FRÉDÉRIQUE BROSSARD BØRHAUG
INGRID HELLEVE (RED.)

INTERKULTURELL PEDAGOGIKK SOM MOTKRAFT

I EN MONOKULTURELL PRAKSIS



FAGBOKFORLAGET

INTERKULTURELL PEDAGOGIKK SOM MOTKRAFT

I EN MONOKULTURELL PRAKSIS

FRÉDÉRIQUE BROSSARD BØRHAUG
INGRID HELLEVE (RED.)

INTERKULTURELL PEDAGOGIKK SOM MOTKRAFT

I EN MONOKULTURELL PRAKSIS

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2016 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2725-9
ISBN (trykt): 978-82-450-1931-5

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget
Forsidefoto: © Shutterstock/Marina Grau

Forfatteren Ingrid Helleve har mottatt støtte fra Det faglitterære fond.

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Innledning

Denne boken er skrevet ut fra overbevisningen om at barnehage og skole får stadig større betydning som felles møteplass for barn og unge i en fragmentert flerkulturell verden. Disse institusjonene har en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan se det meningsfulle i livene sine og at de kan delta i fellesskapet. En av de viktigste utfordringene vi står overfor, er å skape fellesskap som forstår mangfold som en ressurs og ikke som en trussel. Hovedbudskapet i denne boken er at interkulturell pedagogikk må være en motkraft til en monokulturell praksis i skole og i barnehage. En slik påstand reiser flere viktige spørsmål: Hva er interkulturell pedagogikk? Hvordan kan vi beskrive en monokulturell praksis? Hva forstår vi med begrepet motkraft?

Ser vi på det første spørsmålet, er interkulturell pedagogikk et flertydig begrep som inkluderer undervisning, danning og utdanning av barn som har ulik etnisk og sosial bakgrunn (Horst, 2006, s. 9). Et raskt søk i norske databaser viser et større antall publikasjoner med flerkulturell pedagogikk som sentralt begrep enn interkulturell pedagogikk. I de siste årene er imidlertid interkulturell pedagogikk blitt mer synlig i den faglige diskursen, noe som drøftes i enkelte kapitler i boken. Vi ønsker å legge vekt på endringselementet i interkulturell (og flerkulturell) pedagogikk; nemlig det som handler om å forandre udemokratiske pedagogiske praksiser og å utvikle en motkultur som fremmer sosial rettferdighet og inkludering for alle i fellesskapet (Skinstad van der Kooij, 2014). Interkulturell pedagogikk tar derfor sikte på å dekonstruere en monokulturell praksis. Det å arbeide for å fremme sosial rettferdighet og motvirke diskriminering betyr å åpne for ulike måter å tolke, å forstå og å endre verden på (Westrheim, 2011).

Vårt budskap er at den monokulturelle hverdagen kan være en trussel mot inkluderende felleskap for alle og mot samfunnets demokratiske utvikling. Pedagoger må hjelpe den oppvoksende generasjonen med å bli subjekter. Å være et subjekt betyr i Gert Biestas termer at man «erkjenner og anerkjenner det som er annerledes og integriteten i det som er annerledes i verden» (Biesta/Sævi, 2015, s. 195). Den pedagogiske oppgaven blir å fremme diskusjonen om hva det vil si å leve med andre og hva det vil si å ta ansvar; noe som igjen betyr at hver enkelt kan bidra på sin unike måte til gagn for alle i fellesskapet. Monokulturell praksis

legger til grunn at alle skal assimileres og bli «like» majoritetsgruppen. En monokulturell hverdag kan også sette den andre i utkantposisjoner og radikalisere den andres forskjell slik at man lever i parallelle samfunn. Muligheten for at alle kan gi et konstruktivt og unikt bidrag i fellesskapet, blir dermed ikke anerkjent. Pedagoger har et stort ansvar for å endre den monokulturelle praksisen.

Vi stilte et tredje spørsmål innledningsvis, nemlig hva mener vi med at interkulturell pedagogikk bør være en motkraft? Ifølge Norsk ordbok betyr motkraft *kraft som virker i motsatt retning av en annen; krefter som skal kunne bremse eller snu en utvikling*. Vi hevder at interkulturell pedagogikk søker å endre komplekse diskriminerende praksiser. Vi tror at interkulturell pedagogikk ofte blir sett på som et supplement til en ordinær pedagogisk praksis; noe som «hentes frem» når fokus rettes mot minoritetsbarn i barnehagen eller skolen. Vi opplever at dette er en reduksjonistisk tenkning, og spør om denne tankegangen kommer som en følge av en utbredt monokulturell praksis. Siden minoritetselevenes kunnskaper anses som mindre verdifulle, ordineres monokulturelle tiltak. I en monokulturell pedagogisk kontekst vil man forstå det å være minoritetsspråklig som en mangel. Det vil si noe som skal kompenseres for av en spesiell gruppe: Pedagoger med interkulturell kompetanse. Satt på spissen, så blir interkulturelle pedagoger hentet inn for å løse problemet. Når det vurderes at man har kommet til en brukbar løsning, blir interkulturelle pedagoger satt på siden av den ordinære virksomheten til neste gang det oppstår et behov. I en problemorientert skole blir interkulturell pedagogikk en *ad hoc* løsning, i periferien av skolens hverdag. Få lærere vil ha denne «spesialkompetansen». Språklige minoriteter blir utsatt for en beskrivende og problemorientert holdning. Ekstraordinære tiltak rettes kun mot språklige minoriteter. I en ressursorientert skole derimot, vil interkulturell pedagogikk gjelde alle og ha et langsiktig perspektiv (Hauge, 2014). Interkulturell pedagogikk får en plass i sentrum av den ordinære pedagogiske virksomheten.

Vi argumenterer for verdien ved periferien fordi den bidrar med kritiske perspektiver på sentrum. Dersom periferien blir en større del av sentrum, og en motkraft til monokulturell praksis, må interkulturell pedagogikk ha en viktig plass i pedagogikkfaget. Årsaken er at den bidrar til å drøfte grunnlaget for fellesskap for alle. Interkulturell pedagogikk fordrer samarbeid mellom ulike pedagogiske fagområder som for eksempel spesialpedagogikk og pedagogisk ledelse, og at den blir en anerkjent del av all pedagogisk utdanning.

Vi håper at denne boken kan anses som et konstruktivt bidrag i den pedagogiske diskursen om hva som forener og hva som skiller mennesker, og at den kan bidra til en motkraft-bevegelse som kan hjelpe pedagoger til å endre en monokulturell praksis. Å bryte med en veletablert praksis som først og fremst tar vare på majoritetens interesser, er en stor utfordring. Kanskje en av de stør-

ste utfordringene pedagoger har i dag. Vilje og evne til endring er forankret i holdninger og verdier hos den enkelte pedagog, men avhenger også av støtte og samarbeid med kolleger, ledere og foreldre. Derfor er ikke dette bare en bok for pedagoger; lærerstudenter, førskolelærerstudenter, lærerutdannere, førskolelærere og lærere. Det er i stor grad også en bok som angår skolepolitikere og byråkrater.

Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis kan muligens symboliseres gjennom bildet av en blomstereng slik forsiden viser. Blomsten representerer det gode og vakre i menneskelig mangfold. Disse blomstene blir brukt for at hageeiere skal slippe å klippe plenen. Overført til vår sammenheng kan blomsterengen minne oss på verdien av å ta vare på menneskelig mangfold for å motstå en unødvendig trang til standardisering med ekskluderende konsekvenser. Alle er like viktige i vårt fellesskap!

Frédérique Brossard Børhaug, Ingrid Helleve,
juni 2016

Litteratur

Biesta, G.J.J. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. (Norsk overs. av T. Sævi). I P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194–209). Oslo: Universitetsforlaget.

Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen: Pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Horst, C. (2006). *Interkulturel pædagogik: Flere sprog – problem eller ressource?* (2. utg.). Velje: Kroghs Forlag.

Skinstad van der Kooij, K. (2014). Flerkulturell pedagogikk. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – En grunnbok* (s. 584–598). Oslo: Cappelen Damm.

Westrheim, K. (2011). Den flerkulturelle skolen – ressurs og utfordring. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (red.), *Elevmangfold i skolen 1* (s. 107–132). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Innhold

Kapittel 1

Undervisningens utfordringer og muligheter 15

Interkulturelle refleksjoner om pedagogiske begreper

Ingrid Helleve, Universitetet i Bergen

Skolen – hva er det? 16
Hvilke utfordringer snakker vi om? 17
Begrepsbruk 17
Hva er pedagogikkens oppgave i den flerkulturelle skolen? 20
Det flerstemmige klasserommet 22
Kan stemmene bli for like? 22
Klasserommet som møteplass i det flerkulturelle samfunnet 24
Fremtidens skole 25
Oppsummering 26
Litteratur 26

Kapittel 2

Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1. klasse på videregående skole 31

Vibeke Solbue, Høgskolen i Bergen og Ingrid Helleve, Universitetet i Bergen

Innledning 31
Interkulturell dialog 32
Den dialogiske forpliktelsen 33
Interkulturell kompetanse 34
Metode 36
Elevenes opplevelser av den interkulturelle dialogen 36
Klassens interkulturelle dialog 38
Interkulturell dialog i en interkulturell klasse 40
Kompetanse versus forpliktelse til dialog 41
Litteratur 42

Kapittel 3

Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole? 45

Vibeke Solbue, Høgskolen i Bergen

Innledning 45
Likeverdighet i den norske skolen 45

Dialogen som visker ut kategorier ... 47
Den monologiske klassen ... 48
Lik eller likeverdig? ... 53
Avslutning ... 55
Litteratur ... 56

Kapittel 4
Skole–hjem-samarbeidet med minoritetsforeldre. Byrde eller ressurs? ... 59
Lisbeth Flatraaker, Nord universitet

Innledning ... 59
Problemstilling ... 60
Livshistorier og metodologi ... 61
Foreldre – en viktig ressurs for elevenes opplæring i skolen ... 62
Funn knyttet til utfordringer ... 63
Språk som hindringsfaktor ... 64
Relasjonens betydning for dialog og samhandling ... 66
Daglige lese- og skrivelekser som tilnærming og redskap for relasjonsbygging mellom skole og hjem ... 67
Oppsummering og konklusjon ... 70
Litteratur ... 70

Kapittel 5
Vurdering i en flerspråklig kontekst ... 75
Kari Smith, NTNU

Språklig mangfold i dagens skole ... 76
Lærerens dilemma ... 77
Hva sier forskning om undervisning på språk som ikke er førstespråket? ... 79
Equity i vurdering ... 81
Vurderingsparadigmer ... 82
Vurderingspraksis i en flerspråklig kontekst ... 83
Konklusjoner ... 85
Litteratur ... 86

Kapittel 6
Mangfold og inkludering i barnehage og skole: ledernes stemmer ... 89
Brit Bolken Ballangrud og Janne Madsen, Høgskolen i Sørøst-Norge

Inkludering i skole og barnehage ... 90
Inkludering i læringsfellesskap ... 91
Integrering i et lokalmiljø ... 92
Hilde og Magnars beskrivelse av arbeidet med å lede inkludering i en mangfoldig institusjon ... 94
Hvordan mottas de nye tilflyttede barn og deres foreldre? ... 95
Samhandling og kommunikasjon i barnehagen og skolen ... 98

Avsluttende drøfting: Tradisjoner endres og utvikles ... 102
Litteratur ... 104

Kapittel 7
Kategorisering som hinder for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien «nyankomne minoritetsspråklige elever» i lys av målet om inkludering ... 107
Line Torbjørnsen Hilt, NLA Høgskolen

Innledning ... 107
Inkludering og kategorisering ... 110
Kategorien nyankomne minoritetsspråklige elever ... 111
Feltarbeid i innføringsklasser ... 114
Rekonstruksjon av forskjeller ... 115
Kategorisering som hinder for inkludering? ... 121
Det forskjellsfilosofiske alternativet ... 123
Avsluttende kommentarer ... 124
Litteratur ... 126

Kapittel 8
En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk ... 131
Frédérique Brossard Børhaug og Solveig Magnus Reindal, NLA Høgskolen

Innledning ... 131
Inkluderingsidealet i Norge: Et lite riss relatert til de to fagområdene ... 133
Inkluderende pedagogikk, et etisk rammeverk – kapabilitetstilnærmingen ... 138
Rettferdighet er ikke nok – inkludering og subjektivering ... 141
En inkluderende pedagogikk med bidrag fra interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk ... 144
Litteratur ... 145

Kapittel 9
Marginalisering, radikalisering og kjedsomhet ... 151
Paul Otto Brunstad, NLA Høgskolen

Innledning ... 151
Migrasjon og marginalisering ... 153
Kjedsomhet – en sammensatt mental erfaring ... 154
Kjedsomhet som energi satt på vent ... 156
Avmaktens makt i en radikaliseringsprosess ... 158
Radikalisering – ikke hvor du kommer *fra*, men hva du kommer *til* ... 161
Den språkløse avmaktens makt – det undertryktes tilbakevending ... 161
Pedagogikk og periferi – innsikt og kunnskap fra samfunnets marginalområder ... 163
Sammenfatning ... 166
Litteratur ... 166

Kapittel 10
Antirasistisk pedagogikk som etisk motstand 169
Frédérique Brossard Børhaug, NLA Høgskolen

Innledning 169
En kort skisse av rasisme og diskriminering 170
Hva er antirasistisk pedagogikk? 172
Antirasistisk pedagogikk i norsk skole i et spenningsforhold 173
Å fremme en likeverdig eksistens i antirasistisk pedagogikk 175
Lévinas' mulige bidrag i antirasistisk pedagogikk 178
Antirasistisk pedagogikk viser etisk motstand 181
Litteratur 183

Bidragsytere 189

Kapittel 1

Undervisningens utfordringer og muligheter

Interkulturelle refleksjoner om pedagogiske begreper

Ingrid Helleve, Universitetet i Bergen

Skole og barnehage står overfor mange komplekse utfordringer. Den aller største er kanskje å skape gode pedagogiske læringsmiljø i en tid da migrasjonen øker kraftig, og barn og unge skal finne sitt eget ståsted samtidig som de skal lære å bidra konstruktivt til fellesskapet. Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at tilstrømmingen av minoritetsspråklige elever har økt kraftig. Sett i lys av globale komplekse kriser er det ingen tegn som tyder på at tallene vil minke med det første.

Målet med denne boken er å løfte frem noen av disse utfordringene. Hva består de av og ikke minst hva kan være eventuelle konsekvenser av ikke å ta utfordringene på alvor? Samtidig ønsker vi at det skal være en bok som kan peke på noen konstruktive alternativer og muligheter. Skolen og barnehagen er viktige møtesteder for barn og unge med ulik kulturell, religiøs og språklig bakgrunn som skal lære å delta i demokratiet vårt. I en tid der unge i stadig økende grad lever sine liv i en individualisert og fragmentert verden via bl.a. sosiale medier, kan skolen som fysisk møteplass ha et enda større potensial som demokratisk verdiformidler enn tidligere (Helleve, 2016). Dermed kan den også være med på å realisere et inkluderende fellesskap for alle. Dette første kapittelet vil peke fremover på innholdet i enkeltkapitler i antologien. Vi vil vise til mulige alvorlige konsekvenser av å la inkludering være et «ikke-tema» i dagens utdanningssystem. Videre vil vi løfte frem sentrale begreper som blir brukt i antologien. Begrepsbruken er mangfoldig på dette feltet. Innledningskapittelet gir en liten forsmak på ord og uttrykk som senere blir utdypet. I siste del av kapittelet vil vi begynne den pedagogiske diskusjonen om alternative muligheter for å fremme likeverd gjennom undervisning og oppdragelse.

Skolen – hva er det?

I den offentlige samfunnsdebatten blir det ofte vist til «skolen» som samlebegrep. Vi hører for eksempel utsagn som: «Det er viktig at dette blir tatt opp i skolen.» Bak utsagnet ligger en tro på at når problemet eller utfordringen blir snakket om i skolen, skal det føre til forbedring. Vi argumenterer i denne boken for at gode intensjoner er utilstrekkelige, og at det må gis plass for kritiske interkulturelle refleksjoner som en motkraft til en monokulturell ekskluderende tenkning og praksis. Med andre ord ligger det et stort ansvar på pedagoger for å reflektere over møtet med medmennesket, et møte som skal bevare barnets verd og gi ham/henne en reell mulighet til å leve et meningsfullt liv i fellesskapet. Mange av kapitlene i boken handler akkurat om det som skjer i disse møtene. I kapittel 2 og 3 ser vi nærmere på sammenholdte klasser på videregående skole. I kapittel 4 drøftes skole–hjem-samarbeid med minoritetsforeldre. Kapittel 5 løfter frem problemstillinger knyttet til vurdering av minoritetsspråklige elevers prestasjoner og lærerens ansvar. Selv om mye fokus rettes mot skolen i denne boken, er barnehagen et svært viktig anliggende, som vist i kapittel 6. Der drøftes lederens rolle i skole og barnehage i flerkulturelle lokalsamfunn. Prinsippet om at alle barn og unge skal bli inkludert i fellesskapet er sentralt i den demokratiske visjonen, men mange blir likevel ekskludert i praksis slik vi ser eksempel på når det gjelder ordningen med innføringssklasser (kapittel 7). Kapittel 8 ser på inkluderingsprinsippet for skolens praksis i spesialpedagogikk i samspill med interkulturell pedagogikk og drøfter hensikten med dette.

Møter mellom medmennesker fordrer dermed kritisk tenkning angående inkluderingsprinsippet og reiser spørsmål om hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Et mulig konstruktivt svar er at det må utvikles en bedre forståelse av fenomenet radikalisering og pedagogenes ansvar (kapittel 9). Et annet konstruktivt svar er å inkludere antirasismen aktivt i skolen. Kapittel 10 drøfter muligheten for at antirasistisk arbeid blir en etisk motstand til nasjonal-populistisk argumentasjon og diskriminerende praksiser.

En av de største utfordringene skole og barnehage står overfor i fremtiden, er å skape en inkluderende institusjon der stadig flere minoritetsbarn og unge er til stede sammen med majoritetsgruppen. De må finne sin plass i det norske utdanningssystemet dersom inkludering skal være en forpliktende verdi i praksis. De fleste kapitlene i denne boken legger til grunn at «skolen» er den enkelte institusjon. Det vil si at «skolen» handler om det som skjer mellom elever, lærere, foreldre og ledere. Et unntak er kapittel 7. Der drøftes inkludering og kategorisering på systemnivå overordnet skoler og lærere med utgangspunkt i innføringsklasser. I lys av begrepene «kunnskapsproblematikk» og «rettferdighetsproblematikk» viser Hilt hvordan kategorisering hindrer inkludering.

I dette kapittelet problematiseres det som skjer på systemnivået. Det vil si det som lærere og førskolelærere ikke har hånd om og kanskje heller ikke ledere kan påvirke. Høye krav til resultater og kompetanse gjør at flere barn og unge faller utenfor og blir karakterisert som avvikere. Her er selvfølgelig minoritetsspråklige elever i risikogruppen. Hilt hevder at det er selve utdanningsdiskursen som må utfordres og at det trengs en systemendring inspirert av forskjellsfilosofi. Det er viktig å ta innover seg at «skolen» også må forstås på systemnivå; mye god vilje og innsats fra lærere og førskolelærere vil avhenge av i hvilken retning overordnede mydigheter ønsker å styre skole og barnehage.

Hvilke utfordringer snakker vi om?

Hvorfor er det viktig å skrive en bok som fokuserer på utfordringer og muligheter for å fremme inkludering i pedagogikk og undervisning? Flere av kapitlene nevner alvorlige hendelser knyttet til etniske fordommer. Jødeforfølgelsen og tragedien som endte i Auschwitz er kanskje det alvorligste eksemplet som blir nevnt; andre nevner vår egen nære historiske tragedie fra Oslo og Utøya. Det at slike alvorlige hendelser kan skje igjen, blir særlig trukket frem i kapittel 9 som omhandler *kjedsomhet*. Kjedsomhet kan romme et reservoar av muligheter, hevder Brunstad. Det forfatteren formidler, er at når dette potensialet ikke forløses på konstruktive måter, når livet blir satt på vent som for eksempel i et asylmottak, så kan det resultere i en avmaktsfølelse som i ytterste konsekvens kan føre til tragedie. Det blir argumentert for verdien av å skape arenaer der det enkelte mennesket får erfare verdighet og respekt og der det gis rom for refleksjon og dialog. Brunstad henstiller til skolen om å ta på alvor desperasjonen som kan ligge under det som tilsynelatende kan se ut som kjedsomhet. Vi har så langt nevnt de alvorligste konsekvensene av at skolen ikke tar utfordringene på alvor. Om konsekvensene ikke nødvendigvis blir så alvorlige, så er det barn og unges fremtid som står på spill.

Noe av målsettingen med boken er å peke på muligheter. Flere forfattere er opptatt av at en pedagogikk som vil legge til rette for dialog og refleksjon, kan stå i motsetning til idealet om kunnskap forstått som målbare testresultater.

Begrepsbruk

I det følgende vil jeg ta for meg noen av de sentrale begrepene som er brukt i boken og i noen tilfeller vise til aktuelle kapitler. Det gjelder begrepene *integrering* og *inkludering*, *likhet og likeverd*, *flerkulturell*, *interkulturell* og *antirasistisk pedagogikk*, samt *intersubjektivitet*.

Integrering og inkludering, likhet og likeverd

Begrepene *integrering* og *inkludering* blir ofte brukt synonymt i norsk dagligtale. Etymologisk betyr ordet *integrere* «å føre noe sammen til en helhet» (Tøssebro, 2004), mens *inkludere* betyr å innbefatte eller omslutte (Norsk ordbok). Ifølge Haug (2004) handler integrering om at alle elever fysisk skal ha rett til å gå i samme skole. Dett er en rettighet som ble lovfestet i 1975. Mens integrering handler om individet som skal bli en del av fellesskapet, viser inkludering til fellesskapets ansvar for at den enkelte skal bidra til helheten. Haug (2004) legger til grunn fire utviklingsoppgaver som synliggjør fellesskapets inkluderingsansvar. For det første gjennom å arbeide for et bedre sosialt miljø. For det andre ved å styrke deltakerne slik at de kan nyte godt av fellesskapet, men også bli forpliktet til å bidra til felles beste. Den tredje utviklingsoppgaven handler på den ene side om demokratisering, det vil si at alle skal bli hørt og ha muligheter til å påvirke fellesskapet, og på den annen side om at inkludering skal bidra til å øke det faglige så vel som det sosiale utbyttet for deltakerne (se kapittel 8 og 10 for en mer omfattende drøfting av verdien av inkludering). Andre begreper som er viktige for å kunne identifisere motpoler til integrering og inkludering, er for eksempel: assimilering, ekskludering, marginalisering, segregering og radikalisering, noe som det blir gitt eksempler på gjennom denne boken. Leseren vil nok se at det fremmes viktige nyanser om begrepene *integrering* og *inkludering* (kapittel 6 og 8). Inkludering vil også ses i lys av ekskludering (kapittel 7 og 9). Her vil jeg nøye meg med å si at begge begrepene er sentrale i pedagogikken, og at det må utvikles interkulturell tenkning knyttet til disse begrepene for å forebygge alle former for ekskludering i praksis.

Etter å ha redegjort for forståelsen av integrering og inkludering er det naturlig å gå videre til begrepene *likhet* og *likeverd* som også er sentrale i flere kapittel (kapittel 3, 8, 10). Det blir hevdet at likhetstanken står sterkt i i norske læreplaner og styringsdokumenter (Brossard Børhaug, 2007), noe som fører til en forsterkning av en assimilerende monokulturell tenkning. Det vil si at alle skal bli som «oss» og tilpasse seg «vår» eksisterende kultur. En slik tenkning viser egentlig at likhetsverdien er tvetydig. Uten en nærmere forståelse av spenningsforholdet mellom likhet, likeverd og forskjell, kan likhet bli forstått som «forestilt likhet» (Gullestad, 2002). Dermed blir den ikke *likeverdig* for minoritetselever. Ifølge Solstad (1984) var de politiske kreftene som påvirket skolepolitikken på 70-tallet, opptatt av likeverd. Samtidig ble likeverd og likhet sett på som ett og det samme gjennom idealet om at likeverd best kunne oppfylles ved at alle fikk det *samme* tilbudet. Solstad karakteriserer dette som et forfeilet likskapsideal, og viser hvordan det først gjennom Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) ble lagt et formelt grunnlag for en en mer likeverdig skole gjennom prinsippet «likeverd gjennom mangfald» (Solstad,

2004, s. 21). Likeverd er dermed et sentralt begrep i vår interkulturelle refleksjon som handler om å møte elever med ulik bakgrunn, forutsetninger og interesser med holdninger som signaliserer at deres bidrag er like mye verd (Solbue, 2014).

Flerkulturell, interkulturell og antirasistisk pedagogikk

Begrepene *flerkulturell* og *interkulturell* pedagogikk er også gjengangere i flere av kapitlene. Et tredje begrep er *antirasistisk pedagogikk*, som ikke brukes like mye fordi det ofte inkluderes i de to andre betegnelsene i norsk fagterminologi (se kapittel 10). Forsøker vi å skille mellom de to første, hevder Hauge (2007) at begrepet *flerkulturell* (*multicultural* på engelsk) ofte blir brukt deskriptivt for eksempel i beskrivelsen av en skole der en del av elevgrunnlaget er minoriteter. En deskriptiv forståelse er imidlertid utilstrekkelig dersom det ikke poengteres at det kulturelle mangfoldet må bli sett på som en ressurs. Mangfoldet blir dermed et normativt begrep. Et konkret eksempel er KD's strategiplan, *Likeverdig opplæring i praksis!* som stadfester at «en flerkulturell skole kjennetegnes ved et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som ressurs» (2007, s. 9). Imidlertid blir mangfoldsbegrepet ofte brukt med uklart normativt innhold; noe som gjør det til et tvetydig begrep (Westhreim og Hagatun, 2015). Andre begreper som *fellesskole* melder sin ankomst (Hauge 2007). Stortingsmelding 20, *På rett vei* (2012–2013), har for eksempel gått bort fra begrepet flerkulturell skole og bruker i stedet betegnelsen *inkluderende fellesskole*.

Kommer vi tilbake til forskningens diskurs, definerer Banks (2010) flerkulturell pedagogikk (på engelsk mulicultural education) slik:

> Flerkulturell pedagogikk er en idé, en pedagogisk reformbevegelse og en prosess som har som mål å endre strukturen på pedagogiske institusjoner slik at menn og kvinner som har ulik etnisk, språklig og kulturell bakgrunn, vil ha like muligheter på skolen (Banks, 2010, s. 1, forfatterens oversettelse).

Disse ideene bygger på FNs menneskerettighets erklæring om frihet, rettferdighet, likhet og menneskets verdighet (Solbue, 2014). Banks (2004) viser hvordan en flerkulturell pedagogikk kan føre til integrerende og inkluderende fellesskap i skolen gjennom å ta utgangspunkt i fem dimensjoner som jeg kort skisserer. Den første handler om at eksempler og innhold i undervisningen bør tas av et repertoar som stammer fra ulike kulturer og som representerer ulike verdier. Den andre dimensjonen dreier seg om å få frem den implisitte forståelse av hvordan kunnskap blir fremstilt og forstått, i lys av underliggende kulturelle antagelser. Den tredje komponenten vektlegger at lærere må bruke arbeidsformer som er tilpasset ulike kulturelle læringsstiler. Den fjerde handler om at