en del av. Denne tilnærmingen speiler den

dynamiske interaksjonen beskrevet i Habermas sin teori om livsverdenen, der kultur, samfunn og personlighet sammen bidrar til å skape et rammeverk for hvordan individer kommuniserer og forstår verden rundt seg (Mørch & Rodina, 2023). Lev Vygotskjis sosiokulturelle læringsteori og Jürgen Habermas teori om kommunikativ handling gir begge innsikt i hvordan språk og samhandling er essensielt for menneskelig utvikling og læring og hvordan mennesker lærer og utvikler seg gjennom sosiale interaksjoner, men de tilnærmer seg temaet fra litt forskjellige vinkler.

Vygotskji introduserer konseptet om den nærmeste utviklingssonen, som er forskjellen mellom hva et barn kan gjøre alene og hva det kan gjøre med hjelp fra en mer kunnskapsrik annen (Vygotsky, 1978, ss. 128-130). Dette støtter ideen om at læring fører til utvikling gjennom sosial interaksjon og at barn utvikler høyere mentale funksjoner primært gjennom språklige middel, som først er sosiale og deretter blir internaliserte som individets egne tankeverktøy (Vygotsky, 1978, ss. 127-129). Vygotskji fremhever også at læring oppstår gjennom sosial deltagelse og kulturelt fellesskap, der barnet bygger sin kunnskap gjennom direkte samhandling og dialog med andre. Dette perspektivet på læring som en sosialt mediert prosess finner støtte i Habermas sin teori om livsverdenen, der sosial integrasjon gjennom kommunikative handlinger står sentralt i å forme individets og fellesskapets sosiale virkelighet. For Vygotskji er språket det avgjørende verktøyet som muliggjør denne prosessen, det er både mediet for sosial interaksjon og grunnlaget for kognitiv utvikling. Dette ser vi når barn bruker språk til å organisere tanker og håndtere erfaringer, og over tid utvikler en indre tale som støtter selvregulering og uavhengig tenkning (Vygotsky, 1978, ss. 131-135)

Habermas teori om livsverdenen beskriver også en sosialt konstruert virkelighet som stadig reforhandles gjennom kommunikasjon. Livsverdenen består av strukturelle komponenter som kultur, samfunn, og personlighet, som sammen danner en bakgrunn for menneskelig samhandling (Habermas, 1987, ss. 119-126). I denne konteksten blir sosial integrasjon sett på som nøkkelen til å bevare gruppeidentitet og solidaritet, gjennom sosiale interaksjoner og felles kulturelle forståelser.

Når man drar paralleller mellom disse teoriene, ser man at begge anerkjenner hvordan sosiale strukturer og kulturelle verktøy (som språk i Vygotskji teori og kommunikative normer i Habermas teori) er essensielle for kognitiv og sosial utvikling. Begge teoriene understreker hvordan individer tar i bruk og omformer disse verktøyene i sin daglige interaksjon for å

bygge opp sin forståelse av verden og sin plass i den. Samlet sett gir begge teoriene innsikt i hvordan menneskelig samhandling ikke bare er en bivirkning av individuell utvikling, men en grunnleggende drivkraft for både personlig og kollektiv fremgang. Ved å anvende disse teoriene i pedagogisk praksis, kan man fremme læringsmiljøer som anerkjenner og utnytter kraften i sosial interaksjon og kommunikativ handling.

### 2.3. Kontaktsoner

I sin artikkel «Arts of the Contact Zone» fra 1991 utforsker Mary Louise Pratt konseptet om «kontaktsoner», som hun definerer som sosiale rom hvor ulike kulturer møtes, kolliderer og kjemper mot hverandre, ofte innenfor rammer av asymmetriske maktforhold (Pratt, 1991, s. 34). Pratt fremhever at transkulturalitet oppstår i disse kontaktsonene (s. 36), noe som er spesielt relevant under internasjonale uker der elever og lærere fra diverse kulturelle bakgrunner samhandler og deler kulturelle erfaringer. Dette kan påvirke elevens kultur ved å integrere nye kulturelle elementer, slik Chattopadhyay (2023) beskrev tidligere i kapittelet. I flerkulturelle skolemiljøer kan dette føre til at elever utvikler nye identiteter og perspektiver gjennom sosialisering og kulturell utveksling. Pratt diskuterer også hvordan kontaktsoner gir muligheter for underordnede eller marginaliserte grupper til å «snakke tilbake» til mer dominerende kulturer (s. 35-36). Dette gjør internasjonale uker til en viktig arena hvor minoritetsgrupper kan uttrykke og definere sin identitet på egne premisser, noe som kan fremme en mer balansert og gjensidig kulturell forståelse.

I sitt arbeid beskriver Mary Louise Pratt hvordan studenter i et undervisningsmiljø opplevde at deres kultur ble diskutert og objektivisert på måter som var sjokkerende og utfordrende for dem. Dette skjer i det Pratt kaller «kontaktsoner», hvor elever konfronteres med andres uvitenhet, misforståelser og til tider fiendtlighet. Slike møter kan avdekke både stolthet og skam knyttet til studentenes kulturelle arv, og legger press på hver enkeltes forståelse og identitet. Til tross for disse utfordringene opplevde studentene også positive øyeblikk gjennom undervisningen, der undring, åpenbaring, gjensidig forståelse og ny visdom kom til syne, de såkalte gledene ved «kontaktsonen». Disse erfaringene er universelle i klasserommet; ingen er ekskludert og ingen er helt trygge, noe som fremmer en dypere form for læring og kulturell utveksling (s. 39-40). Videre kan Pratts idé om «safe houses», som er metaforiske steder der gruppeidentitet kan konstrueres og samhold kan styrkes innenfor en «contact zone»

(s. 40), anvendes for å analysere hvordan skoler organiserer rom og aktiviteter som fremmer sikkerhet og tilhørighet blant elever fra ulike kulturelle bakgrunner

Disse ideene fra Pratt kan brukes til å undersøke hvordan internasjonale uker kan fungere som «contact zones» der det ikke bare er en utveksling av kulturelle symboler, men også en aktiv forhandling om mening, identitet og makt. Ved å anvende dette teoretiske grunnlaget kan forskningen utforske dybden av kulturell interaksjon og læring som finner sted i disse ukene, og hvordan de kan bidra til å forme et mer inkluderende skolemiljø.

#### 2.4. Annerkjennelse og tilhørighet

Hauge (2014) understreker at skolens rolle i å tilby alle elever identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse er viktigere enn noensinne. Dette innebærer at skolen skal anerkjenne og bygge på elevenes kunnskaper og erfaringer, og betrakte mangfold som en berikelse for fellesskapet. Ifølge Hauge bør elever aktivt merke at deres skolemiljø er flerkulturelt på en positiv måte (Hauge, 2014, ss. 27-30). Jordet (2020a) viderefører denne tankegangen ved å diskutere Axel Honneths anerkjennelsesteori, som fremhever betydningen av anerkjennelse for utvikling og realisering av menneskelig potensial. Anerkjennelse er essensielt for sunn identitetsutvikling og nødvendig for individets frihet og selvstendighet. Skolens interaksjoner har ifølge teorien en avgjørende effekt på barns faglige og sosiale vekst, samt deres generelle velvære. Barn som blir anerkjent vil også lære å anerkjenne andre, noe som forsterker positive sosiale dynamikker i skolen (Jordet, 2020a, ss. 24-25).

Anerkjennelse er sentralt i utdanning for å støtte elevens sosiale og faglige utvikling, spesielt i en kulturelt mangfoldig skolesetting. Fagfornyelsen fremhever skolens rolle i å forberede elever for livet, ikke bare akademisk, men som hele mennesker, ved å integrere skolens verdigrunnlag i hverdagen. Mange elever opplever likevel utfordringer på grunn av en utdatert undervisningspraksis som ikke verdsetter deres kulturelle bakgrunn og individuelle bidrag. Dette fører ofte til negative utdanningsløp og høyt frafall. For å motvirke dette trenger skolen å omfavne en mer inkluderende og anerkjennende pedagogikk, som oppmuntrer til aktiv deltakelse og kulturell utfoldelse, i tråd med Axel Honneths anerkjennelsesteori (Jordet, 2020b, ss. 51-54).



Anerkjennelsesteorien til Axel Honneth setter søkelys på menneskets behov for å bli anerkjent og hvordan dette behovet er grunnleggende for vår personlige utvikling og sosiale relasjoner. Honneth identifiserer tre sfærer av anerkjennelse: kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Kjærlighet refererer til våre nære personlige relasjoner, rettigheter til vår juridiske status som medlemmer av et samfunn, og solidaritet til vår sosiale verdi som individer med unike egenskaper og bidrag til fellesskapet (Roballo, 2022).

For å forstå hvordan anerkjennelse manifesterer seg i skolen og hvordan dette kan påvirke internasjonale uker og annet elevbidrag, er det viktig å kjenne til de tre sfærene av teorien til Axel Honneth. Teorien fremhever anerkjennelsens rolle i menneskets utvikling og identitetsdannelse, og hvordan det bidrar til at vi kan bli frie og selvbestemte individer. Honneth deler anerkjennelse inn i tre kategorier: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Kjærlighet er grunnlaget for selvfølelse og handler om de nære relasjonene vi har, hvor vi blir verdsatt som unike individer (Jordet, 2020a, ss. 94-95). I pedagogisk sammenheng ser vi dette i møtet mellom lærer og elev (Jordet, 2020b, s. 53). Rettigheter sikrer at alle blir behandlet likt og med respekt, noe som er fundamentalt i skolens styringsdokumenter, som kravet om tilpasset opplæring (Jordet, 2020a, s. 98 og 263). Når elever opplever at deres rettigheter blir ivaretatt, styrkes deres selvspekt (Jordet, 2020b, s. 53). Sosial verdsetting er anerkjennelse av individets ferdigheter og bidrag i det sosiale fellesskapet, noe som gir mot til selvhevdelse og deltakelse i fellesskapet. Skolen må derfor anerkjenne og verdsette elevers ulike kunnskaper og kompetanser for å styrke deres selvillit (Jordet, 2020a, ss. 102-103).

Internasjonal uke i skolen, belyst gjennom Honneths teori, tilbyr en plattform for å anerkjenne og verdsette elevers kulturelle bakgrunn, noe som kan styrke deres identitet og fremme kritisk refleksjon om kulturell identitet. Disse ukene kan fungere som trygge møteplasser som støtter inkludering og sosial rettferdighet, i samsvar med Honneths ideer om rettigheter og sosial verdsetting. Ved å anerkjenne kulturelt mangfold, kan skolen skape et inkluderende fellesskap der alle elever føler seg verdsatt, noe som forsterker deres selvfølelse og bidrar til en positiv skoleopplevelse. Jordet (2020b) understreker at for at elever skal kunne anvende sine kunnskaper, må skolen verdsette deres unike bidrag, dette gjelder spesielt i en flerkulturell skole, noe som krever en utvidelse av kriteriene for hva som anses som verdifulle prestasjoner. Dette bidrar til å realisere skolens dannelsesmål og fremme elevers mestring og

tilhørighet (Jordet, 2020b, ss. 53-54).

## 2.5. Interkulturell danning

Interkulturell kompetanse er en fundamental ferdighet som omfatter evnen til å kommunisere og samhandle effektivt og hensiktsmessig med mennesker fra forskjellige kulturelle bakgrunner. Dette konseptet, innebærer en bevissthet om og en unngåelse av generalisering basert på kulturelle stereotypier. Det krever også en forståelse av hvordan kulturelle og sosiale praksiser påvirker kommunikasjon. Disse evnene er avgjørende i et kulturelt mangfoldig samfunn. I et kulturelt mangfoldig samfunn er det avgjørende å ha evner som reflekterer en åpenhet mot verden, menneskeverd og kulturelt mangfold. Norsk skole har et ansvar for å fremme disse verdiene, sikre kritisk tenkning og etisk bevissthet, samt utvikle forståelse for både minoritets- og majoritetsperspektiver. Dette harmonerer med interkulturell kompetanse og understreker betydningen av interkulturell kompetanse i danningen av elever, som står i kontrast til en mer instrumentell tilnærming til kompetanse. Ved å prioritere disse elementene, bidrar skolen til å utvikle individer som er forberedt på å leve og arbeide i et globalt integrert samfunn (Heggernes, 2017, ss. 88-91).

Å ha en solid teoretisk forståelse av interkulturell danning er essensielt for å undervise i et flerkulturelt klasserom fordi det utstyres lærere med kunnskapen og ferdighetene som trengs for å fremme et inkluderende og respektfullt læringsmiljø. Teorier om interkulturell danning gir innsikt i hvordan man kan anerkjenne og verdsette mangfoldet av kulturelle perspektiver og erfaringer, noe som er spesielt relevant under internasjonal uke. Disse ukene kan da transformeres fra å være en overfladisk feiring av kulturell annerledeshet til å bli en dypere, mer meningsfull og kontinuerlig integrasjon av interkulturell forståelse i skolens hverdag. Dette bidrar til å bygge broer mellom kulturer og forbereder elever på å leve og arbeide i et globalt samfunn.

## 2.6. Prinsipper for flerkulturell opplæring

Basert på den tidligere forskningen til Hauge (2014), Øzerk (2008) og Hoffman (1996), kan vi utlede noen grunnleggende prinsipper og teoretiske tilnærminger for flerkulturell utdanning og opplæring. Disse prinsippene og teoriene understreker viktigheten av å integrere flerkulturell innhold i skolens daglige praksis, årsplan og læreplan, fremfor å behandle det som sporadiske hendelser eller overfladiske tillegg.

Øzerk (2008) argumenterer for at interkulturell danningsprosess krever en bevisst og etisk tilnærming til inkludering av ulike kulturelle grupper. Det innebærer å gå bort fra stereotype forestillinger og i stedet anerkjenne og verdsette mangfoldet av kulturelle uttrykk og bidrag. Dette kan oppnås gjennom parallelprinsippet, som fremmer samarbeid og likeverdig inkludering av alle kulturers mat, kunst, håndverk, musikk og dans. For å realisere et slikt interkulturelt dannelsingsprosjekt, må vi endre det kognitive skjemaet som lenge har assosiert bestemte kulturelle grupper med visse aktiviteter eller egenskaper. Det er viktig å anerkjenne at alle kulturer, både minoritetsgrupper og majoriteten, har verdifulle bidrag som kan berike skolens læringsmiljø. Dette inkluderer håndverk, kunstverk, musikk, litteratur, folkloretadisjoner, samt forståelse av natur og omsorg. I Norge, som i mange andre land, reflekterer ikke lærebøkene innholdet den flerkulturelle virkeligheten i samfunnet. Det er en tendens til å ekskludere minoritetenes erfaringsverden, noe som kan føre til en følelse av fremmedgjøring blant barn med innvandrerbakgrunn. Når minoriteter omtales i lærebøker, skjer det ofte fra et snevert perspektiv som bygger på feilaktige forestillinger og overgeneraliseringer. Dette gjenspeiler de asymmetriske forholdene i samfunnet og opprettholder en ubalanse mellom overordnede og underordnede posisjoner. En analyse av lærebøkene viser at språklige minoriteter ofte blir redusert til eksotiske bilder, og at det er en mangel på objektivitet i fremstillingen av deres kulturer. Dessuten får ofte dyr og planter mer plass i lærebøkene enn minoritetenes erfaringsverden. Et annet problem er tendensen til teologisering, hvor minoriteter hovedsakelig blir omtalt i en religiøs kontekst, noe som begrenser forståelsen av deres kulturelle erfaringer til kun å være religiøse. For å virkelig fremme interkulturell danningsprosess, er det essensielt at utdanningssystemet tar proaktive skritt for å reflektere og respektere den flerkulturelle virkeligheten (Øzerk, 2008, ss. 224-225).

Videre skriver Øzerk (2008) at dette innebærer en grundig revisjon av lærebøker for å sikre at de inkluderer minoritetenes erfaringsverden på en balansert og objektiv måte, og at bildene og innholdet speiler samfunnets mangfold. Videre er det viktig å bevisst unngå stereotyper ved ikke å knytte kulturelle grupper til stereotype aktiviteter, men heller fremme en bredere og mer inkluderende forståelse av kulturelt mangfold. Skolen bør være et sted hvor mangfoldet ses på som en berikelse, og hvor bidrag fra alle kulturer blir verdsatt og integrert i undervisningen. Til slutt, bør utdanningssystemet unngå teologisering ved å presentere minoriteter i et bredere perspektiv enn kun det religiøse, og anerkjenne deres kulturelle erfaringer som en integrert og verdifull del av det norske samfunnet. Ved å følge disse

retningslinjene kan utdanningssystemet bidra til å bygge et mer inkluderende samfunn, hvor interkulturell forståelse og danning står sentralt (Øzerk, 2008, ss. 224-225).

An-Magritt Hauge (2014) skriver «internasjonalisering av opplæring omfatter blant annet synliggjøring av det flerkulturelle, og at det globale perspektivet gjennomsyrrer opplæringen.» (Hauge, s. 143), Internasjonalisering dreier seg med andre ord om å trekke verden inn i skolen. Hauge fremhever at flerkulturelle skoler har et vell av muligheter for å integrere globale perspektiver i skolemiljøet, noe som bør betraktes som en verdifull ressurs. For å autentisk fremme flerkulturalitet, er det nødvendig å benytte seg av en undervisningsmetode som omfavner et globalt synspunkt, med mål om å utvide elevenes horisonter. Elever bør utvikle en global bevissthet som grunnlag for læring, og opplæringen bør dra nytte av den internasjonale kunnskapen som elever og deres foreldre besitter. Internasjonalisering i undervisningen innebærer også å sammenligne og se kontrastene mellom ulike kulturelle aspekter, som årstidene rundt om i verden, språk, litteratur og kjente personligheter. Det handler ikke kun om å markere internasjonale høytider eller arrangere temauker; det handler om å integrere et globalt perspektiv i hverdagsundervisningen. Det er avgjørende å anerkjenne og verdsette den unike kompetansen til flerkulturelle elever, deres foreldre og flerspråklige lærere. Ressursorienterte, flerkulturelle skoler legger vekt på at alle elever skal kunne se seg selv reflektert i skolens innhold og miljø. Flerkulturalitet kan synliggjøres på mange måter, for eksempel ved å bruke skolens korridorer, klasserom, skolegård og andre fellesområder til å vise frem kunst, flagg og velkomsthilsener på forskjellige språk. «Det flerkulturelle er altså ikke noe man pynter seg med i en periode.» «Det holder for eksempel ikke å gjennomføre en internasjonal temauke og deretter med god samvittighet la være å forholde seg til det flerkulturelle resten av året.» (Hauge, 2014, ss. 143-169). Med dette argumenterer altså Hauge (2014) for at flerkulturalitet ikke skal være en midlertidig anledning til å feire mangfold, men at det skal være en kontinuerlig og integrert del av skolens opplæringstilbud. Det er utilstrekkelig å arrangere en internasjonal temauke og deretter ignorere flerkulturelle aspekter og behov gjennom resten av skoleåret. Ekte flerkulturell integrering krever en vedvarende og helhetlig tilnærming til undervisning og skolekultur.

Hoffman (1996) skriver at for å forbedre multikulturell lærerutdanning, bør det legges vekt på undervisning og læring om kultur med solid forankring i antropologiske perspektiver. Hun skriver at det bør brukes etnografier og casestudier for å forstå kulturell psykologi og relasjoner mellom selv og andre, og fremme utviklingen av kunnskap om kulturer som

omfatter minoriteter. Pedagogikken må gå utover individuell selvfølelse og heller fokusere på tverrkulturell sensitivitet og reflektiv kulturell analyse. Lærere bør også eksponeres for kritiske perspektiver på multikulturell utdanning og oppmuntres til selvrefleksjon for å utfordre etablerte syn på kultur i skolen. Det er viktig at lærerutdanningen selv demonstrerer den typen kulturell læring vi ønsker å fremme hos studenter. Hvis lærere ikke tilegner seg en tilstrekkelig kunnskapsbase om kultur, vil de ha vanskeligheter med å formidle dette til sine elever. Derfor må lærerutdanningen modellere en helhetlig og sammenlignende tilnærming til kulturstudier og gi lærere verktøyene de trenger for å undervise i et kulturelt mangfoldig klasserom. Forskning innen multikulturell utdanning bør fortsette å utforske grunnleggende antagelser og ideologier og hvordan disse gjenspeiles i praksis, samt gi empirisk bevis for hvilken undervisning som fører til bedre resultater for elevene. Vi må definere klare mål for multikulturell utdanning og finne de beste metodene for å oppnå disse. For å skape en bedre og mer genuin multikulturell pedagogikk, må vi innrømme at vi ikke vet hvordan vi skal implementere multikulturalisme i skolen, og heller nærme oss kultur med et åpent sinn, slik barn gjør, for å lære og vokse gjennom våre møter med den (Hoffman, 1996, ss. 563-564). Ved å ta disse skrittene kan utdanningsystemet bidra til å bygge broer mellom kulturer og legge grunnlaget for en dypere og mer meningsfull forståelse mellom ulike kulturer og tilhørigheter. Jeg vil i neste kapittel presentere hvilke metoder og tilnærminger som er valgt for å forske på temaet.

### 3. Vitenskapsteori og forskningsmetode

For å utforske hendelser og fenomener i skolen, er det nødvendig å bruke samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Disse metodene fokuserer på å innhente og analysere informasjon om sosiale realiteter og tolke hva denne informasjonen sier om samfunnsmessige forhold og prosesser. Viktige prinsipper i samfunnsvitenskapelig forskning inkluderer åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Forskningsprosessen krever nøye overveielser og valg, spesielt i tidlige faser, om hva og hvem som skal studeres, og hvordan studiet skal utføres, noe som defineres under forskningsdesign (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 73). Sture Kvarv (2021) beskriver forskningsdesign som ulike tilnærminger til hvordan man praktisk går frem i forskningen (Kvarv, 2021, s. 121). Denne studien benytter en kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming for å oppnå dypere forståelse av det undersøkte fenomenet. Fenomenologi, i ikke-filosofisk forstand, er vanlig i kvalitativ forskning og fokuserer på å forstå sosiale fenomener fra deltakernes perspektiver, og å beskrive verden slik den oppleves

av informantene, basert på oppfatningen om at den virkelige virkeligheten er den som mennesker opplever (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode og en fenomenologisk tilnærming fordi disse er spesielt egnet til å utforske menneskelige opplevelser og sosiale prosesser. Samt at den valgte fremgangsmetoden er egnet ut ifra hvordan problemstillingen lyder. Kvalitative metoder som intervjuer og feltarbeid, i kombinasjon med fenomenologi, er designet for å dykke dypt inn i hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer og utvikler seg. Denne tilnærmingen er dedikert til å utforske den menneskelige verden av mening og verdi, og sikter mot å samle inn individers egne perspektiver og fortellinger om deres opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Dette gjør det mulig å grundig undersøke og forstå elevenes personlige erfaringer under internasjonale uker, noe som er kritisk for å avdekke de kulturelle og sosiale dynamikkene som oppstår. Ved å bruke det metodiske rammeverket, som diskuteres i kapittel 2, er målet å utføre en detaljert analyse av hvordan slike hendelser påvirker elevenes kulturelle identitet og sosiale samspill samt hva foresatte og lærere erfarer og tenker, og om forhåpentligvis få en dypere forståelse av de pedagogiske og sosiale følgene av internasjonal uke.

### 3.1. Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning er spesielt egnet for å analysere sosiale og kulturelle prosesser fordi den gir innsikt i subjektive erfaringer og komplekse samspill. Denzin og Lincoln (2011) påpeker at kvalitative metoder lar forskere utforske underliggende betydninger av menneskelig atferd og de observerte sosiale fenomenene (Denzin & Lincoln, 2011, ss. 3-4). Dette knytter seg tett opp mot den fenomenologiske tilnærmingen. Ifølge Sigmund Grønmo (2023) samler og analyserer kvalitativ forskning primært tekstbaserte data, i motsetning til kvantitative metoder som fokuserer på numeriske data. Formålet med kvalitative studier er å oppnå grundig kunnskap og forståelse av spesifikke kontekster, utvikle nye konsepter, kategorier, og teorier, og mulig formulere teoretiske generaliseringer (Grønmo, 2023). Denne tilnærmingen passer godt fordi den støtter en omfattende utforskning av hvordan internasjonal uke påvirker elever og lærere, noe som er essensielt for å forstå de pedagogiske og sosiale dynamikkene involvert.

Kvalitativ forskning er dypt forankret i en filosofi om å forstå komplekse sosiale fenomener fra deltakernes eget perspektiv, og vektlegger kontekstens betydning i all menneskelig aktivitet. Ifølge Denzin og Lincoln (2011), tilbyr kvalitativ forskning en tilnærming som går utover kvantitative data for å fange de subjektive meninger og forståelsene som former menneskelig erfaring (Denzin & Lincoln, 2011, s. 12). Kvalitativ forskning anvender en rekke teknikker for datainnsamling, inkludert, men ikke begrenset til, dybdeintervjuer, deltakende observasjon, og analyse av dokumenter og materiale, i denne oppgaven er hovedvekten av datainnsamlingen primært gjennom intervjuer og observasjon. Denzin og Lincoln (2011) påpeker at disse teknikkene muliggjør en omfattende forståelse av studiedomenet gjennom å fremheve deltakernes stemmer og perspektiver (Denzin & Lincoln, 2011, s. 23). Dette er spesielt relevant i denne konteksten, hvor elevers, foresattes og læreres erfaringer og oppfatninger kan variere betydelig og er påvirket av en rekke kulturelle og sosiale dynamikker.

Et fremtredende trekk ved kvalitativ forskning er den sentrale rollen analysen spiller gjennom hele forskningsprosessen, inkludert under datainnsamling. Analyseprosessen er ikke isolert til bestemte faser, men foregår kontinuerlig under aktiviteter som intervjuer, håndtering av materiale og når funnene formidles (Holter, 1996, s. 14). I kvalitativ forskning er analyseprosessen kontinuerlig og tilpassningsdyktig, og omfatter teknikker som kodning og tematisk analyse for å identifisere temaer og mønstre. Dette bidrar til at forskere kan oppnå en dypere og mer nyansert forståelse av dataene. Denzin og Lincoln betoner betydningen av å være åpen for nye innsikter som kan utfordre eksisterende antakelser, noe de anser som kritisk for kvalitativ analyse (Denzin & Lincoln, 2011, ss. 11-12).

I tillegg til datainnsamling og analyse, diskuterer Denzin og Lincoln (2011) også betydningen av å reflektere over egen posisjon som forsker og hvordan dette påvirker forskningsprosessen. De argumenterer for at selvrefleksjon og anerkjennelse av forskerens subjektivitet er kritiske aspekter av kvalitativ forskning, som bidrar til forskningens integritet og troverdighet (Denzin & Lincoln, 2011, ss. 15-16). Holter (1996) fremhever også det essensielle i forholdet mellom forskeren og informantene i kvalitative studier, hvor forskning ofte utføres som et samarbeid. For mange som benytter kvalitativ metode, involverer dette et samarbeid hvor både forskerens og informantenes kulturelle ramme blir belyst. Dette samarbeidet innebærer ofte en prosess hvor man sammen skaper felles meningsrammer eller diskurser. For enkelte kvalitativt

orienterte forskere, er samarbeidet også essensielt for å styrke informantenes egne mestringmuligheter (Holter, 1996, ss. 13-14).

Disse aspektene har blitt integrert i forskningsprosessen for dette prosjektet, hvor målet kontinuerlig har vært å opprettholde transparens, ærlighet, undring, nysgjerrighet og ydmykhet overfor de undersøkte og alle andre deltakere. Dette for å sikre at den kulturelle konteksten, samt deltakernes synspunkter, meninger, tanker og følelser, blir tydelig fremhevet. Sammenfattende, gjennom bruk av kvalitativ metode kan forskere dyptgående utforske og forstå hvordan interaksjoner i kontaktsoner som internasjonale uker på skoler påvirker elever og lærere. I tillegg skriver Kvarv (2021) «Videre er undersøkelser der kvalitativ metode inngår mer prosessorientert og dynamisk enn kvantitative undersøkelser. Dette betyr at slike metoder gir rom for fleksibilitet, justeringer av innhold og learning by doing» (Kvarv, 2021, s. 165). Denne tilnærmingen og metoden er derfor uvurderlig for å utvikle pedagogiske strategier og intervensjoner som er sensitive overfor kulturelle og kan tilpasses deltakernes individuelle behov og individuelle forskjeller i ulike læringsmiljøer, slik som under en internasjonal uke.

### 3.2. Fenomenologi som forskningstilnærming

I denne undersøkelsen og oppgaven fokuserer jeg på fenomenologiens bidrag til forståelsen av emosjonelle prosesser i pedagogiske sammenhenger og hvordan dette kommer til uttrykk, som internasjonal uke ved skoler. Fenomenologi undersøker subjektive opplevelser og legger vekt på begrepet intensjonalitet, hvor bevisstheten alltid er rettet mot noe (Kvarv, 2021, s. 100). Dette perspektivet hjelper til med å forstå hvordan deltakere opplever og tolker kulturelle og emosjonelle uttrykk under slike uker.

Fenomenologi er en filosofisk retning som legger vekt på å studere hvordan ting oppfattes og erfares. Begrepet fenomenologi er satt sammen av de greske ordene «phainómenon», som betyr «fenomen» eller «det som viser seg, og lógos», som betyr «studie» eller «lære». Dette kan oversettes til «studiet av det som fremtrer». «Det som fremtrer» refererer her til ting slik de erfarer og oppleves fra et menneskelig ståsted (Netland & Hovd, 2024). Denne presentasjonen vil fokusere på fenomenologien slik den er representert av dens fremste representant, Edmund Husserl. Fenomenologi undersøker bevissthetsstrukturer og subjektive



erfaringer fra første person erfaringer i ulike situasjoner. Denne tilnærmingen fokuserer på fenomenenes unike egenskaper, hvordan vi opplever dem og fremviser dem. Intensjonalitet er et sentralt konsept og begrep her, som betyr at bevisstheten alltid er rettet mot noe bestemt, et objekt. Fenomenologi søker å forstå disse intensjonale fenomenene ved å tolke dem, hvor et "fenomen" er det som viser seg eller kommer til syne (Kvarv, 2021, ss. 96-97).

### 3.2.1. Intensjonalitet

Intensjonalitet er et sentralt begrep i fenomenologien, slik det er fremstilt av Edmund Husserl. Intensjonalitet refererer til bevissthetens grunnleggende egenskap å være målrettet mot objekter. Denne evnen gjør at bevisstheten ikke bare oppfatter objekter, men aktivt engasjerer seg med dem, ettersom den er rettet mot, og former sin forståelse omkring, spesifikke gjenstander eller fenomener (Netland & Hovd, 2024). Det henviser til hvordan menneskelig bevissthet er målrettet mot spesifikke objekter eller fenomener. Dette konseptet er viktig i min masteroppgave, hvor jeg utforsker deltakerens opplevelser under internasjonale uker. Ved å anvende Husserls perspektiver, undersøker jeg hvordan elevenes målrettede bevissthet påvirker deres kulturelle og sosiale interaksjoner. Husserl kritiserer tidligere vitenskapelige tradisjoner for å skape et skarpt skille mellom subjekt og objekt, og fremhever i stedet hvordan bevissthet alltid involverer å være bevisst om noe, en grunnleggende intensjonalitet. Denne intensjonaliteten gjør det mulig å forstå handlinger som målrettede og motiverte, i kontrast til uhell som ikke har samme målrettethet. Gjennom denne tilnærmingen får vi dypere innsikt i hvordan deltakerne navigerer og tolker deres multikulturelle miljø, og hvordan de planlegger og forholder seg til sine egne og andres kulturelle uttrykk (Kvarv, 2021, ss. 101-102)

David Chalmers inndeling i det fenomenelle og psykologiske begrepet om det mentale illustrerer hvordan fenomenologi kan klargjøre den subjektive opplevelsen av emosjoner som er sentral i elevers hverdag. Gjennom å anvende fenomenologiske metoder, kan jeg som forsker dykke dypere inn i hvordan disse opplevelsene påvirker elevers læring og sosiale samhandling. Dette er avgjørende for å skape en dypere forståelse av de kulturelle og pedagogiske dynamikkene som oppstår under internasjonale uker. Fenomenologien tilbyr et språk og en metode for å utforske disse subjektive dimensjonene, noe som styrker min analyse av hvordan kulturell utveksling påvirker elevenes og deltakernes emosjonelle og sosiale utvikling (Johnsen, 2013).

### 3.2.2. Design

Johannessen et al., (2010) forklarer at kvalitativ design med en fenomenologisk tilnærming innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelser av et fenomen. «Mening» er et nøkkelord i denne sammenhengen fordi forskeren streber etter å forstå betydningen av et fenomen, enten det er en handling eller en ytring, slik det oppfattes av en gruppe mennesker. Tolkningen av slike handlinger eller ytringer må vurderes i konteksten de forekommer, siden meningen skapes i disse kontekstene og kan variere betydelig fra en situasjon til en annen. Målet er å øke forståelsen og innsikten i hvordan andre opplever sin livsverden, siden det er mennesker som formgir virkeligheten. De viktigste stegene i fenomenologisk design er forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 82-83).

Som tidligere nevnt bruker jeg fenomenologisk tilnærming for å dykke dypt inn i hvordan deltakere opplever internasjonal uke. Denne metoden fokuserer på å forstå informantenes subjektive opplevelser gjennom deres egne fortellinger. Jeg har valgt å samle data gjennom hovedsakelig intervjuer og observasjon, som forhåpentligvis gir rike detaljer om hver enkelt deltakers opplevelser og perspektiver. Gjennom å ta på meg «forståelsesbrillene» til informantene, anerkjenner jeg at alle opplevelser er individuelt fortolkede. Ved datainnsamling, bringer både forskeren og informantene med seg sine forutinntatte holdninger og meninger, som former deres forståelse av fenomenet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 83). Derfor er det viktig for meg som forsker å være bevisst mitt eget fortolkningsmønster og hvordan det kan påvirke forskningsprosessen. Dette innebærer en kontinuerlig refleksjon rundt hvordan mine egne oppfatninger og kulturelle bakgrunn påvirker tolkningen av dataene.

Analysen av intervjudataene følger flere steg, fra å danne et helhetsinntrykk basert på det som er skrevet ned fra intervjuene, til å identifisere nøkkeltemaer som fremkommer fra informantenes beskrivelser. Denne prosessen hjelper til med å fokusere analysen og redusere omfanget av data ved å isolere de mest betydningsfulle fenomenene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 83-84). Ved å utforske disse temaene dyptgående, forsøker jeg å konstruere en forståelse som reflekterer både de individuelle og kollektive erfaringene til deltakerne.

I det avsluttende arbeidet med analysen, går jeg tilbake til dataene flere ganger for å sikre at ingen viktige detaljer er utelatt. Dette sikrer at analysen gir en helhetlig og nøyaktig representasjon av deltakernes erfaringer. Resultatene av forskningen presenteres så på en måte som forhåpentligvis gjør at leseren kan forstå prosessen og resultatene, og hvilke innsikter de bringer til forståelsen av internasjonal uke som pedagogisk og kulturelt fenomen i skolen.

### 3.2.3. Begrunnelse og kritikk

Fenomenologien fokuserer på hvordan fenomener fremstår fra et førstepersonsperspektiv, og den primære interessen ligger i å utforske bevissthetens strukturer. Gjennom å studere hvordan bevisstheten forholder seg til objekter i hverdagslige situasjoner, sikter fenomenologien mot å avdekke dens funksjonsmåter (Kvarv, 2021, s. 102). I min oppgave valgte jeg fenomenologi fordi det muliggjør en dypere forståelse av subjektive opplevelser, noe som er sentralt for å utforske og tolke de kulturelle og sosiale dynamikkene som oppstår under internasjonale uker i skolen. Dette perspektivet hjelper til med å kartlegge hvordan deltakerne opplever og tolker disse hendelsene, og gir verdifull innsikt i deres personlige og kollektive kulturelle identiteter. Valget av fenomenologi som teoretisk tilnærming i oppgaven styrker forståelsen av subjektive opplevelser, men det bringer også med seg visse begrensninger. Fenomenologien kan kritiseres for sin subjektivitet og mangel på objektivitet. Den sterke fokuseringen på individets opplevelser kan overskygge bredere sosiale og kulturelle kontekster som også former disse opplevelsene. Videre kan dens introspektive natur gjøre det utfordrende å oppnå objektive data, noe som kan være avgjørende for å validere forskningsresultatene. Fenomenologien gir dyp innsikt i personlige erfaringer, men dens anvendelse bør balanseres med bevissthet om dens potensielle svakheter i vitenskapelig forskning. For å motvirke denne kritikken vil jeg ta i bruk alle sanser i dette arbeidet, dette betyr i praksis at jeg ikke kun vil høre på hva deltakerne har og si, men jeg vil også forsøke å se, og observere hva deltakerne føler på underveis, plukke opp hint som ansiktsuttrykk, kroppsspråk og hvordan deltakerne navigerer seg og oppfører seg underveis mens jeg observerer.

### 3.3. Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervjuet er en sentral metode i human- og samfunnsvitenskapene, anerkjent for sin evne til å frembringe inngående forståelse av menneskelige erfaringer, holdninger og livshistorier. Denne forskningspraksisen, som er blitt dominerende på mange fagfelt, stiller høye krav til

nøye forberedelse og spørsmålsformulering for å unngå vanlige fallgruver. Selv om mange oppfatter intervjuet som enkelt og rett frem, krever det i virkeligheten dybdekunnskap og erfaring for å kunne utforme og gjennomføre intervjuer som gir gyldige og innsiktsfulle resultater. Når utført med kompetanse, er intervjuer en uvurderlig metode for å dykke dypere inn i individuelle livsverdener, tilby en rikdom av detaljer og nyanser som ofte er utilgjengelig gjennom andre metoder. Derfor er intervju en foretrukket metode for denne oppgaven, siden det støtter målet om å forstå komplekse personlige og kulturelle dynamikker blant de undersøkte gruppene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, ss. 17-18).

Intervjuet utgjør en sentral teknikk innen kvalitativ forskning, med varierende formater fra strengt strukturerte til de som ligner dagligdagse samtaler. Denne fleksibiliteten tillater forskjellige grader av gjensidighet mellom forsker og respondent, en egenskap som skiller seg fra kvantitative metoder. Ved å anvende muntlige spørsmål ansikt til ansikt, enten gjennom individuelle eller gruppeintervjuer, kan forskeren fange opp detaljerte data. Gruppeintervjuer har imidlertid en risiko for at visse stemmer overskygges, spesielt fra minoriteter (Kvarv, 2021, ss. 164-166). Gjennom individuelle intervjuer kan jeg unngå denne utfordringen og sikre en dypere forståelse av hver enkelt respondents unike perspektiv. Denne metoden tilrettelegger for en rikere datainnsamling som bedre reflekterer individuelle erfaringer og oppfatninger, essensielt for å utforske komplekse fenomener som det som kan oppstå under internasjonale uker.

I min masteroppgave har jeg valgt å anvende ustrukturerte intervjuer (det jeg omtaler som samtale underveis i teksten) og semistrukturerte intervjuer som forskningsmetode. For intervjuene med elevene og de foresatte valgte jeg å benytte en ustrukturert tilnærming. Dette formatet, ofte kjent som et åpent intervju, er uformelt og basert på åpne spørsmål rundt et forhåndsdefinert tema, men uten en fastlagt rekkefølge eller struktur på spørsmålene. Slike intervjuer ligner mer på en naturlig samtale enn et formelt intervju. Den uformelle atmosfæren og fleksibiliteten i et ustrukturert intervju kan gjøre det lettere for informantene, i dette tilfellet elevene og de foresatte, å uttrykke seg fritt. Spørsmålene tilpasses dynamisk basert på samtaleforløpet, noe som er essensielt i kvalitative studier der det er ønskelig at informantene relaterer svarene til sin egen livssituasjon. I ustrukturerte intervjuer er det en innebygd risiko for at relasjonen mellom forsker og informant kan påvirke informasjonen som kommer frem. Forskerens innflytelse på informantens svar kan være betydelig, og det er viktig å være bevisst på dette uten å ignorere det. I noen tilfeller kan disse intervjuene oppstå spontant og

fungere som viktige informasjonskilder under en observasjonsstudie, hvor grensene mellom uplanlagt intervju og deltakende observasjon ofte kan være flytende (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 78-79). Jeg har gjennomførte denne metoden for å skape en så naturlig og komfortabel setting som mulig for elevene og de foresatte, hvor jeg stiller spørsmål både underveis og etter for å innhente deres ærlige meninger og følelser om deres opplevelser og tanker, spørsmålene som er stilt til elevene og de foresatte er hovedsakelig hvordan de synes det har vært å delta i internasjonal uke.

For intervjuene med lærerne har jeg valgt å benytte semistrukturerte intervjuer. Dette formatet representerer en middelvei mellom det helt åpne, ustrukturerte intervjuet, som typisk inneholder få forhåndsbestemte spørsmål, og det strengt strukturerte intervjuet, som følger en fast og detaljert spørsmålsrekkefølge. Semistrukturerte intervjuer er spesielt verdifulle i studier som min, hvor målet er å utforske og forstå komplekse perspektiver relatert til kulturell forståelse og inkludering under den internasjonale uken på skolene. Som Brinkmann og Tanggaard (2012, ss. 24-27) påpeker, tillater semistrukturerte intervjuer forskeren å dykke dypt inn i spesifikke temaer ved å følge en fleksibel guide, samtidig som det gir rom for å utforske nye temaer som oppstår under samtalen. Denne balansen mellom struktur og fleksibilitet gjør det mulig å innhente detaljerte og nyanserte svar som kan avdekke nyanser i lærernes oppfatninger og erfaringer, som er avgjørende for å forstå hvordan internasjonal uke påvirker og blir oppfattet i skolemiljøet. Denne metoden innebærer at visse nøkkelspørsmål og temaer er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene kan tilpasses under selve intervjuet. Dette gir en fleksibilitet som ikke er til stede i helt strukturerte intervjuer, hvor spørsmål og deres rekkefølge er strengere fastlagt. I semistrukturerte intervjuer er spørsmålene åpne, slik at informantene kan gi utfyllende svar basert på deres personlige forståelse og erfaringer. Selv om intervjuet tillater en åpen dialog, er det nyttig å inkludere noen standardiserte spørsmål. Dette sikrer at alle informantene reflekterer over de samme temaene, noe som er essensielt for å kunne sammenligne og analysere data på tvers av ulike intervjuer. Å ha standardiserte spørsmål hjelper til med å systematisere svarene og forenkler analysen ved å tillate en direkte sammenligning av hvordan forskjellige informanter har besvart de samme (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Hovedfokuset vil være på de åpne og spontane spørsmålene som oppstår under intervjuene.

Hovedmålet med å bruke semistrukturerte intervjuer i dette prosjektet er imidlertid å tillate en åpen dialog hvor deltakerne kan uttrykke seg fritt om deres erfaringer og synspunkter på

internasjonale uker. Dette åpne formatet gir verdifull innsikt som går utover det en standardisert tilnærming alene kan tilby. Mens standardiserte spørsmål brukes til å samle sammenlignbare data, er det de åpne spørsmålene som gir dybden og nyansene som er nødvendige for å forstå de komplekse aspektene ved kulturell forståelse og inkludering i skolesammenheng. Ved å benytte semistrukturerte intervjuer kan jeg gi rom for at respondentene deler sine perspektiver fritt, samtidig som jeg sikrer at alle relevante temaer blir adressert. En effektiv strategi i dette formatet er å begynne med å definere klart hva man ønsker å utforske. Dette innebærer å formulere tydelige forskningsspørsmål som styrer samtalen mot de mest relevante og viktige aspektene ved fenomenet. Deretter kan man overveie hvordan disse spørsmålene best kan besvares gjennom intervjuene, noe som leder til utformingen av en fleksibel, men målrettet intervjuguide.

### 3.3.1. Fenomenologien og forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet

I mitt prosjekt om internasjonale uker ved to ulike skoler, anvender jeg fenomenologi som en sentral tilnærming i de semistrukturerte intervjuene. Fenomenologi setter søkelys på å forstå sosiale fenomener fra deltakernes egne perspektiver, og målet er å beskrive verden slik den oppleves av informantene. Dette innebærer en interesse for hvordan den faktiske virkeligheten oppfattes av mennesker, noe som er avgjørende når man ønsker å utforske den levde erfaringen rundt internasjonale uker.

Semistrukturerte intervjuer brukes for å innhente detaljerte beskrivelser fra informantenes hverdag, spesielt deres tolkninger og meninger omkring de fenomenene som utforskes. Kvale & Brinkmann (2009) har utarbeidet noen sentrale aspekter av denne tilnærmingen, disse vil brukes i mitt forskningsarbeid:

- 1. Livsverden:** Fokuset er på informantenes opplevelser og deres personlige forhold til internasjonal uke.
- 2. Mening:** Intervjuene er rettet mot å utforske og tolke betydningen av internasjonale uker i informantenes liv.
- 3. Kvalitativ tilnærming:** Målet er å samle inn rik og detaljert kunnskap gjennom naturlig språkbruk, ikke å kvantifisere opplevelser.
- 4. Deskriptivt:** Intervjuene skal produsere detaljerte beskrivelser av informantenes erfaringer med internasjonale uker.

- 5. Spesifisitet:** Intervjuene retter seg mot spesifikke hendelser og opplevelser fremfor å samle generelle meninger.
- 6. Bevisst naivitet:** Som intervjuer opptrer jeg uten forutinntatte kategorier for å være åpen for nye fenomener.
- 7. Fokusert:** Intervjuene konsentrerer seg om utvalgte temaer knyttet til internasjonale uker, balansert mellom åpenhet og struktur.
- 8. Tvetydighet:** Aksept for at informantenes utsagn kan være flertydige, noe som kan reflektere kompleksiteten i deres opplevelser.
- 9. Endring:** Intervjuprosessen kan utløse nye innsikter hos informantene, som kan endre deres synspunkter underveis.
- 10. Følsomhet:** Forskjellige intervjuere kan framkalle forskjellige respons basert på deres tilnærming og forståelse av temaet.
- 11. Interpersonlig situasjon:** Kunnskapen skapes gjennom samspillet i intervjuet, og kvaliteten på denne interaksjonen er avgjørende.
- 12. Positiv opplevelse:** Et vellykket intervju kan berike informantene ved at de får mulighet til å reflektere over og forstå sin egen situasjon bedre (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 45-51).

Disse tolv aspektene tilbyr en omfattende ramme og fungerer som retningslinjer som er aktivt anvendt i denne oppgaven. Målet med å integrere disse prinsippene er å understreke hvordan fenomenologi og en semistrukturert metode bidrar til å forstå opplevelsen av internasjonale uker og deres innvirkning på deltakerne.

### 3.4. Innhenting av data og anonymitet

I arbeidet med denne oppgaven ble det avgjørende å velge metoder for datainnsamling som best mulig kunne belyse de sosiale dynamikkene og personlige opplevelsene knyttet til den internasjonale uken på de to utvalgte skolene. Etter nøye vurdering ble kombinasjonen av samtaler, intervjuer og observasjoner valgt som de mest hensiktsmessige tilnærmingene.

Samtalene ble gjennomført med elever underveis og rett etter avslutningen av den internasjonale uken for å fange opp deres friske inntrykk og refleksjoner. Dette ga dypere innsikt i hvordan de opplevde uken og dens aktiviteter. I tillegg til de mer formelle intervjuene, ble det også holdt åpne samtaler med foreldre, elever, og lærere under selve arrangementene. Disse samtalene var uformelle og spontane, og fungerte mer som naturlige

dialoger enn strukturerte intervjuer. Dette samsvarer med beskrivelsen av dialogbasert kommunikasjon som et forskningsverktøy, slik det er framstilt i litteraturen av Christoffersen og Johannesen (2012) (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78), hvor fokus er på å skape et naturlig og åpent samtalerom som fremmer ærlig og ufiltrert utveksling av tanker og følelser.

Anonymitet har vært et kjerneprinsipp gjennom hele forskningsprosessen. Alle deltakernes identiteter har blitt holdt konfidensielle for å beskytte deres personvern og sikkerhet. Dette prinsippet om fullstendig anonymitet ble nøye kommunisert til alle deltakere før samling av data begynte. Ved å garantere anonymitet sikret jeg at deltakerne kunne føle seg trygge på å dele personlige og potensielt sensitive tanker, følelser og meninger uten frykt for konsekvenser. Denne tilnærmingen var essensiell for å skape et tillitsfullt miljø hvor deltakerne følte seg komfortable med å uttrykke sine sanne meninger og erfaringer, noe som er avgjørende for å oppnå autentiske og valide data.

For å gjennomføre observasjoner og intervjuer var det nødvendig å etablere kontakt med ulike skoler. Gitt at oppgavens problemstilling involverte en sammenligning av to skoler som var geografisk forskjellige og hadde ulik elevsammensetning, måtte jeg først identifisere hvilke skoler som arrangerte internasjonal uke. Heldigvis, takket være mitt nettverk innenfor ulike skoler i Oslo, var jeg allerede kjent med noen skoler som gjennomførte slik uke. Jeg tok kontakt med to skoler der jeg hadde bekjente, noe som forenklet prosessen med å få tilgang.

Siden de to valgte skolene, en på Oslos vestkant og den andre på østkanten, avholdt sine internasjonale uker på forskjellige tidspunkter, var det nødvendig å tilpasse tidspunktene for intervjuene og observasjonene. Skolen i vest hadde sin internasjonale uke i slutten av oktober 2023, mens skolen i øst arrangerte sin i den siste skoleuken i juni 2023. Jeg sørget for å intervjuer og observere på begge skolene, selv om lengden på mitt opphold varierte noe mellom skolene. Mer detaljerte beskrivelser av hvordan observasjonene ble gjennomført og eventuelle tilpasninger som ble gjort vil bli ytterligere forklart senere i oppgaven.

#### 3.4.1. Utforming og gjennomføring av intervju

Å sikre høy kvalitet på intervjuene har vært en utfordrende og kompleks prosess som har involvert mange vurderinger før, under, og etter datainnsamlingen. Dette har nødvendiggjort



en kontinuerlig refleksjon over min egen praksis. Spesielt planleggingsfasen var utfordrende, da det oppstod mange spørsmål som var vanskelige å adressere før selve gjennomføringen.

For eksempel var det viktig å balansere respekten for ulike kulturelle bakgrunner med behovet for å uttrykke autentiske tanker og meninger fra deltakerne. Utformingen av intervjuguiden og tilretteleggingen for mulige kulturelle forskjeller krevde nøye overveielse for å sikre at jeg kunne møte alle deltakere på en respektfull og inkluderende måte. Målet med dette grundige forarbeidet var å gjennomføre intervjuer av høy kvalitet som både respekterte deltakernes kulturelle perspektiver og fremmet en dypere forståelse av deres erfaringer og synspunkter.

I et semistrukturert intervju benyttes vanligvis en intervjuguide som fundament for samtalen (vedlagt nederst). Guidens utforming kan variere fra å være sterkt strukturert til mer åpen. På et overordnet nivå kan en intervjuguide betraktes fra to perspektiver: tematisk og dynamisk. Tematisk inneholder guiden spørsmål som er essensielle å stille for å sikre at alle relevante temaer blir belyst i henhold til det som skal dekkes i den endelige forskningsrapporten. Dynamisk handler det om at spørsmålene i guiden skal fremme en positiv interaksjon og holde samtalen flytende, samtidig som de motiverer respondentene til å dele sine erfaringer og følelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012, ss. 28-31). I mitt arbeid har jeg prøvd å legge vekt på både det dynamiske aspektet av intervjuene, for å skape en engasjerende og åpen dialog med deltakerne, og på de tematiske spørsmålene, for å få svar på det jeg er ute etter, samtidig som jeg er bevisst på forskerrollen min.

Videre har jeg valgt å utforme en mer åpen intervjuguide til de semistrukturerte intervjuene med lærerne som ikke er så detaljstyrt, men som er mer fleksibel og åpen. Dette valget ble gjort for å tillate større rom for spontanitet og dypere utforsking av respondentenes perspektiver, noe som er viktig for å fange opp de komplekse nyansene i deres opplevelser av internasjonal uke. For å sikre at intervjuene ble gjennomført på en effektiv og etisk forsvarlig måte, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide basert på retningslinjene foreslått av Christoffersen og Johannessen (2012). Denne guiden fungerte som en oversikt over spørsmål som skulle stilles, og stikkord til oppfølgingsspørsmål, og bidro til å maksimere innsikten hentet fra intervjuene samtidig som den tok hensyn til deltakernes behov og rettigheter. Guiden ble benyttet som en veiviser fra prosjektets start til slutt.

I de ustrukturerte intervjuene forholdte jeg meg ikke til en intervjuguide, men noen generelle spørsmål, som hvordan deltakerne syntes uken hadde vært, om det var noe de likte med internasjonal uke, og om det var noe som kunne vært annerledes, disse ustrukturerte intervjuene var i hovedsak på avslutningsdagen da det var lett å snakke løst om hvordan det hadde vært med elevene og noen foresatte.

I begynnelsen av hvert intervju presenterte jeg meg selv og prosjektet, og forklarte hva slags spørsmål deltakerne kunne forvente. Jeg informerte også om potensielle konsekvenser av å delta, inkludert hvordan tilbakemeldinger om forskningsresultatene ville bli håndtert, noe som underbygger hvorfor intervjuene ble gjennomført anonymt. Videre forklarte jeg hvordan intervjuene skulle dokumenteres og håndteringen av data etter prosjektets avslutning, inkludert garantier om anonymitet. Deltakernes rett til å avbryte intervjuet når som helst ble understreket, og jeg ga en indikasjon på hvor lang tid intervjuet forventes å ta.

Intervjuprosessen omfattet forskjellige typer spørsmål, som hver tjente spesifikke formål: Faktaspørsmål for å etablere grunnleggende informasjon, introduksjonsspørsmål for å lette inn i de mer komplekse temaene, og rette fokuset mot temaet intervjuet omhandler, overgangsspørsmål for å fra generelle betraktninger til personlige erfaringer og informantenes forståelse av virkeligheten, nøkkelspørsmål for å dykke dypere inn i de sentrale temaene, samt spørsmål om mer kompliserte og sensitive temaer. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål for å runde av samtalen, her fikk de mulighet til å komme med innspill dersom de hadde noe på hjertet som ikke hadde blitt sagt i løpet av intervjuet. Denne strukturerte tilnærmingen sikret at jeg dekket alle nødvendige aspekter av temaet samtidig som jeg opprettholdt respekt og etikk gjennom hele forskningsprosessen. Som nevnt tidligere er denne intervjuguide basert på prinsippene foreslått av Christoffersen og Johannessen (2012) (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 80-81).

For å sikre høy kvalitet på intervjuene i min studie av internasjonale uker, har jeg tatt utgangspunkt i de seks kvalitetskriteriene for et intervju som Kvale og Brinkmann (2009) har utviklet. Kvaliteten på de originale intervjuene er avgjørende for senere stadier av analysen, verifiseringen og rapporteringen av forskningsfunnene. Disse seks kriteriene vurderer i hvilken grad intervjuet frembringer spontane, detaljrike, spesifikke og relevante svar fra informantene. Optimalt sett skal intervjuerens spørsmål være korte, mens informantens svar skal være lange og utfyllende. Videre er det viktig å følge opp spørsmålene nøye, klarlegge og tolke meningen med svarene underveis i intervjuet. Et ideelt intervju blir tolket mens det

pågår, hvor intervjueren aktivt verifiserer sine tolkninger av informantens svar (Brinkmann & Tanggaard, 2012, ss. 174-175).

Blant disse kriteriene la jeg særlig vekt på de tre siste, som omhandler hvordan meningen med det som blir sagt ikke bare skal tolkes og verifiseres under selve intervjuet, men også hvordan det kommuniseres tydelig uten behov for omfattende ytterligere kommentarer. Disse prinsippene har vært sentrale retningslinjer i utformingen av min intervjupraksis og har forhåpentligvis bidratt til å forme intervjuene som selvstendige og informative fortellinger.

Samtalene med elevene ble gjennomført umiddelbart underveis og etter avslutningen av den internasjonale uken for å dokumentere deres umiddelbare inntrykk og refleksjoner ut ifra deres livsverden. Lærerne ble intervjuet på forskjellige tidspunkter i løpet av uken for å få deres perspektiver på arrangementet, og for å undersøke om dette var en isolert hendelse eller en del av en kontinuerlig fokusering på flerkulturelt arbeid gjennom året. I tillegg til disse mer strukturerte intervjuene ble det også holdt løsere samtaler med foreldre, elever og lærere under arrangementene selv. Disse samtalene var av en mer uformell og spontan natur. De foresatte ble intervjuet én enkelt gang.

#### 3.4.2. Observasjon og felt

Kvarv (2021) forklarer at observasjon er en felles betegnelse for teknikker brukt til å samle data, hvor forskeren observerer menneskelig atferd slik den naturlig utfolder seg. Dette involverer en bevisst prosess av å være oppmerksom, undersøke og se etter spesifikke aspekter i en gitt kontekst. Observasjonene er både systematiske og målrettede, men foregår i en «naturlig» setting hvor menneskelig atferd observeres direkte mens den skjer. Som en datainnsamlingsteknikk må observasjon være åpen, dynamisk og tilpassningsdyktig, noe som betyr at forskeren kontinuerlig må være klar til å lære nye ting underveis og revurdere og tilpasse sine teoretiske forutsetninger. Det pågår en kontinuerlig dynamisk interaksjon mellom teoretiske forståelser og praktiske observasjoner (Kvarv, 2021, ss. 171-172)

En vesentlig del av datainnsamlingen i denne studien omfatter observasjoner gjort ved to ulike skoler i Oslo. Observasjon som metode er spesielt effektiv når man ønsker å studere individer i deres naturlige omgivelser. Denne tilnærmingen gir typisk en detaljert beskrivelse av atferd, aktiviteter og handlinger, samt mellommenneskelig samhandling blant de observerte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). Observasjon ble valgt som metode

fordi den gir forskeren direkte tilgang til det som skal studeres, som for eksempel samhandling mellom mennesker, enten dette skjer i et klasserom eller andre steder. Denne metoden er spesielt verdifull for å observere hvordan sosiale fenomener oppstår og utfolder seg i sanntid, og gir innsikt i hvordan disse fenomenene kan tolkes (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 118). Hovedmålet med observasjonene var å undersøke det sosiale samspillet mellom elevene og deres interaksjon med de aktivitetene som var en del av internasjonal uke, og å registrere deres reaksjoner på opplegget.

Observasjonstilnærmingen jeg har anvendt varierer mellom å være en deltakende observatør og en observerende deltaker, avhengig av konteksten. Denne metoden var åpen, slik at de involverte var klar over at de ble observert. En åpen tilnærming kan imidlertid medføre at de observerte endrer sin normale atferd fordi de vet at de blir observert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 68-69). Det ble kommunisert til deltakerne at observasjonen var en del av et forskningsprosjekt, for å gjøre dem komfortable med min tilstedeværelse som en ekstra voksen.

I klasserommet fungerte jeg hovedsakelig som en observerende deltaker for å minimere min innflytelse på elevenes naturlige samspill. I andre sammenhenger, som under den avsluttende seremonien, tok jeg en mer deltakende rolle og ble mer integrert i miljøet som ble studert. Interaksjon med elevene, inkludert å stille spørsmål og engasjere seg i samtaler, var tiltak for å bygge tillit og skape en forutsigbar setting for elevene. Dette var en mer passende og naturlig metode i situasjoner utenfor klasserommet, hvor elevene i større grad interagerer med meg direkte. Alle observasjoner ble gjennomført åpent, noe som betyr at deltakerne var informert om studiens hensikt og kjent med meg som forsker. Dette åpnet for at jeg kunne dokumentere fenomenene som de oppsto, i tråd med Kvarvs beskrivelser (2021, s. 173).

Ustrukturert observasjon benyttes når forskeren går inn i en studie uten forhåndsdefinerte ideer om spesifikke detaljer som skal observeres. I min studie av internasjonal uke ved skolene ble denne metoden valgt for å tillate en bredere utforskning av hendelsen. Ved å ikke binde observasjonene til forutbestemte kriterier, kunne jeg nærme meg feltarbeidet med en åpen holdning, noe som var avgjørende for å oppnå en dypere forståelse av de sosiale dynamikkene og kulturelle interaksjonene som utspilte seg (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 131). Denne fleksibiliteten var viktig fordi den ga rom for å oppdage og dokumentere aspekter ved skolens internasjonale uker som jeg kanskje ikke hadde

forutsett. Gjennom å være åpen for alle elementer av skolenes arrangementer, fra elevinteraksjoner til organisatoriske strukturer, kunne jeg samle et bredt spekter av data. Denne tilnærmingen muliggjorde ekte innblikk i hvordan slike uker oppleves av både elever og lærere, og hvordan de mulig kan påvirke skolemiljøet med hensyn til kulturell integrasjon og pedagogisk praksis.

Ved å ikke ha en fastlagt plan for observasjonene, kunne jeg også tilpasse min tilstedeværelse og fokus basert på det som naturlig utviklet seg i felten. Dette gjorde det mulig å effektivt navigere i det dynamiske miljøet ved de forskjellige skolene, og sikret at datainnsamlingen ble så omfattende og relevant som mulig for forskningsspørsmålene mine. Jeg ser i ettertid at denne tilnærmingen førte til en utrolig stor mengde med data jeg måtte analysere i tillegg til at jeg stadig måtte vurdere og justere mine observasjonsstrategier, og det derfor kunne ha vært klokt å ha en litt mer strukturert observasjon, basert på forhåndsbestemte kriterier.

Gitt at en del av den tidligere forskningen og teorien rundt internasjonale uker har hatt en tendens til å være noe kritisk, har jeg anstrengt meg for å opprettholde en nøytral tilnærming i mitt arbeid. Dette har innebært at jeg har prøvd så godt jeg kan å legge til side mine egne forhåndsoppfatninger for å kunne observere og lære fra situasjonen så uhildet som mulig, uten å la teoretiske forutsetninger eller personlige meninger påvirke observasjonene. Mitt mål har vært å fange opp og reflektere over deltakernes erfaringer så objektivt som mulig. Ved å tilnærme meg feltarbeidet med en åpen og dynamisk holdning, har jeg søkt å forstå den komplekse virkeligheten av internasjonale uker uten å pålegge mine egne tolkninger eller teoretiske rammer på det jeg observerte. Dette innebar en aktiv prosess hvor jeg kontinuerlig måtte vurdere og justere mine observasjonsstrategier, og samtidig være så åpen som mulig for det som oppsto underveis for å sikre at datainnsamlingen forble relevant og informativ. Ved å gjøre dette, håpet jeg å skape et klarere bilde av hvordan internasjonale uker oppleves av deltakerne og hvilken innvirkning disse hendelsene faktisk har på skolemiljøet, fri fra forutinntatte synspunkter.

### 3.5. Bearbeiding av datamateriale

I løpet av denne studien ble det innsamlet omfattende kvalitative data gjennom observasjoner og intervjuer fra to forskjellige skoler. Dette kapittelet vil beskrive hvordan datamaterialet ble bearbeidet for å sikre en grundig og systematisk analyse. Formålet med bearbeidingen var å

trekke ut meningsfulle innsikter og mønstre som kunne belyse studiens hovedtemaer: kulturell forståelse og inkludering under internasjonal uke.

Datainnsamlingen omfattet semistrukturerte intervjuer med lærere og ustrukturerte intervjuer med elever og foresatte, samt observasjoner av interaksjoner og aktiviteter under de internasjonale ukene. Disse metodene ga et rikt datagrunnlag som inkluderte notater fra intervjuer og feltnotater. For å sikre personvern og anonymitet, ble alle notater ført i en notatblokk som vil bli makulert etter prosjektets avslutning, notatene ble senere ført inn i Word, denne filen vil også slettes umiddelbart etter prosjektets avslutning.

### 3.5.1. Dokumentering av observasjon

Manuelle notater spiller en sentral rolle i ustrukturerte observasjoner, der observatøren både må observere og samtidig dokumentere hendelsene. I planleggingsfasen reflekterte jeg rundt utfordringen ved å holde samtale samt dokumentere underveis. Det var derfor essensielt å informere deltakerne i forkant av samtalene at jeg vil skrive notater. Dette for å presisere at selv om jeg ikke alltid klarer å holde øyekontakt, så er jeg dypt interessert i samtalen rundt deres opplevelser og erfaring. I løpet av prosjektet følte jeg i større grad mestring i å sjonglere mellom notatskriving samt å ha et tydelig og engasjerende kroppsspråk. I denne studien ble retningslinjene for notatskriving utarbeidet av Johannessen et al. (2010) fulgt nøye, strukturert som følger før, under og etter observasjonen:

#### **Før observasjonen:**

- Bestemme hvilken setting som skal observeres.
- Identifisere spesifikke aktiviteter innen denne settingen som kan være av interesse.
- Definere hvem eller hva som er observasjonens fokus.

#### **Under observasjonen:**

- Det er essensielt å skrive feltnotater kontinuerlig under observasjonen for å danne et solid grunnlag for senere analyse.
- Alle feltnotater bør være daterte og inkludere detaljer som beskriver den fysiske settingen, de sosiale interaksjonene som finner sted, og de aktivitetene som utføres.
- Det er viktig å unngå verdiladede beskrivelser og sammenlignende uttrykk for å bevare objektiviteten.
- Sitater kan benyttes for å nøyaktig formidle spesifikke observasjoner.

- Følelser og reaksjoner må dokumenteres umiddelbart når de erfares, inkludert følelsenes art og intensitet.
- Notatene bør også inneholde observatørens egne fortolkninger av det observert.

### **Etter observasjonen:**

- Det er kritisk at forskeren raskt gjennomgår og supplerer notatene mens observasjonene er friske i minnet. Forsinkelse kan føre til at verdifull informasjon går tapt.
- Hvis det ikke er mulig å dokumentere fullstendig samme dag, bør forskeren minst skrive ned stikkord eller korte sammendrag.
- En evaluering av notatene skal utføres for å vurdere om de oppfyller forskningsmålene. Hvis noe mangler, bør forskeren reflektere over mulige årsaker som dårlig formulerte spørsmål, feil fokus, uklare notater, eller distraksjoner under observasjonen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 131-132).

Denne guiden har tjent som et verdifullt navigasjonsverktøy gjennom hele dokumentasjonsprosessen av observasjonene, og har bidratt til å sikre at alle aspekter av datainnsamlingen ble gjennomført systematisk og grundig. Ved å følge disse detaljerte retningslinjene, var jeg i stand til å fange opp nyanserte innsikter og bevare verdifulle detaljer som ellers kunne gått tapt, noe som styrket kvaliteten på den samlede forskningen.

### **3.5.2. Notater fra intervjuene og samtalene**

I mitt forskningsprosjekt om internasjonale uker på skolene har jeg valgt å ikke gjøre lydopptak av intervjuene med lærerne eller samtalene med elevene, dette for å opprettholde anonymitet og personvern. I stedet har jeg skrevet ned notater i en notatblokk underveis. Selv om Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at en transkripsjon abstraherer og fikserer samtalen mellom to mennesker i skriftlig form, og representerer de grunnleggende empiriske dataene i et intervjuprosjekt, har jeg tilnærmet meg datainnsamlingen annerledes. I stedet for å transkribere talespråk til skriftspråk, som krever en rekke vurderinger og beslutninger og i praksis fungerer som en oversettelse fra en narrativ form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 186-187), har jeg valgt å direkte dokumentere de viktigste punktene og innsiktene som notater underveis, samt en mer detaljert oppsummering direkte etter intervjuet/samtalen dette har så blitt videre skrevet ned på PC.

Denne metoden har sine fordeler og utfordringer. Ved å bruke direkte notater som min primære datakilde basert på intervjuer, samtaler og observasjon, må jeg imidlertid være ekstra oppmerksom på nøyaktighet og detaljrikdom i notatene for å sikre at viktige elementer og nyanser ikke går tapt. Dette krever en balansert tilnærming og skjerpet oppmerksomhet under observasjonene, intervjuene og samtalene. For å minimere disse utfordringene har jeg implementert en rekke tiltak. Umiddelbart etter hver intervjuøkt eller observasjon, tar jeg meg tid til å gjennomgå og utfylle notatene mens detaljene fortsatt er friske i minnet. Dette reduserer risikoen for at viktig informasjon blir oversett eller feilfortolket. Når det er mulig, har jeg fulgt opp med deltakerne for å bekrefte kritiske punkter og klargjøre eventuelle uklarheter. Dette bidrar til å sikre at notatene mine nøyaktig gjenspeiler deltakernes meninger og intensjoner.

Videre, for å sikre en grundig analyse av disse notatene, har jeg gjennomført noen skritt for å forberede dem til det videre forskningsarbeidet. Først ble alle håndskrevne notater digitalisert ved å skrive dem inn i Word. Dette gjorde det enklere å håndtere, organisere og analysere dataene. Deretter gjennomgikk jeg notatene for å sikre at all informasjon var komplett og sammenhengende. Jeg strukturerte dem ved å skille klart mellom observasjoner, intervjuer, samtaler, personlige refleksjoner, og teoretiske innsikter. Denne struktureringen var nødvendig for å støtte den videre analyseprosessen. Som et neste skritt foretok jeg en renskrivning av notatene. Dette innebar å fjerne unødvendige detaljer og korrigere feil, samt å omorganisere informasjonen for å følge en mer logisk eller tematisk oppbygning. Dette arbeidet forenklet de kommende analysene. Anonymisering ble også utført for å sikre deltakernes personvern og overholde etiske retningslinjer, slik at ingenting kunne identifisere deltakerne i ettertid. Til slutt forberedte jeg de strukturerte og anonymiserte notatene for analyse. Jeg kodet dem og utviklet relevante kategorier eller temaer basert på observasjonene. Dette var et avgjørende skritt for å integrere disse dataene med andre samlede data og for å støtte mine forskningskonklusjoner.

Ved å følge disse skrittene sikret jeg at mine håndskrevne notater ble nyttige og relevante for min videre forskning. Selv om tradisjonell transkribering ikke var nødvendig, bidro en grundig bearbeiding og organisering av notatene til å gjøre det lettere å analysere i ettertid.



### 3.5.3. Oversikt over besøksdagene ved skolene

Siden jeg er fulltidsansatt, har jeg måttet ta fri og bruke avspasering for å kunne besøke de to skolene. Dette medførte at jeg ikke kunne være til stede under hele den internasjonale uken ved skolen på vest (herunder kalt skole B). Jeg klarte imidlertid å delta ved ukestart og ukesslutt, som jeg vurderte som de mest kritiske tidspunktene for mitt prosjekt.

Jeg tilbrakte ikke hele dager på skolene, men deltok i feltarbeidet for noen timer, halve dager, og under spesifikke økter og samlinger. Dette arbeidet fordelte seg over en periode på fem dager ved østkantskolen (herunder kalt skole A) og to dager ved skolen på vest (herunder kalt skole B) i løpet 2023. Begge skolene er barneskoler, der skole A er lokalisert i Groruddalen i Oslo og har en høy andel elever med minoritetsbakgrunn, mens skole B er lokalisert vest i Oslo og har en betraktelig lavere andel elever med minoritetsbakgrunn. Skolene ligger også i området med svært ulike sosioøkonomiske forhold. Tiden jeg tilbrakte på skolene er illustrert i tabell 1a og tabell 1b under. I neste kapittel presenteres jeg tabeller (tabell 2a og 2b) som viser hvilke aktiviteter som ble utført de dagene jeg var til stede.

Skole A:

*Tabell 1a*

Dag	Aktivitet	Sted	Deltakere
15.06.23	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kort samtale med inspektør</li><li>• Semistrukturert intervju med én lærer</li><li>• Observasjon i samlingsal, åpningsseremoni</li><li>• Møte med foresatte (muntlig samtykke)</li><li>• Introduksjon med elever</li></ul>	Personalrom	Inspektør Lærer Elever Foresatte
16.06.23	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observasjon i klassen</li><li>• Observasjon ute i friminutt</li></ul>	Klasserom Skolegård	
19.06.23	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observasjon i samlingsal</li></ul>	Auditorium	

20.06.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kort observasjon på skolen for å se elevarbeid</li> </ul>	Ganger, skolegård og auditorium	
21.06.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observasjon i skolegård, felles markering for hele skolen.</li> <li>• Semistrukturert intervju med samme lærere fra 15.06.23</li> <li>• Samtale med elever</li> <li>• Samtale med to foresatte</li> </ul>	Skolegård	Lærer Elever Foresatte

Skole B:

*Tabell 1b*

Dag	Aktivitet	Sted	Deltakere
17.10.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samtale med assisterende rektor</li> <li>• Semistrukturert intervju med to lærere, enkeltvis</li> <li>• Observasjon av oppstart på internasjonal uke i auditorium</li> <li>• Møte med foresatte (muntlig samtykke)</li> <li>• Observasjon i klasserom</li> <li>• Introduksjon med elever</li> </ul>	Kontoret til assisterende rektor Grupperom Auditorium klasserom	Assisterende rektor Lærere Elever Foresatte
24.10.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semistrukturert intervju med en lærer</li> <li>• Observasjon i klasserom</li> <li>• Observasjon i auditorium</li> <li>• Observasjon i skolegård</li> <li>• Samtale med elever</li> <li>• Samtale med fire foresatte</li> </ul>	Kontoret (ledig rom) Klasserom	Lærer Elever Foresatte

Før besøkene sikret jeg at alle nødvendige samtykkeerklæringer, informasjonsskriv og anmodninger var på plass. Siden prosjektet mitt ikke involverte semistrukturerte intervjuer med elever eller deres foresatte, tok jeg kontakt med inspektøren ved skole A og assisterende rektor ved skole B for å avtale spesifikk observasjon av en klasse. Vi ble enige om at det skulle sendes en melding til foreldrene med et informasjonsskriv. Dette ga foreldrene mulighet til å stille spørsmål og å uttrykke eventuelle innsigelser til barnets deltakelse. De foresatte som ikke hadde innsigelser, ble kontaktet på telefon for å gi muntlig samtykke, det ble også avtalt at de foresatte som ga samtykke måtte komme og gi muntlig samtykke på skolen til meg og dette tok sted den første dagen jeg var til stede. Dette var i tråd med Sikt sine retningslinjer for å ikke samle inn personopplysninger og sikre anonymitet i studien. Som et resultat av denne prosessen, var det kun et utvalg av elever jeg kunne utføre intervju med. På skole A var det 3 av 19 mulige deltakere, mens det på skole B var 2 av 21 som kunne delta. Antallet deltakere ble dessverre lavere enn håpet, men sett i ettertid mener jeg at et større utvalg hadde ført til et såpass stort datamateriale som hadde vært utfordrende å bearbeide. Lærerne informerte meg muntlig om hvilke elever jeg kunne intervju og introduserte meg for dem den første dagen på begge skolene.

Jeg ser at det å møte opp for å gi muntlig samtykke kan ha vært en høy barriere for noen og derfor ble det ikke så mange som ble med. Dette er noe jeg i ettertid har innsett, og ser da at det muligens hadde vært klokere å samle inn personopplysninger slik at det hadde vært lettere å gi samtykke på papir med underskrift, enn å fysisk møte opp.

#### 3.5.4. Analyse av samlede data

Analysen i kvalitativ forskning er en prosess designet for å forstå sosiale fenomener mer dyptgående. Gjennom organisering og fortolkning av samlet materiale identifiserer forskeren mønstre og regelmessigheter. Dette involverer ofte en forenkling og kondensering av data, hvor forskeren koder materialet og grupperer det under relevante temaer eller kategorier basert på studiens problemstilling (Aanesen, 2020). Johannessen et al., (2010) skriver at det første man gjør i en fenomenologisk analyse er å bli kjent med og få et helhetsinntrykk av den innsamlede dataen. Her er det viktig å ikke fortape seg i detaljer, men notere hovedtemaene som intervjumaterialet og observasjonsmaterialet synes å inneholde. Tanken er å få et helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnholdet. (Johannessen, Tufte, &

Christoffersen, 2010, s. 173). Det var derfor essensielt å få et godt overblikk før jeg startet analysen og koding. For å sikre meg et godt overblikk systematiserte og kategoriserte jeg dataen som var innhentet. Dette ga meg god oversikt og gjorde det vesentlig enklere å se sammenhengen mellom de forskjellige temaene. Videre fulgte jeg trinnene beskrevet av Kvale og Brinkmann (2009) under.

Kvale og Brinkmann (2009) har utviklet en metode for intervjuanalyse delt inn i seks trinn. Det første trinnet omhandler hvordan intervjupersonene gir en spontan beskrivelse av deres livsverden relatert til et tema, med lite til ingen fortolkning fra hverken intervjuer eller intervjuperson. Dette trinnet har vært kritisk i min analyse, der jeg har prioritert å fange opp deltakernes følelser og opplevelser. Det andre trinnet involverer intervjupersonenes egen realisering av nye aspekter i deres fortellinger som de ikke tidligere hadde tenkt over. I det tredje trinnet skaper intervjueren kondenserte fortolkninger av intervjupersonens uttalelser og presenterer disse tilbake for å verifisere om de stemmer overens med intervjupersonens intensjoner. Det fjerde trinnet består av at intervjueren tolker det transkriberte materialet, eller i mitt tilfelle, notatene jeg overførte til Word. Dette trinnet var sentralt i min studie, hvor jeg benyttet en fenomenologisk tilnærming for å trekke frem fenomenenes essens. Det femte trinnet, gjenintervjuing, gir intervjupersonene en mulighet til å kommentere og utdype sine opprinnelige uttalelser, noe som var spesielt relevant når jeg intervjuet lærere. Det sjette og siste trinnet legger vekt på handling, der intervjupersonene begynner å handle basert på den nye innsikten de har oppnådd gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 202-204). Disse trinnene har tjent som et navigasjonskart gjennom min forskningsprosess, med et særlig fokus på det første trinnet.

Eriksen og Holtan (2023) skriver at forskere står kontinuerlig overfor hvilke data som skal tas i bruk og hvilke som skal utelukkes, beslutninger som påvirkes av en rekke faktorer. Disse valgene, som er avgjørende for hva som inkluderes eller ekskluderes i analysen, avhenger både av forskerens teoretiske perspektiver og av den konteksten forskningen utføres i. Videre skriver de metodelitteraturen veileder oss i forskningsprosessen. Generelle lærebøker i kvalitative metoder dekker vanligvis brede temaer og presenterer ofte punktlistor for hvordan forskning bør utføres. De senere år har det også dukket opp mange metodebøker som tilbyr spesifikke råd basert på teoretiske og metodologiske perspektiver, samt bøker spesialtilpasset ulike utdanningsretninger. Disse kildene gir oss veiledning om hva vi bør inkludere i våre analyser. Imidlertid berører få av disse forfatterne spørsmålet om hva vi utelater fra analysen

og hvorfor visse elementer blir ekskludert, selv om det er bred enighet i metodelitteraturen om at datareduksjon er en nødvendig del av forskningsprosessen. Ved å reflektere over de valgene som gjøres i analyseprosessen, kan kvaliteten på forskningen styrkes. (Eriksen & Holtan, 2023, ss. 2-3). Dette førte til at jeg reflekterte over mine egne beslutninger om hva som skulle inkluderes i analysen, hva som skulle utelates, og begrunnelsene for disse valgene. Jeg gjennomførte også flere runder med analyse av dataene for å undersøke om det kunne være dypere betydninger eller aspekter jeg initialt hadde oversett.

I mitt prosjekt har analysen av det kvalitative intervjumaterialet krevd nøye overveielser rundt hvilke data som skal inkluderes og ekskluderes. Dette valget påvirkes av flere faktorer, inkludert teoretiske rammeverk, den spesifikke forskningskonteksten og ikke minst etiske overveielser knyttet til informantenes rettigheter og personvern. For eksempel, i arbeidet med intervjumateriale måtte jeg kontinuerlig vurdere hvordan jeg kunne respektere og beskytte informantenes privatliv og samtidig bevare integriteten til den forskningsmessige fortellingen i tillegg til å aldri sitte på eller lagre noen form for persondata.

#### 3.5.5. Koding av samlede data

Koding innebærer å identifisere og markere meningsbærende elementer i forskningsmaterialet som er relevante for forskningsspørsmålet. Dette utføres gjennom en systematisk gjennomgang av teksten, hvor forskeren uthever og tildeler kodeord til tekstsegmenter som reflekterer nøkkeltemaer eller informasjon. Hvert kodeord, ofte et nøkkelbegrep, representerer et utdrag av teksten — vanligvis en setning eller et avsnitt — og klassifiserer informasjonen under et spesifikt tema. Denne metoden hjelper til med å systematisere og organisere datamaterialet ved å samle og kategorisere tekstelementer basert på spørsmål, hypoteser, konsepter eller direkte temaer identifisert gjennom forskningsprosessen. Koder kan være induktive, stammer direkte fra materialet, eller deduktive, basert på forhåndsdefinerte hypoteser og teorier, og de er essensielle for å forenkle og strukturere dataene for videre analyse (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 174). Koding har spilt en nøkkelrolle i analysen av min oppgave, gitt omfanget av tekst og notater som måtte gjennomgås. Gjennom koding har det gitt meg et oversiktlig overblikk over dataen som er innhentet.

Kvale og Brinkmann (2009) skisserer ulike metoder for intervjuanalyse, herunder tre hovedtyper: analyser som fokuserer på meningsinnhold, språklige analyser, og generelle analyser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 205). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å

konsentrere meg om analyser med fokus på meningsinnhold. Brinkmann og Tanggaard (2012) forklarer at slike analyser ofte innebærer bruk av koding og meningskondensering, hvor større tekstsegmenter reduseres til essensielle meningsenheter. Dette er særlig viktig i fenomenologiske tilnærminger, som vektlegger beskrivelse og tolkning av meningsinnholdet i dataene. Gjennom koding, hvor nøkkelord eller koder tildeles spesifikke tekstsegmenter, er det mulig å organisere og senere sammenligne og analysere disse enhetene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39).

I min studie har jeg brukt koding til å kategorisere ulike nivåer av deltakelse, situasjoner, opplevelser, tanker og følelser. Dette har vist seg å være nyttig for å strukturere de varierte erfaringene blant lærere, foresatte og elever, noe som er videre utforsket og presentert i kapittel 4 av analysen.

### 3.6. Ethiske overveielser

Forskningsetikk omfatter et sett normer, verdier og institusjonelle ordninger som definerer og regulerer forskningen, slik det er beskrevet av De nasjonale forskningsetiske komiteene. I min studie om internasjonale uker ved skoler har forskningsetikken vært avgjørende for å sikre moralske standarder for forskningsvirksomhetens aktører og ordninger. Forskningsetikken skiller seg fra vitenskapsetikk eller teknologietikk ved å fokusere spesifikt på forsoningsaktørenes etiske praksis. Det er tre hovedområder eller prinsipper av forskningsetikk som er avgjørende: redelighetsområdet, beskyttelsesområdet og samfunnsansvarsområdet. Disse områdene sikrer henholdsvis kvaliteten på forskningen, beskyttelsen av involverte mennesker, dyr og natur, og forsikrer at forskningen tar ansvar for sine sosiale og samfunnsmessige konsekvenser (Nydal, 2023).

Videre fremhever Christoffersen og Johannessen (2012) at De nasjonale forskningsetiske komiteene har utformet formelle retningslinjer som styrer disse prinsippene. Disse retningslinjene understreker viktigheten av å respektere informantenes autonomi, å opprettholde høye standarder for beskyttelse av privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade. Disse prinsippene gir en strukturert ramme, men forskningsetikk krever også kontinuerlige praktiske vurderinger som forskeren må navigere gjennom i hele forskningsprosessen. Dette inkluderer en dyptgående forståelse og respekt for informantenes rettigheter, en vedvarende forpliktelse til å beskytte personvernet til deltakerne og en

kontinuerlig vurdering av potensielle skader for å sikre ansvarlig forskningspraksis (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 41-42).

Forskningsetikk utgjør kjernen av enhver akademisk undersøkelse og sikrer at forskningen utføres på en ansvarlig og etisk måte. David B. Resnik (2020) fremhever at forskningsetikk ofte er definert som regler som skiller mellom akseptabel og uakseptabel oppførsel. Disse normene er ikke bare teoretiske abstraksjoner, men har praktiske implikasjoner i den daglige utførelsen av forskning. Disse handlingene reflekterer et bredere forskningsetisk rammeverk som understreker viktigheten av ærlighet, objektivitet og integritet i forskningen (Resnik, 2020).

I mitt forskningsprosjekt har jeg møtt flere etiske utfordringer, spesielt knyttet til håndtering av informasjon fra deltakerne deltakere, der jeg har hatt fokus på blant annet full anonymitet og ingen innsamling av personopplysninger og navigering i et flerkulturelt miljø. Prosjektets natur har krevd en forsiktig tilnærming for å unngå å trække på noen tær, unngå å fornærme noen, og samtidig vise respekt og ta hensyn til alle kulturer og anerkjenne alle deltakere. Dette har vært avgjørende gitt den sensitive konteksten av interkulturell interaksjon. For å takle disse utfordringene implementerte jeg en rekke strategier som bygger på de generelle forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene. Disse retningslinjene, som understreker respekt, integritet og rettferdighet, har vært en sentral ressurs. De fungerte ikke bare som en introduksjon til grunnleggende forskningsetiske prinsipper, men også som en veiledning i den praktiske gjennomføringen av mitt prosjekt.

For eksempel sørget jeg for at all datainnsamling, inkludert som intervjuer, ble gjennomført med samtykke, at jeg ikke lagret noen personopplysninger eller noe som kunne identifisere noen av deltakerne. Jeg informerte grundig om forskningens hensikter, potensielle risikoer, og fordeler før de ga sitt samtykke. Videre tok jeg strenge forholdsregler for å anonymisere all personidentifiserbar informasjon for å beskytte deltakernes privatliv, i tråd med etiske retningslinjer. Gjennom å følge disse etiske retningslinjene har jeg arbeidet for å sikre at mitt forskningsarbeid ikke bare var vitenskapelig gyldig, men også etisk forsvarlig. Dette har forhåpentligvis bidratt positivt til samfunnet og respektert de involverte individene og deres rettigheter, samtidig som målet har vært å ha fokus på åpenhet og ansvarlighet gjennom hele prosjektet.

### 3.6.1. Forskerrollen

Kvale og Brinkmann (2009) understreker at forskerens personlige integritet er sentral for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske avgjørelsene som tas i kvalitativ forskning. Forskerens moralske ansvarlighet innebærer mer enn bare en teoretisk forståelse av etikk; den relaterer seg til forskerens moralske integritet og hans eller hennes evne til å engasjere seg i etiske spørsmål og handlinger. Forskerens integritet blir spesielt viktig under intervjuer, hvor intervjueren selv er hovedverktøyet for kunnskapsinnsamling. En forståelse av verdispørsmål, etiske retningslinjer og teorier er nødvendig for at forskeren skal kunne balansere etiske og vitenskapelige hensyn. Det avgjørende er forskerens ærlighet, rettferdighet og erfaring. Vitenskapelige krav inkluderer nøyaktig og representativ rapportering av funn, samt en gjennomsiktighet omkring forskningsprosesser og konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). I min studie har jeg derfor lagt vekt på å være rettferdig og ærlig overfor informantene, og jeg har strebet etter objektivitet i presentasjonen av resultatene for å sikre at mine personlige synspunkter ikke påvirker det deltakerne har delt.

Forskeren bærer et ansvar for å ivareta forskningsetiske prinsipper, som primært inkluderer å respektere informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, samt å beskytte deres privatliv og unngå å påføre skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 47). Et dilemma her var å hele tiden være bevisst på å ikke inneha eller samle inn personopplysninger, dette var et bevisst valg, der jeg informerte alle deltakere at ingen personopplysninger skulle skrives ned eller dokumenteres på noe som helst måte og samtidig informere alle om at de kan trekke seg når som helst, samtidig som de hele tiden fikk innsyn i det jeg skrev ned da jeg gjentok for å se om det stemte overens med det de mente. Videre, med bakgrunn i mine tidligere erfaringer fra internasjonale uker i barndommen var det essensielt viktig å opprettholde objektivitet og strengt følge de forskningsetiske prinsippene som er grundig diskutert og integrert i min forskningsprosess.

Et annet dilemma som kan oppstå over forskerens rolle er relasjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Det usikkerhetsområdet som åpenbares når man tenker over forskerens rolle, kan romme en spenning mellom en profesjonell distanse og personlig vennskap. Når en forsker opptrer omsorgsfullt og engasjert, kan vedkommende bli oppfattet som en venn. Dette kan føre til en form for simulert vennskap, der forskerens demonstrasjon av empati kan ende opp som en måte å omgå informert samtykke og overtale deltakerne til å avsløre mer enn de egentlig ønsker (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 92-93) dette var også en



av grunnene til at jeg valgt å ha fokus på de tematiske spørsmålene under intervjuene. Videre har jeg prøvd så godt jeg kan å være bevisst på ikke å påvirke deltakerne med mine personlige erfaringer eller meninger om internasjonal uke, og har heller ikke forsøkt å forme deres svar. Som tidligere nevnt kjennere jeg flere som jobber ved flere skoler i Oslo. noe har hjulpet til med å lette tilgangen inn til skolen, men jeg tok et bevisst valg om ikke å intervju eller observere noen jeg allerede kjente.

### 3.6.2. Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet i forskning innebærer at man beskytter deltakernes identitet og ikke avslører sensitive data (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). I mitt forskningsprosjekt har jeg prioritert dette prinsippet ved bevisst å unngå innsamling av personopplysninger. Dette valget ble gjort for å sikre at deltakerne kunne uttrykke seg fritt uten bekymring for at deres uttalelser skulle bli offentlig kjent under deres eget navn. For å ivareta konfidensialiteten har jeg fulgt retningslinjer fra Sikt og Høgskolen i Innlandet.

Som nevnt har jeg i mitt forskningsprosjekt valgt å ikke samle inn personopplysninger fra deltakerne, noe som gjør dataene anonyme i henhold til retningslinjene fra Sikt (tidligere NSD) (Sikt, u.d.) og Høgskolen i Innlandet (Høgskolen i Innlandet, 2023). Dette innebærer at jeg ikke behøver å melde prosjektet til Sikt, siden det ikke er mulig å spore opplysningene tilbake til enkeltpersoner på noe tidspunkt i prosjektet i tillegg til at det ikke ble innhentet personopplysninger. For å opprettholde denne anonymiteten, har jeg registrert data kun i form av skriftlige notater og unngått bruk av lydopptak, navn eller andre identifiserende bakgrunnsopplysninger. Bruk av anonyme data sikrer at deltakerne kan uttrykke seg fritt uten risiko for identifisering. Dette er spesielt viktig i et prosjekt som berører sensitive temaer som kulturell mangfoldighet og personlige erfaringer. Selv om prosjektet er anonymt og ikke krever melding til Sikt, har jeg fulgt etiske retningslinjer nøye for å respektere og beskytte deltakernes personvern og integritet.

### 3.7. Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet

Jacobsen (2022) skriver at en undersøkelse handler om å innhente data for å gi innsikt i virkeligheten, og denne dataen må oppfylle to hovedkrav: Empirien må være gyldig og relevant, kjent som validitet innenfor forskning. I tillegg til at empirien må være pålitelig og troverdig, kjent som reliabilitet innenfor forskning. Validitet sikrer at dataen faktisk besvarer

de forskningsspørsmålene som er stilt. Dette omfatter både intern og ekstern validitet. Intern gyldighet fokuserer på hvorvidt dataen støtter de konklusjoner som trekkes, mens ekstern gyldighet vurderer om funnene kan generaliseres utover den spesifikke konteksten studien er utført i, noe som også kalles overførbarhet. Overførbarhet krever at det studerte fenomenet er representativt for bredere sammenhenger. Reliabilitet omhandler forskningens troverdighet og tillit, hvor studien må være utført uten vesentlige målefeil som kan forvrengte resultatene (Jacobsen, 2022, ss. 17-18).

Johannessen et al., (2010) understreker at reliabilitet i kvalitativ forskning og kvantitativ forskning er ulikt, og at man stiller ulike krav. Dette skyldes at datainnsamlingen ofte kommer fra intervjuer og observasjon, observasjonene er subjektive og kontekstavhengige, og forskeren fungerer som et analyseverktøy, noe som gjør forskningsresultatene er vanskelig å skape på nytt. Derfor bør forskeren tilstrebe å styrke påliteligheten ved å tilby leseren detaljerte beskrivelser av konteksten (ss. 229-230). En utfordring her er den subjektive naturen av datainnsamlingen gjennom observasjoner og intervjuer, som kan lede til varierende tolkninger. Uten lydopptak eller transkripsjoner av intervjuer, kan dette legge til et lag av usikkerhet om nøyaktigheten av de noterte observasjonene, jeg har derfor basert på det Johannessen et al., (2010) skriver prøvd å gi en inngående beskrivelse av konteksten forskingen tar sted i. Videre har jeg forsøkt å beskrive konteksten så mye som mulig i neste kapittel der det beskrives hvordan intervjuene foregikk, når og hva som ble observert og i hvilken kontekst, dette har vært et krevende arbeid å sette alt i kontekst med tanke på at min egen oppfatning der og da kan være ulik kontekstens egentlige setting, dette har jeg forsøkt å beskrive i neste kapittel.

Videre er validiteten i kvalitativ forskning knyttet til hvor godt forskerens metoder og resultater faktisk reflekterer formålet med studien og gir et autentisk bilde av virkeligheten. For å øke sannsynligheten for gyldige resultater, prøvde jeg å observere så mye som mulig for å forstå konteksten der og da, dette er også kjent som vedvarende observasjon og jeg har også benyttet meg av triangulering i min studie. Vedvarende observasjon gjør det mulig å dyptgående forstå konteksten, mens triangulering, hvor forskjellige metoder som observasjon og intervju kombineres, bidrar til en robust analyse (s. 230). I mitt arbeid har jeg fokusert på to forskjellige skoler for å kunne sammenligne og forstå bredere sammenhenger. Bekreftbarhet sikres ved transparent kommunikasjon av forskningsprosessen og en objektiv tilnærming til innsamlede data, for å minimere risikoen for subjektiv forvrengning (s. 232).

Noe jeg har prøvd å være bevisst på under intervjuene og observasjonene, slik at min subjektive tolkning ikke trer inn på noe som helst vis i metodene som er utført, analysen eller resultatene.

Målet med studien har vært å utforske hvordan internasjonal uke fungerer på disse skolene, og vurdere om funnene kan overføres til lignende kontekster på andre skoler. Kvalitativ forskning begrenser seg ikke bare til datainnsamling; det krever en systematisering og analyse av informasjonen for å trekke konklusjoner som kan ha relevans utover de umiddelbare funnene. Overførbarhet handler om evnen til å anvende innsiktene fra studien i nye sammenhenger, noe som innebærer at resultatene skal kunne anvendes til å forstå lignende fenomener andre steder, på andre skoler i denne konteksten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 230-231). Med tanke på at min forskning begrenser seg til to skoler over en bestemt periode i Oslo, kan det reises spørsmål om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre skoler som arrangerer internasjonal uke. Derfor valgte jeg to ulike skoler for å dekke et bredere spektrum av resultater og for å identifisere både likheter og forskjeller. Det er sannsynlig at funnene vil være mer overførbare til skoler i Oslo, og de kan også bidra til å belyse forskjeller i praksiser mellom skoler innad i samme by.

## 4. Funn og analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg legge fram funn som er relevante for å besvare problemstillingen i studien: «I hvilken grad bidrar internasjonal uke ved to skoler i Oslo til reell kulturell forståelse og inkludering blant elever, lærere og foreldre, og hvordan kan skolene forbedre disse arrangementene for å fremme et mer inkluderende skolemiljø?» Under analyseprosessen ble flere kategorier identifisert som grunnlag for å diskutere og svare på problemstillingen. Disse inkluderer lærernes, elevenes og foreldrenes opplevelser av internasjonal uke, hvordan skolene arbeider med kulturell forståelse og inkludering gjennom året, og potensielle forbedringer ved skolene. Først vil det imidlertid gis en detaljert beskrivelse av aktivitetene på de forskjellige skolene.

### 4.1. Beskrivelse av dagene på de ulike skolene

Tabellene under skisserer et grovt bilde av innholdet i dagene under den internasjonale uken på de to skolene. Videre beskrives innholdet i detalj for å gi et tydeligere bildet av de

internasjonale ukene som ble gjennomført.

#### 4.1.1. Skole A

Tabell 2a

Dag	Arrangement/innhold i undervisningen	Organisering	Forskerrolle
Torsdag 15.06.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Åpningsseremoni i samlings salen (auditorium). Rektor holder tale. Felles sang, flere elevinnslag blant annet dans og dikt.</li> </ul>	Ca. 60 minutter Hele skolen er til stede	Observatør
Fredag 16.06.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Læreren har en PowerPoint med ulike flagg der elevene prøver å gjette hvilket flagg som tilhører hvilket land</li> <li>• Elevene har fått i oppdrag å tegne flagg, de kan selv velge hvilket flagg de skal tegne og fargelegge på en plakat. De som blir ferdig, kan lage flere.</li> <li>• Timen avsluttes med at de som vil viser sin tegning til resten av klassen.</li> <li>• I storefri er det satt opp en høyttaler som spiller musikk. Tydelig fokus på internasjonale sanger med språk fra elevenes bakgrunn (arabisk, tyrkisk, somalisk, indisk osv). Noen elever samler seg rundt og hopper og danser. Ellers vanlig friminutt</li> </ul>	60 minutter Muntlig og skriftlig Hovedsakelig lærerstyrt  30 minutter ute	Deltakende observatør   Deltakende observatør
Mandag 19.06.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevene har fått i oppdrag å male plakater som sier «Hei» på ulike språk med tilhørende flagg. En</li> </ul>	60 minutter Elevstyrt, med	Deltakende observatør

	gruppe på om lag 20 stykker gjør dette.	lærer til stede Skriftlig arbeid	
Tirsdag 20.06.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevene fortsatte med arbeidet i samlingsalen. Jeg gikk rundt på skolen og observerte elevarbeid i samlingsalen, gangene og skolegården.</li> </ul>	30 minutter	Observatør
Onsdag 21.06.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avslutning på internasjonal uke, felles markering for hele skolen etter endt undervisning (14:30) ute. Elevene går catwalk i skolegården, ulike land blir annonsert deretter går elevene ut med flagg og klær fra kulturen med tilhørende musikk i bakgrunnen på rød løper, resten av skolen og flere foresatte klapper og viser støtte. Deretter synger ulike klassetrinn sanger, blant annet «Waving flag» og «We are the world»</li> </ul>	Ca. 75minutter Rektor med hjelp av elever styrer	Deltakende observatør

Som det kommer frem i tabell 2a var det er variert opplegg i løpet av uken.

### **Torsdag 15.06.23 - Åpningsseremoni**

Åpningsseremonien for internasjonal uke ble holdt i skolens samlingsal (auditorium), hvor rektor startet med en inspirerende tale som satte tonen for dagene som skulle komme. Rektor fremhevet betydningen av kulturell forståelse, respekt og samarbeid. Etter talen fulgte en felles sang der alle elever og lærere deltok, dette skapte en følelse av samhørighet og fellesskap.

Flere elever bidro med kulturelle innslag som reflekterte deres kulturelle arv. En gruppe elever utførte en tradisjonell afrikansk dans som demonstrerte samspill og koordinasjon, mens en annen elev fremførte et dikt som handlet om global fred og enhet. Disse innslagene ga et

levende innblikk i skolens kulturelle mangfold og stimulerte en atmosfære av respekt og beundring. Det var spennende å se hvor modige elevene var, samt hvordan de ble tatt imot og heiet på av sine medelever. Det ga et innblikk for den aksepten de har for de kulturelle forskjellene.

### **Fredag 16.06.23**

Dagen startet i klasserommet med en interaktiv PowerPoint-presentasjon hvor læreren viste ulike nasjonale flagg. Elevene engasjerte seg entusiastisk med å gjette hvilke land flaggene tilhørte, noe som ga en lekfull, men lærerik tilnærming til geografi.

Etter flagg-gjettingen fikk elevene i oppdrag å tegne og fargelegge flagg de selv valgte. Mange elever valgte å tegne flagg fra land de følte en spesiell tilknytning til, hovedsakelig der deres foreldre kom fra. De som ble ferdig tidlig, hadde muligheten til å lage flere tegninger. Mot slutten av timen, presenterte flere elever frivillig sine tegninger for klassen, og delte fakta om landene de hadde valgt. Dette bidro til en økt forståelse for ulike nasjoner og kulturer. Det virket som om de fleste elevene syntes dette var en gøy opplevelse ut ifra deres reaksjoner og kroppsspråk.

I storefri ble det satt opp en høyttaler som spilte musikk fra forskjellige deler av verden. Noen elever samlet seg rundt og danset, mens andre så på eller deltok i vanlige friminuttaktiviteter. Musikken bidro til en festlig atmosfære.

### **Mandag 19.06.23**

Elevene skulle fortsette å jobbe med tema internasjonal uke, hvor de denne gangen hadde fått i oppdrag å male plakater som sier "Hei" på ulike språk, og tilhørende nasjonale flagg. En gruppe på omtrent 20 elever deltok i denne aktiviteten i samlingsalen. Denne oppgaven fremmet ikke bare språklige ferdigheter, men også kunstnerisk kreativitet og internasjonal bevissthet. Flere elever kunne bruke sine kunnskaper til å skrive «hei» på ulike språk, blant annet sitt morsmål, dette viste de stolt frem. Dette ble hengt i samlingsalen slik at resten av skolen skulle se det i løpet av uka.

### **Tirsdag 20.06.23**

Jeg tilbrakte dagen med å gå rundt på skolen for å observere elevarbeid i samlingsalen, gangene, og skolegården. Elevene fortsatte med sine prosjekter, og arbeidet ble mer fokusert

og detaljert ettersom de nærmet seg ferdigstillingen. Skolemiljøet var preget av en blanding av kreativ energi og konsentrert innsats. Det var ulike plakater om ulike land hengt opp i gangene og man så at elevene hadde lagt inn en god innsats i arbeidet. Skolens generelle rammer og regler var visket litt vekk og elevene bevegde seg i større grad fritt på skolen i håp om å gjennomføre sine prosjekter. Selv om det var rom for å utnytte de løse rammene noe som naturligvis også ble noe utnyttet til en viss grad, observerte jeg i stor grad at elevene hadde eierskapsfølelse til de oppgavene som omhandlet deres bakgrunn og kultur.

### **Onsdag 21.06.23 - Avslutningsmarkering**

Internasjonal uke ble avsluttet med en stor markering ute, etter skoletid med foresatte til stedet. Elevene gikk en catwalk i skolegården, kledd i klær som representerte forskjellige kulturer, og bar flagg fra de respektive landene. Flere lærer og assistenter ble med på catwalken med elevene. Landene ble annonsert over høytalere med tilhørende musikk i bakgrunnen, og dette skapte en livlig og fargerik atmosfære. Resten av skolen og flere foresatte var til stede og klappet og viste sin støtte. Etter catwalken fremførte ulike klassetrinn sanger som "Waving Flag" og "We are the World", som ytterligere forsterket følelsen av et fellesskap på tvers av ulike kulturer og feiring av mangfold. Det ble også observert at de foresatte satt pris på en slik dag, ved at de fikk mulighet til å knytte bånd med skolen og ikke minst de andre foreldrene. Noe som kan føre til bedre samarbeid på tvers, samt å knytte bekjentskap med andre foreldre. Flere foreldre virket stolte over barna sine og filmet store deler av catwalken med.

#### 4.1.2. Skole B

*Tabell 2b*

Dag	Arrangement/innhold i undervisningen	Organisering	Forskerrolle
Tirsdag 17.10.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>Felles samling for hele skolen i auditorium der rektor og ledelsen holder taler og leser dikt og viser video fra FN-sambandet om FN.</li> <li>Læreren starter timen med å gå inn på FN-sambandet sin nettside å vise verktøyet der man kan</li> </ul>	Ca. 30 minutter  Ca. 90 minutter Muntlig, skriftlig	Observatør

	<p>sammenligne verdens land. Elevene foreslår hvilke land som skal sammenlignes, læreren går gjennom de ulike kategoriene (Areal, befolkning osv) og forklarer. Deretter får elevene i oppdrag å velge et valgfritt land de skal lage en plakat om og punkter de skal inkludere.</p>	lærerstyrt og elevmedvirkning	
Tirsdag 24.10.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevene har hengt opp plakatene sine rundt omkring i klasserommet i tillegg er det et stort banner som er skrevet ut med mange flagg som henger rundt hele klassen, under står det «alle er velkommen». Læreren går gjennom FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Elevene skal deretter skrive hva de syns om menneskerettighetene og hvorfor de tror vi trenger dem.</li> <li>• Felles samling i auditorium. Rektor holder tale, ulike elevinnsalg. Flere trinn synger felles, blant annet «Barn av regnbuen». Representant fra FN-sambandet er til stede, og svarer på spørsmål.</li> <li>• FAU og skolen organiserer FN-fest fra 16:00-19:00. Alle skal ta med mat. Det er salg av mat og drikke,</li> </ul>	<p>Ca. 90 minutter Skriftlig Lærerstyrt</p> <p>Ca. 60 minutter</p> <p>Ca. 2 timer FAU-styrt, elevmedvirkning og ansvar</p>	<p>Deltakende observatør</p> <p>Observatør</p> <p>Deltakende observatør</p>



	<p>taler, skolekorps, salg av ulike ting laget av elevene, hennamaling, og verksted der elevene kan være kreative.</p>		
--	--	--	--

### **Tirsdag 17.10.23 Åpningsseremoni**

Dagen startet med en felles samling i skolens auditorium. Rektor og ledelsen holdt inspirerende taler som omhandlet betydningen av FN og deres mål for global fred og utvikling. Et høydepunkt var opplesningen av et dikt og visningen av en video fra FN-sambandet, som illustrerte FNs arbeid og påvirkning globalt. Denne samlingen fungerte som en oppstart på internasjonal uke i lys av FN.

Etter samlingen begynte undervisningen med at læreren introduserte elevene for FN-sambandets nettside. Denne digitale ressursen tilbyr blant annet et interaktivt verktøy for å sammenligne data fra forskjellige land, som areal og befolkning. Elevene engasjerte seg aktivt ved å foreslå hvilke land som skulle sammenlignes, og læreren guidet dem gjennom prosessen med å utforske og forstå de ulike kategoriene. Senere ble elevene utfordret til å velge et land og lage en plakate om det. Plakatene skulle inkludere spesifikke punkter som kultur, geografi og demografi. Denne oppgaven tillot elevene å dykke dypere inn i hvert lands unike egenskaper og elevene tok oppdraget på alvor og satt i gang så fort de kunne.

### **Tirsdag 24.10.23 Avslutning**

På denne dagen var klasserommet dekorert med plakater laget av elevene, og et banner prydet med mange flagg hang rundt klassen med budskapet «Velkommen alle sammen». Dette visuelle uttrykket skapte en inkluderende og velkommen atmosfære. Læreren gjennomgikk FNs verdenserklæring om menneskerettigheter, en øvelse som ikke bare var pedagogisk, men også dypt meningsfull. Elevene fikk deretter i oppgave å reflektere over menneskerettighetenes betydning og hvorfor de er nødvendige, noe som stimulerte til kritisk tenkning og personlig refleksjon, der flere elever kom med gode spørsmål og utsagn som blant annet «Hadde alle fulgt menneskerettighetene hadde verden vært et bedre sted» ble uttalt av en elev i klassen da læreren spurte hvorfor vi trenger menneskerettighetene.

En felles samling fant sted i auditoriet hvor rektor holdt en tale og ulike elevinnslag fant sted. Ett klassetrinn sang «Barn av regnbuen», en sang som symboliserer håp og fellesskap. En representant fra FN-sambandet var til stede og svarte på spørsmål fra elevene, noe som ga dem en mulighet til å engasjere seg direkte med en representant fra en global organisasjon. Det var god stemning i auditoriet med mye engasjement og applaus.

Dagen ble avsluttet med en FN-fest organisert fra 16:00 til 19:00, der FAU og skolen samarbeidet om å skape en feiring av mangfold og fellesskap. Elever og foreldre tok med mat fra forskjellige kulturer, og det var salg av mat og drikke. Skolekorpset spilte, og det var også salg av ulike håndlagde gjenstander av elevene. Hennamaling og kreative verksteder var også en del av festlighetene, hvor elevene kunne uttrykke seg kunstnerisk. Denne festen var ikke bare en feiring av FN-dagen, men også en demonstrasjon av skolens engasjement i å fremme en kultur av inkludering og globalt medborgerskap.

## 4.2. Lærers perspektiver og erfaringer

### 4.2.1. Lærers rolle i internasjonal uke

Internasjonal uke tilbyr en unik mulighet til å integrere global bevissthet og kulturell forståelse i skolens daglige rutiner. Lærernes roller i disse hendelsene er avgjørende, ettersom de former elevers forståelse av og engasjement i kulturelt mangfold. Observasjoner viste at lærerne benyttet internasjonal uke som en plattform for å fremme inkludering gjennom kulturelt tilpassede pedagogiske metoder. For eksempel uttalte en lærer fra skole B:

*«Jeg prøver å bruke internasjonal uke til å åpne elevers øyne for verden rundt dem. De skal få muligheten til å utforske det de vil, om det er musikk, dans, mat, fotball eller andre ting fra et bestemt land eller kultur, men de skal også få muligheten til å forstå de dypere kulturelle verdiene, for mange av barna er dette en mulighet til å utforske, møte og forstå ulike kulturer».*

Denne uttalelsen reflekterer en bevissthet om behovet for å gå utover overfladiske presentasjoner av kultur, som er i tråd med teoretiske perspektiver på dyp kulturell forståelse som er presentert i kapittel 2, (Hoffman, 1996, ss. 563-564). Ut ifra det læreren beskriver, virker det som at det utvalgte innholdet i uken brukes bevisst som en inngangsdør til en dypere kulturell forståelse.

Etter å ha stilt spørsmålet: «Hva er målet med denne uken?» til en lærer på Skole B, svarte Hen:

*«I vår internasjonale uke prøver vi å utforske de kulturene elevene kommer fra eller finner interessante. Det handler ikke bare om flagg og fotballspillere, men om å forstå liv og historie, noe som hjelper oss å bygge en bro av empati og forståelse mellom våre elever».*

Læreren la også til dette utover i intervjuet:

*«Mange av våre elever er stolte av der de kommer fra og vil gjerne vise dette frem. De kan gjerne fokusere på fotball og andre ting de syntes er kult og interessant, men vi må ikke glemme at ulike kulturer også inneholder mye annet spennende og lærerikt. Dette er ting vi kan bruke denne uken og ellers i undervisningen og fremheve ved andre anledninger og. Dette for å fange deres oppmerksomhet og å vise at vi bryr oss om deres kultur».*

Denne uttalelsen kan tolkes i at fokuset ikke ligger på det som kanskje kommer til syne først, men som en dyp utforsking av forskjellige kulturer, og der vekt på forståelse fremfor en presentasjon av noe populært eller kult. Dette samsvarer med An-Magritt Hauges (2014) perspektiv om kontinuerlig og integrert anerkjennelse av flerkultur som en verdifull ressurs i skolens pedagogiske praksis (Hauge, 2014, ss. 24-30, 144), dette kan også kobles opp til anerkjennelse som diskutert av Jordet (2020) der det blir fremhevet at alle elever må føle seg anerkjent i skolen for at skolen skal lykkes i sitt oppdrag (Jordet, 2020a, ss. 24-25).

#### 4.2.2. Observasjoner av lærernes engasjement

Gjennom observasjoner under internasjonal uke var det tydelig at lærerne spilte en aktiv rolle i å oppmuntre elevdeltakelse. En observasjon noterte at en lærer på skole A aktivt oppmuntret elever til å dele sine kulturelle erfaringer og språk:

*«Se hvordan vi alle kan lære av hverandre» sa læreren mens en elev forklarte hvordan man sier «hei» på sitt morsmål til en annen elev i samlingsalen».*

Denne interaksjonen understøtter teorier som fremhever viktigheten av å anerkjenne og validere elevers kulturelle bakgrunner i utdanningsmiljøer for å fremme en inkluderende læringskultur (Booth & Ainscow, 2001, s. 6).

Videre observerte jeg på avslutningsdagen av den internasjonale uken ved skole A, at flere lærere og assistenter deltok aktivt på catwalken sammen med elevene, for å oppmuntre og heie dem frem. Dette demonstrerte et tydelig engasjement for arrangementet og viste deres vilje til å ikke bare undervise om, men også personlig delta. Denne involveringen styrker ikke bare elevengasjementet, men illustrer også en reell praktisering av flerkulturelle verdier i skolehverdagen av de ansatte på skolen. Det virket som om elevene syntes dette var kjempegøy, da de klappet og heiet da de så de ansatte på catwalken sammen med elevene. Selv om catwalken kan virke som en slags «festivalisering» slik Øzerk (2008) beskriver, vil jeg si at for deltagerne denne dagen var det reell kulturell inkludering i skolens praksis, noe jeg så utrolig mange elever og foresatte sette genuint pris på (Øzerk, 2008, ss. 224-225).

#### 4.2.3. Lærernes refleksjoner og kritiske vurderinger

Intervjuer med lærerne avslørte også en reflektert og til tider kritisk tilnærming til gjennomføringen av internasjonal uke.. En lærer uttrykte bekymring for potensialet for stereotyping:

*«Vi må passe på at vi ikke fremstiller kulturer til noe enkelt gjennom disse aktivitetene. Det er viktig å formidle et rikt og nyansert bilde, noe vi vil at elevene våre skal kjenne seg igjen i». En annen lærer reflekterte, «Vi feirer forskjellige matretter og viser frem ulike flagg, men går sjelden dypere inn i hva disse kulturene virkelig innebærer».*

Dette resonnerer med kritikken fra tidligere forskning som advarer mot "Hallway Multiculturalism" hvor kulturell anerkjennelse kan fremstilles overfladisk (Hoffman, 1996, s. 546). Disse utsagnene kommer fra lærere ved skole A, noe som er viktig å presisere inn mot videre drøfting i kapittel 5

Videre, ble det også trukket frem av en lærer ved skole B at internasjonal uke gir dem mulighet til å utforske forskjellige kulturer, noe de ellers kanskje ikke hadde gjort ellers i løpet av skoleåret, ved å uttale seg slik:

*«Det er fint for oss å se de forskjellige kulturene i løpet av denne uken, som vi kanskje ellers ikke får sett».*

Dette utsagnet kan trekkes mot det Hauge (2014) skriver om som blir presentert i kapittel 2, altså at kulturell pedagogikk bør foregå gjennom hele året ved at elevene aktivt merker at deres bakgrunn og kultur blir verdsatt, og ikke kun som enkelthendelser (Hauge, 2014, ss. 24-30, 144).

En lærer ved skole A påpekte utfordringene med å arrangere en vellykket internasjonal uke gitt de ressursene og tiden tilgjengelig for forberedelser. Hen uttrykte et ønske om økte ressurser og bedre planleggingstid for å forbedre gjennomføringen av uken. Spesifikt at skolen kunne ha lagt bedre til rette ved å allokere mer tid i forkant, noe som ville ha tillatt et dypere dykk inn i de kulturelle aktivitetene og sikret en mer meningsfylt opplevelse for både elever og lærere. Denne tilbakemeldingen understreker viktigheten av tilstrekkelig støtte og forberedelser for å maksimere pedagogisk verdi og engasjement i slike flerkulturelle initiativer. Dette utsagnet reflekterer behovet for bedre struktur og støtte for å oppnå de pedagogiske målene med internasjonale uker, i tråd med best praksis for flerkulturell opplæring som anerkjenner betydningen av grundig forberedelse og tilstrekkelige ressurser.

#### 4.2.4. Pedagogiske strategier og teoretisk forankring

De pedagogiske strategiene lærerne brukte, som å integrere kulturell læring i fagene, understøtter en transkulturell tilnærming til undervisning, hvor kulturer krysser og påvirker hverandre og dynamikk anerkjennes som en integrert del av skolens læringsmiljø (Welsch, 1999, ss. 196-197). Dette gjenspeiler en forståelse av kultur som kontinuerlig er i endring og som krysser tradisjonelle grenser, og hvor skolen fungerer som et aktivt sted for kulturell syntese. Ved begge skolene ble det observert at de internasjonale ukene ikke begrenset innholdet til en spesifikk kultur, men heller et åpent valg for elevene rundt valg av kultur som krever medbestemmelse og inkludering.

Internasjonal uke ved skolene kan betraktes gjennom det (Pratt 1991) definerte som 'kontaktsoner', om enn i en noe modifisert kontekst (Pratt, 1991, s. 34). I denne settingen møtes ulike kulturer ikke for å konkurrere om dominans eller territorium, men for å sameksistere harmonisk. Her er det rom for alle, og kulturene får en unik mulighet til å

utveksle og berike hverandre uten konflikter. Dette tilrettelegger for en inkluderende og lærerik atmosfære hvor kulturell utveksling og forståelse står i sentrum.

#### 4.2.5. Implikasjoner for fremtidig praksis

Basert på lærernes erfaringer og refleksjoner bør fremtidig praksis rundt internasjonal uke vektlegge utvikling av pedagogiske metoder som ikke bare feirer kulturelt mangfold, men som også kritisk utforsker og utfordrer elevers forståelser av kulturell identitet. Dette kan inkludere mer integrert bruk av digitale verktøy og for å gi elever tilgang til et bredere spekter av kulturelle perspektiver.

Disse refleksjonene reflekser støtter behovet for en mer dyptgående pedagogisk tilnærming, hvor man ikke bare feirer mangfold overfladisk, men aktivt bruker det som et verktøy for læring og kritisk tenkning. Dette kan eksempelvis omfatte prosjekter som tillater elevene å utforske ulike kulturelle kontekster digitalt, og oppfordrer til interaktiv læring gjennom teknologi. Teoretisk sett, reflekterer dette behovet ideene om transkulturalitet, hvor kulturelle grenser ikke kun er statiske og stive, men hvor kulturell læring og forståelse sees som en integrert og kontinuerlig prosess. Dette perspektivet er i tråd med teoriene om transkulturell pedagogikk slik (Welsch, 1999) beskriver det, som understreker betydningen av å se kultur som dynamiske prosesser snarere enn statiske entiteter (Welsch, 1999, ss. 196-197).

Fra de innsamlede dataene, kom det tydelig frem at en lærer opplevde utfordringer med tidsbegrensninger og manglende ressurser når de forbereder og gjennomfører internasjonal uke. Læreren nevnte at selv om hen anerkjenner verdien og potensialet i internasjonal uke, kunne skolen ha lagt bedre til rette ved å allokere mer tid i forkant for planlegging og gjennomføring. For å imøtekomme disse utfordringene og styrke den pedagogiske verdien av internasjonal uke, bør skoler investere i ressurser som kan støtte lærere i å utføre en mer omfattende og dyptgående undervisning. Dette inkluderer både tid til planlegging og flere ressurser til gjennomføring. For å imøtekomme noe av dette behovet kan tilgang til teknologiske verktøy berike læringsopplevelsen og tilrettelegge for en mer kritisk og inngående utforskning av ulike kulturer.

Videre bør pedagogiske strategier som fremmer kritisk tenkning og interkulturell kompetanse integreres mer systematisk i skolens læreplaner. Dette kan bidra til å forvandle internasjonal

uke fra en isolert hendelse til en integrert del av skolens kontinuerlige pedagogiske praksis, der elever ikke bare lærer om, men også lærer å kritisk reflektere over kulturelt mangfold og dets plass i en globalisert verden.

### 4.3. Elevenes perspektiver og erfaringer

Internasjonal uke gir en unik arena for elever å utforske og uttrykke deres kulturelle identiteter og forståelse. Gjennom en rekke planlagte aktiviteter, fra kunstneriske fremføringer til interaktive læringsøkter, har elevene muligheten til å engasjere seg i et globalt pensum som speiler det flerkulturelle samfunnet.

#### 4.3.1. Observasjoner og intervjuer

Observasjoner under uken viste et høyt nivå av elevengasjement. For eksempel, under åpningsseremonien, hvor elever aktivt deltok i sang og dans, fremhevet de en sterk tilknytning og stolthet over deres egne kulturelle røtter. En elev uttrykte i et intervju:

*«Å danse på scenen var veldig gøy, jeg fikk lov til å vise min dans og mine klær til venna mine liksom. Det var kult at de likte det, at de klappet og sånt når vi var ferdig».*

Dette kan knyttes til anerkjennelsesteorien til Honneth, slik Jordet (2020) beskriver, der anerkjennelse ikke bare handler om å få bekreftelse fra andre, men også om å utvikle en personlig og sosial identitet som er verdsatt av de rundt seg, i dette tilfellet eleven som føler bekreftelse og anerkjennelse fra sine medelever. Ifølge Jordet (2020) er anerkjennelse et grunnleggende menneskelig behov og en viktig drivkraft for individets selvrealisering og utvikling. Anerkjennelse i denne sammenhengen bidrar til å styrke elevenes selvfølelse og gir dem en følelse av tilhørighet til fellesskapet (Jordet, 2020b, ss. 53-54).

Gjennom aktiviteter som catwalken der elevene skulle vise frem klær fra hjemlandet eller fotballdrakter tilhørende nasjonen og musikk i bakgrunnen utviklet elevene også en dypere global bevissthet og en forståelse for likheter mellom kulturer. En elevs refleksjon fra avslutningsseremonien illustrerer dette poenget:

*«Jeg lærte så mye om hvor forskjellige, men like, vi alle er»* sa en elev under avslutningsseremonien på skole A.

Denne uttalelsen understøtter teorien om transkulturell pedagogikk, som argumenterer for viktigheten av å anerkjenne kulturelle likheter og forskjeller for å bygge global kompetanse (Dewilde & Skrefsrud, 2015, ss. 72-73).

#### 4.3.2. Analyse av læringsutbytte

Basert på de ulike aktivitetene og innholdet jeg observerte, fremsto det meste som godt organisert og gjennomførbart for elevene. Aktiviteter som å tegne flagg og lage bannere med ordet «hei» på forskjellige språk var blant de enklere og mer engasjerende, det å sammenligne land på FN-sambandet var også en aktivitet de fleste virket å mestre godt. Men en spesifikk aktivitet skilte seg imidlertid markant ut og viste seg å kreve en mer inngående tilnærming. Observasjoner av elevene avslørte at selv om de opplevde moro og fellesskap, støtte de også på utfordringer, særlig når det gjaldt å forstå de komplekse globale problemstillingene som ble diskutert under gjennomgangen av FNs menneskerettigheter på skole B. Refleksjoner rundt menneskerettigheter viste seg å være spesielt utfordrende for mange elever. Dette ble tydelig i timen hvor det var merkbar uro, elever stilte spørsmål om innholdet og dets gjennomføring. Til tross for disse utfordringene, påpekte læreren senere at slike reaksjoner ikke er noe forventet når man jobber med abstrakte emner som kan være litt vanskelig å forstå med engang, og at uken tjener som en introduksjon til videre arbeid med kulturell forståelse. Likevel er det en utfordring at det tenkte læringsutbyttet ikke alltid kommer tydelig nok frem.

På begge skolene kom det tydelig frem at elevene fikk verdifull innsikt i ulike kulturer. Mange elever uttrykte glede over å kunne undervise sine medelever i å si «hei» på sitt eget språk eller delta i en catwalk iført tradisjonelle klær, med skolens ansatte og musikk som skapte en festlig atmosfære. Mange av elevene syntes også at det var gøy å lære om FN og hvordan man kan sammenligne ulike land, og lære om at vi lever i en globalisert verden. Det ser ut til at læringsutbyttet var betydelig, noe som særlig kunne ses på elevenes engasjement. Denne entusiasmen tyder på at de ikke bare lærte om, men også satte pris på, den kulturelle utvekslingen som fant sted, og viser hvordan slike aktiviteter kan fremme både læring og interkulturell forståelse.



### 4.3.3. Kritiske elevutsagn og observasjoner

En elev fra skole B belyste et viktig punkt når det gjelder utførelsen av kulturelle presentasjoner under internasjonal uke. Eleven uttrykte glede over uken som en pause fra den vanlige skolerutinen, og bemerket samtidig en begrensning i hvordan kulturer blir presentert:

*«Jeg synes det har vært morsomt med internasjonal uke, det er liksom ikke vanlig skole. Og vi lærer masse om andre folk, men mange ganger lærer vi bare litt om dem. Som kjente personer og type klær og musikk, men ikke helt hvordan de lever på ekte»*  
bemerket en elev på skole B.

En annen elev på skole B uttalte dette etter å ha gått catwalken. *«Jeg synes det var litt ubehagelig å gå foran alle sammen, det var ikke så gøy som jeg trodde fordi jeg så noen som lo, jeg tror de lo av meg, det var ikke så gøy»* videre la eleven til dette etter jeg spurte hvordan hen visste at de lo av hen og hvorfor i så fall: *«Jeg følte de lo av meg fordi de så på meg og synes sikkert at mine klær er morsomme, det var irriterende synes jeg»*.

Disse utsagnene gir et innblikk i hvordan skolens forsøk på å feire kulturelt mangfold noen ganger kan skli inn i overfladiske fremstillinger. Elevenes observasjon og utsagn peker på en vanlig utfordring i multikulturell utdanning, kjent som «Hallway Multiculturalism», hvor kulturelle utstillinger risikerer å bli redusert til enkle, essensielle elementer. Hoffman (1996) kritiserer denne praksisen for å skape en overfladisk forståelse av kultur som fokuserer på de mest synlige eller eksotiske aspektene, som nasjonale drakter eller populær mat, uten å engasjere seg i dypere utforskning av den faktiske dagligdagen og de levende realitetene til menneskene som representeres (Hoffman, 1996, ss. 546-550).

I en annen observasjon bemerket jeg at noen elever uttrykte en preferanse for sitt eget språk over andres, en holdning som minner om etnosentrisme. De kommenterte at deres morsmål var «kulere» og «bedre» enn de andre språkene som ble presentert. Denne samtalen fant sted uten at læreren var til stede, noe som var uheldig, fordi det kunne ha vært en viktig lærings situasjon. Hadde læreren overhørt denne dialogen, kunne det ha vært en mulighet til å adressere og utforske disse holdningene i en pedagogisk kontekst. Dette kunne ha vært en anledning til å diskutere viktigheten av kulturell respekt og forståelse, samt å utfordre etnosentriske synspunkter som kan forsterke kulturelle barrierer fremfor å bygge broer.

#### 4.4. Foreldrenes perspektiver og erfaringer

Foreldrenes engasjement og tilbakemeldinger er avgjørende for å evaluere suksessen og virkningen av internasjonal uke. Ved å integrere deres perspektiver kan vi få en dypere forståelse av programmets effektivitet og områder som trenger forbedring. Denne analysen vil ta i bruk teoretiske rammeverk som tidligere er omtalt for å gi en bedre forståelse av funnene.

##### 4.4.1. Positive opplevelser blant foreldre

Mange foreldre ga uttrykk for en sterk støtte til internasjonal uke, og anerkjente dens rolle i å fremme kulturell bevissthet og global forståelse blant elever, ved å blant annet si:

*«Det er inspirerende å se hvordan barna våre lærer om og verdsetter andre kulturer»* kommenterte en forelder. En annen sa *«Det er fantastisk å se barna lære om og feire forskjellige kulturer»* begge disse utsagnene fant sted under avslutningen til skole A.

En annen foresatt ved skole B uttrykte seg slik:

*«Å bringe mat fra vårt land og dele det med andre gjorde meg også veldig stolt».*

Denne typen utsagn reflekterer hvordan internasjonal uke kan fungere som en brobygger mellom ulike kulturer og styrke samholdet i skolesamfunnet.

Foreldrenes positive tilbakemeldinger stemmer godt overens med skolenes mål om å øke kulturell bevissthet og global forståelse blant elevene. Flere foreldre nevnte spesifikt hvordan deres barn hadde delt hjemme om de nye tingene de hadde lært, som flagg, språk og tradisjoner fra ulike land.

*«Det er viktig at skolen tar initiativ som dette. Det forbereder barna på en globalisert verden»*, la en annen forelder fra skole B til.

Disse utsagnene understreker tydelig at internasjonal uke er verdsatt blant de foresatte, og at de anerkjenner ukens betydning. Ved å belyse hvordan en foresatt spesielt vektlegger viktigheten av å forberede barna på en globalisert verden, blir det klart at foreldrene forstår at

deres barn vil møte og samhandle med mange forskjellige kulturer gjennom livet. Dette perspektivet fra foreldrene viser en dyp forståelse for nødvendigheten av å utruste barna med kunnskap og ferdigheter som er essensielle for å navigere og trives i et stadig mer mangfoldig og internasjonalt samfunn.

#### 4.4.2. Kritiske perspektiver og konstruktive forslag

Selv om mange var positive, uttrykte noen foreldre bekymring for at arrangementet til tider virket overfladisk. En foresatt ved skole A uttalte dette under avslutningsseremonien:

*«Vi må sørge for at barna virkelig forstår de kulturene de lærer om, og ikke bare ser på dette som en mulighet til å kle seg ut».*

Denne tilbakemeldingen peker på nødvendigheten av å utdype det pedagogiske innholdet, en bekymring som også støttes av teoriene om dyp læring og autentisk pedagogikk, som fremmer en integrert og kontinuerlig tilnærming til kultur i undervisningen.

En annen forelder ved skole B foreslo at skolen kunne forbedre programmet ved å inkludere mer omfattende forberedelser og etterfølgende refleksjoner som en del av opplegget der de foresatte også fikk muligheten til å bli involvert i større grad.

*«Kanskje vi kunne ha workshops eller prosjekter som strekker seg over lengre perioder, hvor barna virkelig kan dykke ned i hva det betyr å leve i forskjellige deler av verden, her tror jeg vi foreldre som har mulighet også kunne bidratt med våre erfaringer».*

Slike refleksjoner indikerer at noen foreldre mener at internasjonal uke burde utvides til et mer langsiktig prosjekt, hvor både elever og foreldre kan engasjere seg dypere. Dette ville ikke bare berike programmets innhold, men også forsterke dets pedagogiske verdi ved å åpne for en mer integrert og praktisk tilnærming til global bevissthet. Ved å involvere foresatte direkte, kunne skolen utnytte et bredere spekter av erfaringer og perspektiver, noe som potensielt kunne styrke elevers forståelse og respekt for ulike kulturer på et mer personlig og engasjerende nivå.

#### 4.4.3. Analyse av foreldrenes utsagn

Gjennomgangen av foreldrenes tilbakemeldinger avslører en klar bevissthet og anerkjennelse av internasjonal ukes potensial til å fremme kulturell forståelse. Likevel, de kritiske merknadene fra foreldrene understreker et tydelig behov for å utvikle mer autentiske og meningsfulle kulturelle læringsopplevelser. Dette synspunktet er spesielt relevant i lys av Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, som argumenterer for viktigheten av meningsfull samhandling innenfor elevens sosiale miljø for å fremme dypere læring og utvikling. Vygotsky hevder at sosial interaksjon spiller en fundamental rolle i utviklingen av kognisjon, noe som betyr at læring er mest effektiv når den er innebygd i aktiviteter som har direkte relevans og betydning for elevene. Ved å tilrettelegge for engasjerende og interaktive kulturelle aktiviteter, hvor elever ikke bare observerer, men aktivt deltar og reflekterer sammen med sine jevnaldrende og voksne, kan skolen maksimere læringspotensialet. Videre kan en mer integrert tilnærming hvor foreldre deltar og deler sine egne kulturelle bakgrunner og erfaringer, ytterligere berike dette læringsmiljøet (Vygotsky, 1978, ss. 127-135).

Slike meningsfulle interaksjoner kunne også fremme kulturell empati og interkulturell forståelse, som er avgjørende ferdigheter i en stadig mer globalisert verden. Implementering av disse prinsippene kunne gjøre internasjonal uke til en enda mer kraftfull utdanningsopplevelse, som ikke bare feirer mangfold, men også utstyres elever med nødvendige verktøy for å forstå og verdi forskjeller på en dypere og mer personlig måte.

#### 4.4.4. Konklusjon

Foreldrenes perspektiver gir verdifull innsikt i hva som fungerer og hva som kan forbedres med internasjonal uke som et pedagogisk tiltak. Deres tilbakemeldinger peker tydelig på at de syntes det var verdifullt og fint med internasjonal uke samtidig som noen mente at skolen kunne ha nytte av å integrere mer dybde og kontinuitet i måten kulturelt innhold blir presentert og utforsket på. Ved å berike programmet med mer omfattende forberedelser og oppfølgende refleksjoner kan skolen sikre at elever får en dypere forståelse av de kulturer som blir presentert. Dette kan inkludere mer interaktive og deltakende aktiviteter som lar elever utforske kulturelle praksiser, tradisjoner og verdier på en mer engasjerende måte, slik som workshops gjennom større deler av skoleåret. Videre kunne en styrking av kontinuiteten i programmet gjøre at internasjonal uke ikke bare blir en årlig begivenhet, men en del av en løpende utdanningsprosess som stadig vender tilbake til og bygger på tidligere kunnskap.

Dette kunne innebære at tematiske enheter knyttet til global kultur og internasjonale spørsmål blir integrert regelmessig i skolens læreplan gjennom hele året.

Ved å implementere disse forbedringene kan skolen bedre oppfylle sitt mål om å utdanne elever som ikke bare er kulturelt bevisste, men som også er forberedt på å fungere som aktive og informerte borgere i en globalisert verden. En slik tilnærming vil ikke bare styrke elevenes globale kompetanse, men også fremme en dypere forståelse og respekt for kulturelt mangfold, som er avgjørende i dagens samfunn.

#### 4.5. Skolenes arbeid med kulturell forståelse og inkludering gjennom året

For å skape et inkluderende og kulturelt forståelsesfullt miljø som anerkjenner elevene er det essensielt at skolene ikke bare fokuserer på enkeltstående arrangementer som internasjonal uke, men integrerer kulturell forståelse og inkludering i sitt daglige virke. Dette delkapittelet utforsker hvordan de to skolene i studien arbeider med disse temaene gjennom hele skoleåret, basert på intervjuer med lærere.

##### 4.5.1. Integrering av kulturell forståelse gjennom året

Begge skolene har implementert forskjellige strategier for å integrere kulturell forståelse i deres årsplaner. En sentral metode er bruk av tverrfaglige prosjekter som omhandler globale temaer og kulturer. Lærerne bruker temaer som bærekraftig utvikling, verdens religioner og internasjonale konflikter for å flette inn kulturelle perspektiver i fag som samfunnsfag, musikk, KRLE, norsk og engelsk. På spørsmålet om hvordan de jobber med flerkulturalitet ellers i løpet av året, svarte lærerne fra begge skolene med eksempler på sine metoder:

*«Vår tilnærming er at alle elever skal føle seg sett og forstått, uavhengig av bakgrunn»* forklarer en lærer fra skole A, *«Dette innebærer ofte små justeringer i undervisningen, som å bruke eksempler fra ulike deler av verden, som for eksempel eventyr på mange språk fra forskjellige land, slik at alle kan relatere seg til materialet»*. Videre legger læreren til dette:

*"Vi har også hatt større prosjekter i år har vi for eksempel hatt morsmålsdagen, vi prøver også å lære om ulike kulturer og land gjennom tverrfaglige prosjekter der elevene kan utforske ulike aspekter av for eksempel hvordan bærekraftig utvikling*

*påvirker enkelte land eller i andre fag som musikk der vi utforsker musikk fra forskjellig verdensdeler.»* forklarer læreren fra skole A.

En annen lærer sier dette når hen får spørsmålet om hvordan de jobber med flerkulturalitet i løpet av året:

*"Gjennom prosjekter som utforsker forskjellige samfunnsstrukturer, religioners rolle i samfunn og historiske hendelser, får elevene en mer nyansert forståelse av kulturell mangfoldighet, vi har også som mål å fremme helligdager som blant annet diwali, eid og påske gjennom året i tillegg til å markere samenes nasjonaldag"* forklarer læreren fra skole B. Disse arrangementene gir ikke bare anledning til feiring, men også til læring og dialog. *«Det er viktig at disse ikke blir rene 'show-and-tell' hendelser»* legger læreren til. *«Vi legger vekt på dialog, forståelse og respekt i disse sammenkomstene, og det er flott å se hvordan både elever og foreldre engasjerer seg aktivt».* Avslutter læreren med.

Disse utsagnene og tiltakene viser at begge skolene jobber aktivt med inkludering av flerkulturelle elementer i den pedagogiske hverdagen. Selv om mine observasjoner var begrensede og ikke inkluderte større deler av året, ga de et innblikk i hvordan skolene tar disse temaene på alvor. Dette indikerer en systematisk tilnærming til flerkulturalitet som ikke bare markeres gjennom isolerte hendelser som internasjonal uke, men også integreres kontinuerlig gjennom året. Gjennom en helårs innsats demonstrerer skolene et engasjement for ikke bare å anerkjenne, men også verdsette og integrere kulturell mangfoldighet og inkludering i flere aspekter av skolens virke. Denne kontinuerlige innsatsen er essensiell for å bygge et skolemiljø der alle elever føler seg inkludert og forberedt til å fungere i et globalt samfunn.

## 5. Diskusjon og drøfting

Dette kapittelet vil diskutere og drøfte funnene presentert i kapittel 4, sett i lys av relevant teori som er presentert i kapittel 2. Ved å koble empiriske observasjoner med teoretiske innsikter, vil målet være å utforske de dypere betydningene og implikasjonene av hvordan internasjonal uke kan fungere som et pedagogisk verktøy for å fremme interkulturell forståelse og inkludering i skolen i tillegg til å belyse og videreutvikle vår forståelse av de

observerte fenomenene, og bidra til en rikere diskusjon om pedagogisk praksis og kulturell interaksjon i skolekontekster. Internasjonal uke, som et pedagogisk verktøy, presenterer unike muligheter og utfordringer for skolene. Mens hensikten er å feire kulturelt mangfold og fremme interkulturell forståelse, avdekker funnene fra kapittel 4 at realiseringen av disse målene ikke alltid er uproblematisk. Denne diskusjonen vil derfor ikke bare kretse om hva som fungerer, men også hvordan skolene kan håndtere og overkomme de utfordringene som kan oppstå når teori møter praksis.

### 5.1. Lærerens perspektiver og arbeid

Diskusjonen rundt lærernes perspektiver og erfaringer understreker kompleksiteten i å implementere internasjonal uke på en måte som virkelig fremmer dyp interkulturell forståelse og ikke er overfladisk eller fremmer stereotypier. Lærerne spiller en kritisk rolle i hvordan kulturell representasjon og pedagogisk innhold blir formidlet til elevene.

Fra dataene fremgår det at lærerne verdsetter internasjonal uke som en mulighet for elever å uttrykke og dele sine kulturelle bakgrunner. Imidlertid reflekterer noen læreres tilbakemeldinger en bekymring om at uken kan redusere kulturell identitet til stereotype fremstillinger og at det er viktig at det ikke blir fremstilt som noe enkelt, som beskrevet av Øzker (2008, ss. 224-225) og Hoffman (1996, ss. 546-550). Lærerne peker på utfordringen med å balansere feiringen av kulturelt mangfold med behovet for å unngå en overfladisk tilnærming. Pratts konsept om "kontaktsoner" kan også tilby verdifulle perspektiver her. Kontaktsoner er sosiale rom hvor kulturer møtes og «kolliderer» (Pratt, 1991, ss. 34-36). Ved å betrakte klasserommet, auditoriet, skolegården og andre områder i skolen som en kontaktsoner, kan lærere bli mer bevisste på dynamikken i elevers interaksjoner og deres maktrelasjoner. Dette kan guide lærere til å lede diskusjoner som anerkjenner og utforsker kulturelle forskjeller og likheter på en måte som er informativt, i stedet for å forsterke enkle stereotype bilder. Ut ifra intervjuene og observasjonene, kan man betrakte hendelsen i samlingsalen da noen elever begynte å proklamere at deres morsmål er «bedre» og «kulere» enn andres som et tilfelle der læreren burde vært til stede, dette kan kobles opp mot en kontaktsoner der ulike kulturer treffes, her burde læreren vært mer på ballen.

Ved å utvikle en kritisk forståelse og et reflektert engasjement omkring internasjonal uke, kan lærere og skolen for øvrig bidra til å transformere denne uken fra en årlig hendelse til en integrert del av skolens kontinuerlige pedagogiske praksis, som oppmuntrer til kontinuerlig utforskning og anerkjennelse av kulturell mangfoldighet.

## 5.2. Elevenes perspektiver og erfaringer

Elevenes perspektiver og erfaringer gir uvurderlige innsikter i effekten og mottakelsen av internasjonal uke som pedagogisk verktøy. Gjennom elevens øyne kan vi se hvordan teori og praksis samspiller i det pedagogiske landskapet, og hvordan kulturelle initiativer oppleves av de som står i sentrum for disse tiltakene.

Elevenes tilbakemeldinger illustrerer et spekter av reaksjoner, fra entusiasme og stolthet over å dele sin kulturelle arv, til usikkerhet og ubehag knyttet til hvordan deres kultur blir framstilt og mottatt av andre. Disse reaksjonene stemmer overens med teoriene fra Øzerk (2008, ss. 224-225) som diskuterer hvordan skolens behandling av kultur kan svinge mellom autentisk representasjon og reduksjon til stereotyper, dette kom spesielt frem med den ene eleven som syntes det var ubehagelig å gå catwalk. I tillegg gir elevens interaksjoner under internasjonal uke en praktisk anvendelse av Pratts (1991, ss. 34-36) teorier om kontaktsoner.

Elevfortellinger tyder på at skolen, som en møteplass for diverse kulturer, kan være både en arena for konflikt og for forståelse. Elevopplevelsene belyser dynamikken i hvordan kulturelle forskjeller navigeres og forhandles i skolemiljøet. Deres historier fremhever betydningen av lærerens rolle i å veilede denne prosessen, og understreker nødvendigheten av sensitive og informerte pedagogiske strategier som fremmer inklusjon og forståelse. Elevperspektivene antyder også at selv om internasjonal uke tilbyr en plattform for å feire og utforske kulturelt mangfold, kan mangelen på kontinuitet i kulturell utdanning føre til at hendelsen oppfattes som en isolert hendelse, dette kom frem ved at den ene eleven syntes at de burde lære mer om kulturer og hvordan de lever. Dette resonnerer med Hoffmans (1996, ss. 546-550) kritikk av "hallway multiculturalism", hvor kulturell opplæring oppleves som overfladisk og uten bærekraftig innvirkning på skolens overordnede pedagogiske miljø.

For å adressere disse problemene, kan skolene vurdere å integrere mer interkulturell pedagogikk mer grundig og systematisk i årsplanen, i stedet for å begrense slik opplæring til enkelte hendelser. Gjennom kontinuerlig undervisning om kulturelt mangfold og interkulturell kompetanse kan skoler bedre forberede elever til å forstå og verdsette kulturelle forskjeller som en integrert del av deres utdanning og personlig utvikling. En annen tilnærming kan være å oppmuntre elever til å delta aktivt i utforming og gjennomføring av kulturelle aktiviteter. Ved å gi elever en stemme i hvordan deres kulturer representeres, kan skolen fremme et mer autentisk og engasjert læringsmiljø. Dette kan ikke bare forbedre nøyaktigheten av kulturell representasjon, men også styrke elevens selvtillit og eierskap over deres kulturelle uttrykk.



Elevenes erfaringer og tilbakemeldinger bør dermed brukes aktivt for å forme skolens tilnærming til kulturell utdanning. Ved å lytte til og lære fra elevene, kan skolene utvikle mer effektive strategier som ikke bare feirer kulturelt mangfold, men som også fremmer en dypere og mer bærekraftig forståelse av interkulturelle verdier.

### 5.3. Foreldrenes perspektiver og erfaringer

Foreldrenes engasjement og tilbakemeldinger om internasjonal uke avdekker viktige innsikter i hvordan skolens kulturelle initiativer oppfattes og virker innenfor skole-hjem samarbeidet. Disse perspektivene er avgjørende for å forstå den bredere sosiale og kulturelle påvirkningen av skolens aktiviteter og for å vurdere deres effektivitet i å fremme kulturell forståelse og inkludering.

Ifølge teoriene fra Welsch (1999, ss. 196-197; Dewilde & Skrefsrud, 2015, ss. 72-73) om transkulturalitet, oppstår kulturell læring ikke bare innenfor skolens vegger, men også i hjemmet der forskjellige kulturelle normer og verdier møtes og blandes. Foreldrene, som ofte er de primære kulturformidlerne, spiller en avgjørende rolle i å forme barnas syn på kultur og mangfold. Internasjonal uke kan derfor ses som en plattform som ikke bare engasjerer elever, men også deres familier, i en felles pedagogisk og kulturell prosess. Foreldrenes tilbakemeldinger reflekterer en blanding av positiv mottakelse og kritiske vurderinger. Mange uttrykker takknemlighet for at skolen anerkjenner og verdsetter deres kulturelle bakgrunn, noe som er i tråd med Pratts (1991, ss. 34-36) konsept om kontaktsoner hvor ulike kulturer møtes og samspiller. Dette kan bidra til å styrke elevens kulturelle identitet og fremme en følelse av tilhørighet og respekt. På den annen side har noen foreldre uttrykt bekymring for at arrangementet kan fremstå som overfladisk, hvor fokus på og kle seg ut og tradisjonelle drakter ikke nødvendigvis leder til en dypere forståelse eller respekt for kulturelle forskjeller. Disse tilbakemeldingene resonnerer med Øzerks (2008, ss. 224-225) kritikk av «etnifisering», hvor kulturelle symboler blir presentert uten tilstrekkelig kontekst eller forbindelse til deres dypere betydning og funksjon, slik det for en foresatt kom frem under catwalken, der hen uttrykte at det er viktig å sørge for at elevene forstår kulturer og ikke bare ser på det som en mulighet til å kle seg ut.

For å møte disse utfordringene kan skoler overveie å implementere strategier som involverer foreldre mer direkte i planleggingen og gjennomføringen av internasjonal uke. Dette kan inkludere workshops eller møter hvor foreldre kan dele sine tanker og ideer om hvordan deres

kulturelle arv kan presenteres mer autentisk og pedagogisk. Videre kan skolene utvikle ressurser som hjelper foreldre å forstå og støtte deres barns kulturelle læring hjemme, noe som styrker skole-hjem samarbeidet og sikrer en mer helhetlig pedagogisk tilnærming. Gjennom en slik tilnærming kan internasjonal uke bli en mer inkluderende og representativ begivenhet som ikke bare feirer kulturelt mangfold, men også fremmer genuin forståelse og respekt mellom elever, lærere og foreldre samtidig som det styrker skole-hjem samarbeidet. Denne dybden i kulturelt engasjement og læring vil kunne bidra til å forme en skolekultur hvor mangfold ikke bare blir akseptert, men verdsatt som en viktig og berikende del av alle elevers utdanning.

#### 5.4. Veien videre og anbefalinger

For å maksimere den pedagogiske verdien av internasjonal uke, bør skolene vurdere å utvide arrangementets omfang og dybde. Dette kan oppnås ved å implementere langvarige prosjekter som utforsker kulturelle kontekster i større grad gjennom skoleåret, ved for eksempel ha workshops med fokus på interaktiv læring der man lærer om ulike kulturer og får mulighet til å bli kjent med spesifikke elementer gjennom av en kultur gjennom samarbeid, dette kan også inkludere foresatte. Videre kunne skolene implementere oppfølgingsdebatter der elever får anledning til å reflektere over og diskutere sine erfaringer etter uken. En sterkere involvering av foreldrene ville også være gunstig. For å virkelig berike og utvide elevenes globale kompetanse, er det essensielt at pedagogikken fremmer aktiv deltakelse og dyp refleksjon. Skolenes ansatte må ta en aktiv lederrolle i å utvikle et inkluderende miljø, da ansvaret for en slik atmosfære ikke kan overlates til elevene alene. Integrering av minoritetspråklige barns kulturer og språk i undervisningen kan gjøre internasjonale uker til en mer inkluderende opplevelse for alle elever. Gjennom å etablere og vedlikeholde skolens normer og verdier som respekterer og inkluderer alle, kan internasjonale uker mobilisere elevens empati og ansvarsfølelse overfor hverandre, og styrke skolefelleskapet. En slik tilnærming gjør internasjonal uke til mer enn bare en årlig hendelse; den blir en integrert del av skolens helhetlige pedagogiske strategi som tar elevenes opplevelser og læring på alvor, anerkjenner deres individuelle behov, og forbereder dem på en stadig mer globalisert og mangfoldig verden.

## 6. Avsluttende ord

I denne masteroppgaven har mitt fokus vært å utforske og analysere hvordan to ulike skoler i Oslo implementerer internasjonal uke og integrerer kulturell forståelse og inkludering i sitt daglige arbeid og prøvd å svare på problemstillingen: «I hvilken grad bidrar internasjonal uke ved to Osloskoler til reell kulturell forståelse og inkludering blant elever, lærere og foreldre, og hvordan kan skolene forbedre disse arrangementene for å fremme et mer inkluderende skolemiljø?». Funnene fra denne studien har avslørt forskjellige metoder og praksiser som skolene benytter for å fremme dypere kulturell forståelse blant elever. Det har vært spesielt lærerikt og spennende å observere hvordan skolene, tross deres forskjellige geografiske og demografiske kontekster, aktivt arbeider for å flette flerkulturelle elementer inn i både årsplaner og skolekultur, utover de isolerte arrangementene som internasjonal uke.

Prosjektet har vært utrolig lærerikt for meg. Jeg har oppnådd verdifull innsikt i praktisk bruk av teoretiske konsepter og sett hvordan varierte tilnærminger til flerkulturalitet kan påvirke elevers læring og skoleliv. Disse innsiktene har beriket min akademiske forståelse og gitt meg konkrete verktøy og ideer som jeg ser frem til å bruke i min egen undervisningspraksis. Jeg har også planer om å dele disse funnene og erfaringene med mine kolleger. Jeg håper at kunnskapen fra denne oppgaven kan tjene som inspirasjon og veiledning for andre lærere og skoleledere som ønsker å utvikle deres tilnærminger til flerkulturell undervisning og arrangementer som internasjonal uke. Videre er det mitt håp at resultatene fra denne studien kan fungere som et grunnlag for fremtidig forskning på dette området. Ved å undersøke to forskjellige skoler, har jeg til hensikt å tilby et bredere grunnlag for generalisering av resultatene, slik at de kan være nyttige i forskjellige skolemiljøer og bidra til en mer inkluderende pedagogisk praksis. Avslutningsvis håper jeg at denne masteroppgaven vil motivere til videre forskning på hvordan skoler kan implementere kulturell forståelse i sitt daglige arbeid på en måte som virkelig fremmer autentisk inkludering og kulturelt mangfold i skolemiljøet for å forberede elever på et globalisert samfunn og livet ellers.

Jeg vil avslutte med å ta opp historien til Langraf som blir beskrevet i forord til denne oppgaven. Landgraf (2019) illustrerer hvordan en skole effektivt integrerte de nyankomne barna ved å invitere dem til å dele sin kultur, noe som forvandlet en potensiell "oss mot dem"-situasjon til et inkluderende miljø. Dette eksemplet understreker funnene fra min studie om at kontinuerlig innsats og dedikasjon til kulturell forståelse kan påvirke skolemiljøer positivt.

## 7. Litteraturliste og vedlegg

### Bibliografi

- Alnæs, H., & Dewilde, J. (2020). FN-dagen i skolen fra et elevperspektiv. *BEDRE SKOLE* nr. 3/2020 – 32. årgang , ss. 70-74.
- Amundsen, M.-L., & Garmannslund, P. (2016, September 16). *Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall* . Hentet fra Norsk Tidsskrift for Logopedi 4/2015:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/mestring-og-trivsel-hos-elever-med-minoritetsbakgrunn-i-skoler-der-majoritetsspraklige-elever-er-i-flertall/>
- Aanesen, K. H. (2020, November 5). *Analyse og drøfting av kvalitative data* . Hentet fra Nasjonal digital læringsarena: <https://ndla.no/nb/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:860e0dc0-7691-4b90-ba3b-8a00c39c9448/topic:1:6422199b-cd4c-4728-8560-e357482c14d2/resource:24320210-122e-4b70-8248-f6f8bc7f6058>
- Benessaieh, A. (2010). Multiculturalism, Interculturality, Transculturality. I A. Benessaieh (Red.), *Transcultural America/ Amériques transculturelles* (ss. 11-38). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. son: Oplandske Bokforlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon & kapittel 1 . I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder Empiri og teoriutvikling* (ss. 11-44). Oslo: Gyldendal.
- Chattopadhyay, S. (2023, Juni 23). *Transculturation*. Hentet fra Anthroholic:  
<https://anthroholic.com/transculturation#5>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introduction The Discipline and practice of Qualitative Research & Part 1: Locating the field. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research (4th ed.)* (ss. 1-26). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Dewilde, J., & Skrefsrud, T.-A. (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet. Dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklig perspektiv. I S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Dobbeltkvalifisering : perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (ss. 61-82). Oslo: Fagbokforlaget.

- Dewilde, J., Kjørven, K. O., Skaret, A., & Skrefsrud, T.-A. (2017, Januar). Internasjonale uker i skolen: Eksotiske happenings eller inkluderende praksiser? *Bedre Skole nr. 1/2017 29.årgang* , ss. 30-35.
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A., & Skrefsrud, T.-A. (2017). *International week in a Norwegian school. A qualitative study of the participant perspective* . Hentet fra Scandinavian Journal of Educational Research. 2017, 1-13: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1306800>
- Eriksen, S., & Holtan, A. (2023, Juni 2). Analyse i kvalitativforskning– Det vi ikke skriver om *Norsk sosiologisk tidsskrift Årgang 7, nr 3-2023* , ss. 1-14.
- Fosshagen, K. (2021, September 15). *Orientalisme*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/orientalisme>
- Grønmo, S. (2023, Januar 16). *Kvalitativ metode*. Hentet fra Store norske leksikon: [https://snl.no/kvalitativ\\_metode](https://snl.no/kvalitativ_metode)
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI). (2023). *Oslo kommunes statistikkbank*. . Hentet fra Grunnskole: <https://www.oslo.kommune.no/statistikk/grunnskole/#gref>
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action Lifeworld and systems: A critique of functionalist reason*. (2. utgave. utg.). (T. McCarthy, Overs.) Boston: Beacon Press.
- Hauge, A.-M. (2014). *De felleskulturelle skolen (3. utgave)* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Innlandet. (2023). *Hva må til for at et forskningsprosjekt er anonymt fra første øyeblikk?* Hentet fra Inn.no: <https://www.inn.no/bibliotek/oppgaveskriving/datainnsamling-og-personvern/anonym-undersokelse/>
- Heggernes, S. L. (2017). Interkulturalitetens plass i fremtidens engelskfag. (T. Brøyn, Red.) *BEDRE SKOLE Nr. 4 – 2017 Tidsskrift for lærere og skoleledere*.
- Heie, M., & Nielsen, S. (2019, Oktober 24). *Er internasjonal uke en eksotisk enkelthendelse eller skaper den felles forståelse?* Universitetet i Oslo - Det utdanningsvitenskapelige fakultet Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2019/internasjonal-uke-forsterker-stereotypier-eller-sk.html>
- Hibri, C. (2023, Februar 12). *Orientalism: Edward Said's groundbreaking book explained*. Hentet fra The Conversation: <https://theconversation.com/orientalism-edward-saids-groundbreaking-book-explained-197429>
- Hoffman, D. M. (1996). *Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text, and Practice*. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545-569. Hentet fra DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312033003545>.

- Holter, H. (1996). Fra kvalitative meoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter, & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (ss. 9-25). Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Jacobsen, D. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, T. (2013, August 6). *Emosjonenes fenomenologi og mulighetsbetingelser for endring*. Hentet fra Psykologtidsskriftet: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/08/emosjonenes-fenomenologi-og-mulighetsbetingelser-endring>
- Jordet, A. N. (2020a). *Anerkjennelse i skolen En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jordet, A. N. (2020b). Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole 3/2020*, ss. 51-54.
- Kunnskapsdepartementet. (u.d.). *Regjeringen*. Hentet fra Meld. St. 6 (2019–2020): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju 2. utgave*. Gyldendal: Oslo.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Landgraf, T. S. (2019). Tanita Saranya Landgraf. I A. R. Naqvi (Red.), *Third culture kids* (ss. 79-81). Oslo: Gyldendal.
- Mørch, W. T., & Rodina, K. (2023, August 31). *Lev Vygotskij*. Hentet fra Store norske leksikon: [https://snl.no/Lev\\_Vygotskij](https://snl.no/Lev_Vygotskij)
- Netland, T., & Hovd, S. (2024, februar 13). *Fenomenologi*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/fenomenologi>
- Nydal, R. (2023, Desember 12). *Forskningsetikk*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/forskningsetikk>
- Opplæringslova. (1998). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) : [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. I *Profession* <https://www.jstor.org/stable/25595469> (ss. 33-40). New York: Modern language association.

- Resnik, D. B. (2020, Desember 23). *What Is Ethics in Research & Why Is It Important?* . Hentet fra National Institute of environmental Health Sciences (NIH): <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis>
- Roballo, F. (2022, Desember 27). Hentet fra Axel Honneth sin anerkjennelsesteori: <https://utforsksinnet.no/axel-honneth-sin-anerkjennelsesteori/>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Schackt, J. (2023, November 24). *kultur*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/kultur>
- Sikt. (u.d.). *Gjennomføre eit prosjekt anonymt* . Hentet fra Sikt: <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Språksenteret. (2022, Oktober 28). *Språksenteret*. Hentet fra Osloskolen markerer Pride i juni: <https://spraksenteret.osloskolen.no/nyhetsarkiv/osloskolen-markerer-pride-i-juni/>
- Stai, S. (2021, Februar 5). *Vygotskij og kognitiv utvikling*. Hentet fra Nasjonal digital læringsarena: <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:2:70023834-50f5-4c9a-ac5c-df3d4bf3394d/topic:1:11d0a502-9005-411a-85f9-9ce87cc6f9e9/resource:069f1543-e9aa-4d99-9070-d0065f5909b2>
- Statistisk sentralbyrå. (2017, Juni 26). *SSB*. Hentet fra Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? : <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk Sentralbyrå. (2019, August 20). *SSB*. Hentet fra Få med innvandrerbakgrunn underviser i grunnskolen : <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/fa-med-innvandrerbakgrunn-underviser-i-grunnskolen>
- Utdanningsdirektoratet . (2023, Februar 15). *Udir*. Hentet fra Fakta om barnehager 2022 : <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/minoritetsspraklige-barn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Udir*. Hentet fra Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, Desember 2). *Udir*. Hentet fra Tiltak for å fremme fellesskap og miljø: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#a146282>
- Utdanningsnytt. (2023, Desember 4). *Segregeringen i Oslo-skolen står på stedet hvil*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/oslo-segregering/segregeringen-i-oslo-skolen-star-pa-stedet-hvil/382625>

Vetlesen, A. J. (2024, Februar 7). *Jürgen Habermas* . Hentet fra Store norske leksikon:  
[https://snl.no/J%C3%BCrgeren\\_Habermas](https://snl.no/J%C3%BCrgeren_Habermas)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.) Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Welsch, W. (1999). Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. I M. Featherstone, & S. M. Lash (Red.), *Spaces of Culture City, Nation, World* (ss. 194-213). London: SAGE Publications Inc.

Østberg, S. (2009). FLERKULTURALITET OG PROFESJONSUTDANNING. *1.am./rektor, Høgskolen i Oslo*.

Øzerk, K. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole - Den vilkår forutsetninger og funksjoner. I P. Arneberg, & L. G. briseid (Red.), *Fag og Danning - mellom individ og felleskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg

1. Vedlegg – Informasjonsskriv til foresatte og elever
2. Vedlegg – informasjonsskriv til lærere
3. Vedlegg – informasjonsbrev til skolene
4. Vedlegg – Samtykkeskjema til foresatte og elever
5. Vedlegg – samtykkeskjema til lærere
6. Vedlegg – Intervjuguide



## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte og elever**

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet

### **«Internasjonal uke - en vei inn til ulike kulturer eller bare et spill for galleriet? Sett i lys av to Osloskoler»**

Dette prosjektet ser etter foresatte og elever som skal være deltagere i internasjonal uke og vil snakke litt rundt dette. Formålet med prosjektet er å se om internasjonal uke fremmer økt inkludering og forståelse og å sette lys på hvordan skoler kan gjøre denne uken enda bedre. Dette er knyttet opp til min masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet under veiledning av Thor-André Skrefsrud.

For at jeg skal kunne gjennomføre dette prosjektet vil jeg derfor herved komme med en forespørsel om du eller ditt barn kan delta som informant i mitt prosjekt. Dette innebærer at vi har en til to samtaler på om lag 10-15 minutter der jeg stiller enkle spørsmål om hvordan du eller ditt barn syntes det er å ha internasjonal uke, hva som var gøy og hva som kunne vært bedre, med noen enkle oppfølgings spørsmål underveis. Samtalene vil finne sted på skolen, og jeg vil ta notater med penn og papir. Ingen personopplysninger som navn, skole, klassetrinn, kjønn, kulturell bakgrunn, alder eller annen identifiserbar informasjon vil bli registrert. Alt materiale vil videre bli anonymisert og kodet. Formålet med denne samtalen er å få frem perspektivet til deltakerne slik at disse praksisene kan forbedres. Deltakelsen er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å måtte oppgi en grunn. Målet med disse samtalene er å samle inn perspektiver for å bidra til forbedringer av praksisene rundt internasjonal uke. Prosjektet planlegges avsluttet den 15. mai 2024, hvoretter alle notater vil bli makulert.

Ditt muntlige samtykke er alt som kreves for å delta, og vi kan avtale nærmere detaljer gjennom din kontaktlærer for å sikre at ingen personopplysninger blir håndtert av meg direkte. Dersom du har spørsmål om studien, kan disse formidles til skolen eller kontaktlæreren, som så kan videreformidle dem til meg eller min veileder. Dette sikrer en prosess der all kommunikasjon er anonym.

Med vennlig hilsen

Mustafa Al

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere**

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet

### **«Internasjonal uke - en vei inn til ulike kulturer eller bare et spill for galleriet? Sett i lys av to Osloskoler»**

Dette prosjektet søker lærere som ønsker å delta som informanter i en studie knyttet til internasjonal uke. Formålet med prosjektet er å undersøke om internasjonal uke bidrar til økt inkludering og forståelse, samt å utforske hvordan skoler kan forbedre gjennomføringen av denne uken. Studien er en del av min masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet, under veiledning av Thor-André Skrefsrud.

For at jeg skal kunne gjennomføre dette prosjektet vil jeg derfor herved komme med en forespørsel om du kan delta som informant mitt prosjekt. Dette innebærer at vi har en til to intervjuer på om lag 30 minutter der jeg stiller spørsmål om internasjonal uke og hvordan dere jobber med denne, i tillegg til tilleggsspørsmål underveis. Samtalene vil finne sted på skolen, og jeg vil ta notater med penn og papir. Ingen personopplysninger som navn, skole, kjønn, kulturell bakgrunn, alder eller annen identifiserbar informasjon vil bli registrert. Alt materiale vil videre bli anonymisert og kodet.

Formålet med denne samtalen er å få frem perspektivet til deltakerne slik at disse praksisene kan forbedres. Deltakelsen er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å måtte oppgi en grunn. Målet med disse samtalene er å samle inn dine perspektiver for å bidra til forbedringer av praksisene rundt internasjonal uke. Prosjektet planlegges avsluttet den 15. mai 2024, hvorefter alle notater vil bli makulert.

Ditt muntlige samtykke er alt som kreves for å delta. Dersom du har spørsmål om studien, kan disse formidles til skolen, som så kan videreformidle dem til meg eller min veileder. Dette sikrer en prosess der all kommunikasjon er anonym.

Med vennlig hilsen

Mustafa Al

### **Vedlegg 3 informasjonsbrev til skolene**

#### Informasjonsbrev: Forespørsel om observasjon under internasjonal uke

Kjære skoleleder,

Mitt navn er Mustafa Al, og jeg er en masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, hvor jeg studerer tilpasset opplæring under veiledningen av Thor-André Skrefsrud. Jeg skriver for å be om tillatelse til å intervjuere lærere samt elever og foresatte om noen vil stille opp i tillegg til å observere aktivitetene under deres kommende internasjonale uke som en del av min masteroppgave. Studien fokuserer på hvordan internasjonal uke kan brukes som et pedagogisk verktøy for å fremme inkludering og interkulturell forståelse.

Formålet med er å samle inn data om hvordan internasjonal uke blir gjennomført og opplevd av både elever, lærere og foresatte. Jeg er interessert i de pedagogiske metodene som benyttes, samt hvordan disse aktivitetene bidrar til å fremme kulturell bevissthet og forståelse blant elevene.

Observasjonen vil involvere å være til stede i noen av de planlagte aktivitetene under internasjonal uke, uten å forstyrre den naturlige flyten av arrangementet. Jeg vil notere observasjoner relatert til elevinteraksjon, lærerengasjement, og anvendelse av pedagogiske ressurser. Alle observasjoner vil være anonymisert i den endelige rapporten, og ingen personlige eller identifiserbare data vil bli samlet, hverken i observasjonene eller samtalene

Som forsker vil jeg sikre at all informasjon som samles inn håndteres med streng konfidensialitet. Jeg forstår viktigheten av etikk i forskning og forplikter meg til å respektere skolens retningslinjer og regler under observasjonen. Det vil ikke bli tatt bilder eller video, og alle observasjoner vil bli behandlet med høyeste grad av diskresjon. Det vil videre ikke bli skrevet ned eller innhentet noe som helst av personopplysninger.

Dersom skolen er villig til å delta, vil jeg gjerne avtale et møte for å diskutere detaljer og for å få en formell godkjenning av prosjektet fra deres side. Deres samtykke vil innebære en muntlig godkjenning, og skolen kan trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt uten noen form for konsekvens eller grunn.

Jeg håper at dere ser verdien i dette prosjektet og vil tillate meg å gjennomføre min observasjon. Deltakelsen deres vil være av stor betydning for min forskning og kan bidra til å forbedre praksis rundt internasjonal uke i fremtiden.

Vennligst kontakt meg på [mustafa230195@hotmail.com](mailto:mustafa230195@hotmail.com) eller min veileder Thor André Skrefsrud på [thor.skrefsrud@inn.no](mailto:thor.skrefsrud@inn.no) om dere ønsker ytterligere informasjon eller har spørsmål.

Med vennlig hilsen,

Mustafa Al

Masterstudent i Tilpasset Opplæring

Høgskolen i Innlandet

## **Vedlegg 4 samtykkeskjema til foresatte og elever**

### **Muntlig samtykkeskjema til foresatte og elever**

Med dette har jeg forstått og mottatt informasjon om masteroppgaven «Internasjonal uke - en vei inn til ulike kulturer eller bare et spill for galleriet? Sett i lys av to Osloskoler», og kan delta i et intervju eller en samtale om dette.

Du kan når som helst trekke deg eller ditt barn ut av prosjektet.

Ingen personopplysninger vil bli samlet inn og alt vil være anonymisert.

For å samtykke må du si dette muntlig til meg:

«Med dette samtykker jeg til at mitt barn eller/og jeg kan delta i prosjektet og svare på spørsmål rundt internasjonal uke, som beskrevet i informasjonsskrivet»

Mustafa Al

## **Vedlegg 5 samtykkeskjema til lærere**

### Muntlig samtykkeskjema til lærere

Med dette har jeg forstått og mottatt informasjon om masteroppgaven «Internasjonal uke - en vei inn til ulike kulturer eller bare et spill for galleriet? Sett i lys av to Osloskoler», og kan delta i et intervju om dette.

Du kan når som helst trekke deg ut av prosjektet.

Ingen personopplysninger vil bli samlet inn og alt vil være anonymisert.

For å samtykke må du si dette muntlig til meg:

«Jeg samtykker herved til å delta i prosjektet og svare på spørsmål relatert til internasjonal uke, som beskrevet i informasjonsskrivet»

Mustafa Al

## Vedlegg 6 intervjuguide

### Semistrukturert intervju med lærere før

<b>Spørsmål:</b>	<b>Stikkord for videre spørsmål:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva er målet med internasjonal uke?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan jobber dere med dette?</li><li>- Hvilke områder fokuserer dere på?</li><li>- Hvorfor internasjonal uke?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva er lærerens rolle under internasjonal uke?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan sikrer dere at alle elever føler seg inkludert og representert?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan har dere jobbet i forkant?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva har dere gjort i klassen?</li><li>- Hva har personalet på skolen gjort i forkant?</li><li>- Har dere arrangert en slik uke tidligere?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan jobber dere ned flerkulturalitet ellers i løpet av året?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Har dere noen felles rutiner eller opplegg på tvers av klasser eller trinn?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan tror du internasjonal uke påvirker elevers forståelse og holdninger til ulike kulturer?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Har noen elever uttalt seg i forkant av uken, for eksempel noen som gleder seg?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- På hvilken måte involveres de foresatte?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan samarbeider skolen ellers med de foresatte?</li></ul>

## Semistrukturert intervju med lærere etter

<b>Spørsmål:</b>	<b>Stikkord for videre spørsmål:</b>
- Hvordan syns du det har vært?	- Hva har vært bra? - Hva kunne vært bedre eller annerledes?
- Hvordan bidrar internasjonal uke til skolens bredere mål om inkludering og mangfold?	- Tror du uken vil føre til noen endringer?
- Hvordan vurderer du elevens læring og engasjement under uken?	- Var det noe spesielt som utpekte seg ved elevene denne uken?
- Var det noe spesielt du la merke til denne uken?	- Beskriv ytterligere
- Hva tenker du om internasjonal uke som er årlig praksis?	- Hvilke endringer ville du gjort?