

Bente Bolme Moen (red.)

Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen



FAGBOKFORLAGET

Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen

Bente Bolme Moen (red.)



FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2728-0
ISBN (trykt): 978-82-321-0198-6

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Formgeving: Ingrid Venås
Forsidedesign: Type-it AS, Trondheim

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 eksemplarframstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	7
Vekt på skolefagene	8
Bokas oppbygging	8
Om målgruppen for boka	11
Vitenskapelig antologi	11
ESSAY HVEM ER «VI»? - ET OVERORDNA BLIKK PÅ UTVIKLING I NORGE - THOMAS HYLLAND ERIKSEN	13
Den elektroniske og den fleretniske revolusjonen	14
Etter likheten	16
Skal alle med?	16
Litteraturliste	18
KAPITTEL 1 ELEVMANGFOLDET OG DET INKLUDERENDE KLASSEROMMET - BENTE BOLME MOEN	19
Innledning	19
Hva betyr begrepet elevmangfold i dette kapitlet?	20
Dannelse i skolen	20
Hva er inkludering?	21
Ulike syn på flerkulturalitet	22
Hva innebærer det å ha en interkulturell og flerkulturell forståelse?	23
Fakta om det etniske elevmangfoldet i skolen	24
Lærerens arbeid med å oppnå inkludering av alle elever	25
Et inkluderende felleskap?	26
Inkluderende fellesskap og elevmangfoldet	27
Deltakelse på egne premisser?	29
Utbytte – alle elever skal ha faglig og sosial utvikling	31
Demokratisering	34
Litteraturliste	36
KAPITTEL 2 LESE- OG SKRIVEKYNDIGHET OG LESEENGASJEMENT I FLERKULTURELLE SKOLER - JORON PIHL	39
Introduksjon	39
Multiplisitet-prosjektet	40
Intervensjoner med utgangspunkt i New Literacy Studies	42
Samarbeid mellom lærere og bibliotekarer om litteraturbasert undervisning	44
Leseengasjement blant flerspråklige elever og gutter ved Trollskogen skole	46
Flerspråklig bokkafé	48

Leseengasjement uavhengig av kjønn, språklig bakgrunn og skole	49
Diskusjon	51
Utfordringer	53
Konklusjon	54
Litteraturliste	56
KAPITTEL 3 TOSPRÅKLIGHET, TIDLIG SPRÅKSKIFTE OG BEGYNNENDE LESEOPPLÆRING - RAGNAR ARNTZEN	59
Del 1: Teori og kontekst for flerspråklig utvikling	59
DEL 2: Fra barnehage til skole på to språk	62
DEL 3: Fra gruppe- til individnivå: To språkbiografier	67
Del 4: Empirien i lys av teori og annen forskning	74
Litteraturliste	76
KAPITTEL 4 TOSPROGEDE ELEVER OG MATEMATIKKLÆRING - KRISTINE JESS	79
Tosprogedes Pisaresultater	79
Kulturforskelle	81
Sprog	89
Afslutning	99
Litteraturliste	100
KAPITTEL 5 RELIGION OG LIVSSYN I KLASSEROMMET - THOR-ANDRÉ SKREFSRUD	103
Innledning	103
Religions- og livssynsfagets plass i skolen – fra trosopplæring til flerkulturelt kompetansefag	104
Et nytt fag – KRL	105
Integrerende sosialisering og kvalitativ differensiering	106
Et fordekt kristendomsfag likevel...?	108
Fra KRL til RLE – fortsatt et fag for dialog?	108
Religionsfaget i klasserommet	111
<i>Learning Spaces</i> – et forskningsprosjekt om inkludering og integrering i en flerkulturell skole	111
Noen lærerstemmer	112
En fagdidaktisk refleksjon	114
Et bredere bilde	116
Veien videre	117
Litteraturliste	117
KAPITTEL 6 INKLUDERENDE LÆRING I KROPPSØVING - PER MIDTHAUGEN	119
Innledning	119
Likeverd og inkludering	120

Hva er det særegne med kroppsøving i skolen?	121
Inkluderende læring og interkulturell forståelse	122
Kunnskapsløftet og interkulturell læring	125
Didaktiske grunntanker for inkluderende læring	128
Hovedprinsipper: Likeverdig deltakelse og refleksjon knyttet til opplevelsene	132
Praksiseksempler og undervisningsopplegg	133
Undervisningsopplegg i innebandy	137
Er det noe poeng at lærere bruker tid på dette i kroppsøving?	139
Litteraturliste	142
KAPITTEL 7 SAMISKE ELEVER – EN DEL AV SKOLENS MANGFOLD - LAILA ALEKSANDERSEN NUTTI	145
Álgu – Innledning	145
Historjjálaš vilppasteapmi – Et historisk riss	146
Vuoigatvuođat – Rettigheter	148
Teorehtálaš geahčastagat – Teoretiske perspektiver	149
Girjáivuohta, etnisitehta, identitehta ja mánggakultuvrralašvuohta – Mangfold, etnisitet, identitet og flerkulturalitet	150
Sámi oahppit girjás oktavuodain – Samiske elever i en mangfoldig verden	153
Máhttu ja diehtu, jaskesvuohta ja gulahallan – Kompetanse, stillhet og kommunikasjon	156
Sámi vuolggasadi oahpaheamis – Med samisk utgangspunkt i opplæringen	159
Loahppa – Avslutning	162
Gáldut – Litteratur	164
KAPITTEL 8 NASJONALE MINORITETER OG SKOLEN - ANNE BONNEVIE LUND	167
Nasjonale minoriteter og den flerkulturelle skolen	167
Norge – et innvandringsland?	168
Fornorskingspolitikk	168
Status som nasjonal minoritet	169
Hvem er de nasjonale minoritetsgruppene?	170
Skolen og de nasjonale minoritetene	174
Tilrettelegging av skoledagen for elever med minoritetsbakgrunn	177
Å sikre minoritetsrettigheter – en utfordring for skolen	179
Inkludering og verdsetting	179
Litteraturliste	180
KAPITTEL 9 TOSPRÅKLIGE LÆRERE – EN RESSURS I SKOLENS INTERKULTURELLE PRAKSIS?	
- ANNE BONNEVIE LUND	183
Innledning	183

Hvem er tospråklige lærere?	184
Et interkulturelt perspektiv og tospråklige læreres rolle	185
Retten til tospråklig opplæring og morsmålsundervisning	186
Tospråklige læreres arbeidssituasjon	187
Organisering og tilrettelegging av tospråklig opplæring	188
En ressurs for interkulturell praksis i skolen?	189
Avslutning	191
Litteraturliste	192
KAPITTEL 10 DET VIKTIGE SAMARBEIDET MELLOM SKOLE OG HJEM - BENTE BOLME MOEN	195
Foreldremandatet og samfunnsmandatet	197
Presentasjon av to prosjekt om skole-hjemsamarbeid	197
Hvordan få alle foreldrene i tale?	200
Samarbeider skolen bedre med noen foreldregrupper enn med andre?	201
Tillit- og relasjonsbygging	202
Noen mulige veier å gå	204
Skolegang - en trussel mot minoritetskulturen?	205
Avslutning	206
Litteraturliste	207
OM FORFATTERNE	209

Innledning

Bakgrunn for boka er samfunnsutvikling mot større elevmangfold i norsk skole som følge av folkeforflytninger og innvandring til landet. Når vi i denne boka snakker om elevmangfoldet, er det derfor kulturelt og etnisk mangfold vi mener. I Norge betyr dette i dag elever med samisk bakgrunn, elever med bakgrunn fra ulike nasjonale minoriteter som kvener, skogfinner, jøder, tater (romani) og sigøynere(rom), elever fra de siste 30-40 årenes innvandring fra hele verden og elever med etnisk norsk bakgrunn. Til sammen utgjør denne grove inndelingen av folk i Norge, det etniske og kulturelle mangfoldet i skolen.

Bakgrunnen for boka er også interessen og nysgjerrigheten for hvordan større mangfold i elevmassen utfordrer norsk skole og lærerne. Skolen er både en foranderlig institusjon i stadig endring og en uforanderlig institusjon dypt forankret i tradisjoner. Noen skoler er endringsorientert, andre skoler er preget av stillstand og lite nytenking. Livet i klasserommene er mangslungne og forskjellige. Elevene møter dermed svært ulike klasserom og opplever å bli møtt med ulike holdninger og praksiser av skoler og lærere. Boka har som intensjon å skape større forståelse for hvordan elevenes helhetlige livssituasjon og livstolkinger de har med i bagasjen hjemmefra, har betydning for læring og utvikling i skolen. Hvem de er og hva de bringer med seg har betydning for skolesituasjonen for den enkelte.

Boka er teoretisk og ideologisk forankret i et humanistisk grunnsyn der dannelsen gjennom individuell frigjøring og myndiggjøring og aktiv deltakelse både i eget liv og i samfunnsliv, er mål. Skolens ideologiske fundament i inkluderingsparadigmet blant annet formulert i den europeiske Salamancaerklæringen fra 1994, er grunnsynet som preger alle kapitlene i boka. Innholdet i kapitlene har som intensjon å forstå og støtte barnets individuelle utfordringer og samtidig intensjon om å være med å utvikle skolens og lærerens handlingsmuligheter i klasserommet og i skolen. Kapitlene og forskningen som kapitlene bygger på, har alle til felles et sterkt normativt perspektiv bunnet i tenking om endring og forbedring for barnets beste, enten det gjelder utvikling av lærerens undervisning eller utvikling av skolens identitets- og samfunnsintegrerende funksjon. Boka spenner vidt, og kapitlene presenterer et bredt spekter av problemstillinger knytta til utfordringer for skolen med stort elevmangfold. Kapitlene beveger seg på ulike nivå, både på klasseromsnivå, skolenivå og på samfunnsnivå, selv om hovedvekten av forskningen som blir presentert, er didaktiske problemstillinger med intensjon om forbedret praksis i klasserommet.

Vekt på skolefagene

Da vi planla boka, så vi behovet for ei fagbok med flerkulturell tilnærming i de ulike skolefagene. Vi ønsket ei bok basert på klasseromsforskning og forskning på didaktiske problemstillinger til inspirasjon for lærere i skolehverdagen og til inspirasjon for videre forskning på feltet. Dette har vi fått til! Boka bygger på forskningsprosjekter med relevans i skolefagene norsk, matematikk, religion (RLE) og kroppsøving. I tillegg har noen kapitler et videre perspektiv som bygger opp under læreres arbeid i klasserommet, som betydningen av tospråklige lærere og samarbeid mellom skolen og hjemmene.

Samer og de nasjonale minoritetene i Norge er en del av elevmangfoldet, men selv om samene alltid har vært en del av norsk samfunn og kultur og de nasjonale minoritetene har lang historie i Norge, er det lite kunnskaper om gruppenes skolesituasjon. Kapitlene om dem er derfor satt i en historisk og samfunnsmessige kontekst i tillegg til at arbeidet i klasserommet er vektlagt.

Bokas oppbygging

Boka starter med en vid introduksjon til temaet av sosialantropolog Thomas Hylland Eriksen. Han presenterer overordnede tanker om flerkulturell utvikling i en essayistisk form som skiller seg fra kapitlene i boka. Han skisserer hovedtrekk i samfunnsutviklingen og peker på utfordringer med hensyn til det han kaller både den elektroniske – og den fleretniske revolusjonen vi står midt oppe i. Hvem «vi» er, blir et sentralt spørsmål i et fleretnisk samfunn der nasjonale grenser brytes ned bla gjennom tilgangen til et liv i sosiale medier.

Eriksen peker på utfordringer læreren i skolen dermed står overfor, spissformulert som «...splittet av en felles skjebne, prisgitt oppgaven med kontinuerlig å bygge om skipet på åpent hav».

Kapittel 1 handler om skolens ideologiske fundament med vekt på inkludering og danning. Kapitlet vektlegger hva ideologien kan bety i praktisk arbeid i klasserommet, både med hensyn til mål, elevsyn og undervisningspraksis. Når dannelse og inkludering er målet, hvilke konsekvenser får det for lærerens arbeid? Diskusjonen dreier om fire sentrale fagområder som må være til stede i en inkluderende praksis: felleskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. Kapitlet har blant annet som intensjon å vise at god pedagogisk praksis med utgangspunkt i hvem eleven er og hva hun bringer med seg av erfaringer, er et generelt prinsipp som gjelder alle elever uansett bakgrunn og kulturelt ståsted. Skolens forankring i et demokratisk samfunn

og skolens ansvar for å utvikle elevenes forståelse for demokratiske prosesser, blir en viktig del av elevens utvikling mot aktiv samfunnsdeltakelse.

Kapittel 2 bygger på en empirisk undersøkelse om et undervisningsprosjekt der skole og bibliotek samarbeider om lesing av skjønnlitteratur. Bakgrunn for prosjektet er situasjonen Norge er i når det gjelder elevers lesekyndighet, og spesielt de betydelige sosiale forskjellene på dette området. Forfatteren, professor Joron Pihl, har forskningsmessig belegg for å påstå at lesing av skjønnlitteratur gir bedre lesekompetanse både med hensyn til leseferdighet og innholdsforståelse enn tradisjonell opplæring i norsk. Hun viser hvordan skjønnlitteratur kan øke lysten til lesing og hva det betyr for selve lesekompetansen og for forståelse og innsikt både av menneske og samfunn. Hun peker på betydningen lesing har for elevenes samfunnsintegrasjon og for elevenes danningsprosess. Prosjektet med litteraturbasert undervisning og bruk av bibliotekets ressurser har vist seg å fremme lesekyndighet blant alle elever i flerspråklige klasserom.

I kapittel 3 rettes fokus mot tospråklige barn som vokser opp med morsmålet som minoritetsspråk, og som møter andrespråket i tidlig barndom. Førstelektor Ragnar Arntzen presenterer et prosjekt der han har fulgt en gruppe minoritetsspråklige barn i overgangen fra barnehage til skole, og undersøkt i hvilken grad barnas tospråklige utvikling har betydning for hvordan de klarer seg gjennom den begynnende leseopplæringa. Resultater fra prosjektet antyder at morsmålsferdighetene kan være en kritisk faktor for tidlige leseferdigheter. De barna som fortsatte å utvikle morsmålet parallelt med opplæring i majoritetsspråket, gjorde det bedre i lesing enn de barna som hadde foretatt et språkskifte rundt skolestart. Artikkelen inneholder også språkbiografier over to av barna fra prosjektet, og der viser Arntzen hvor sårbar den tospråklige utviklinga er overfor de rammene barna møter i familie, nærmiljø, barnehage og skole, og hvor viktig det er at disse ulike aktørene samhandler om barnas to- og flerspråklige utvikling.

Kapittel 4 handler om flerspråklige elever og matematikkopplæring. Lektor Kristine Jess bygger sin framstilling på virke som lektor ved University College Copenhagen og fra danske forhold. Kapitlet bygger på mange internasjonale empiriske studier, med spesiell vekt på forskning fra USA. Hun tar i kapitlet utgangspunkt i tospråklige elevers prestasjoner i matematikk i PISA – undersøkelser og det faktum at i nesten alle OECD – landene klarer barn av innvandrere seg dårligere enn barn fra majoritetsbefolkningen i mange fag, herunder matematikk. Hun peker på hva som må til for å bedre skolegangen for innvandrerbarn gjennom å vektlegge kulturelle forhold som har betydning for tospråklige elevers læring i matematikk og gjennom å vektlegge relasjonen mellom språk og matematikkinnlæring. Hun diskuterer spesielt

behovet for å endre synet på minoritets elever som hun mener er prega av *mangelsyn* fra lærernes side og betydningen av å nytte kontekster og eksempler fra elevens hverdagsliv for å øke forståelsen for matematikk.

I kapittel 5 gir førsteamanuensis Thor André Skreftsrud en historisk skisse av religionsfagets innhold i skolen - som har endra seg fra tros læring, til kulturarv og til i dag hvor det er hovedvekt på den flerkulturelle kompetansen faget skal gi. Sentrale føringer for faget vektlegger en kunnskapsorientert undervisning i faget RLE. Disse føringene har møtt motstand i religionspedagogisk forskning. Faget åpner for dialog, anerkjennelse og gjensidig forståelse, som kan stå i motstrid til ren kunnskapsorientering. Gjennom å vise til forskning og gjennom en empirisk studie forfatteren deltar i, mener han å finne belegg for at forskere og lærere i praksisfeltet kan enes om prinsipper som elevaktivitet, innlevelse, engasjement, relevans og aktualitet i religionsundervisningen som i andre fag i skolen. Skreftsrud peker på at dette kan være veien religions- og livssynsfaget skal gå i den plurale norske skolen.

Forfatteren av kapittel 6, førsteamanuensis Per Midthaugen, har forsket på inkluderende arbeidsformer i kroppsøving og han baserer kapitlet på doktorgradsarbeidet sitt. Kapitlet handler om hvordan kroppsøvingsfaget kan tilrettelegges for elevmangfoldet og fungere som en inkluderende læringsarena. Det teoretiske perspektivet har vekt på likeverdsprinsippet og inkluderingsbegrepet. Sosial læring, interpersonal kompetanse, emosjonell intelligens, anti-racist education og samarbeidslæring er relevant å knytte til begrepet interkulturell kompetanse. Midthaugen presenterer didaktiske grunntanker for inkluderende læring i kroppsøving og viser konkrete inkluderende praksis eksempler og undervisningsopplegg. I kapitlet vektlegges også kroppsøvingsfaget spesielle muligheter for å jobbe inkluderende med språkløse aktiviteter.

Kapittel 7 handler om skolesituasjonen for samiske barn. Høgskolelektor Laila Aleksandersen Nutti ved Samisk høgskole, gir en historisk skisse av samisk skolehistorie og viser hvordan ulike holdninger blant prester og statlige myndigheter har påvirket skoletilbudet og spesielt holdninger til språkopplæring. Forfatteren viser utfordringer samiske barn står overfor i dag – ved å utvikle identitet i spennet mellom minoritets- og urfolksretter og samtidig utvikle evne til aktiv deltakelse i storsamfunnet. Hun vektlegger også betydningen av det samiske som del av det flerkulturelle Norge og etterlyser større interesse for det samiske som del av den nasjonale kulturen.

I kapittel 8 viser førstelektor Anne Bonnevie Lund hvordan folkegrupper som er definert som nasjonale minoriteter i Norge – kvener, skogfinner, jøder, romani (tater) og rom (sigøynere) ble behandlet av statlige myndigheter spesielt i forhistorisk tid. Hun viser også

hvilke negative konsekvenser dette har fått for skolegang og opplæring – spesielt for folkegruppene med nomadisk livsstil. Hun presenterer erfaringer fra for eksempel Storbritannia som har hatt en mer aksepterende holdning overfor annerledeshet og utviklet skolesystemer for å møte barn fra ulike minoritetsgrupper med et overordnet mål å få alle barn i skole. Hun viser også til erfaringer fra Norge der bruk av fleksible arbeidsmåter gjennom IKT overfor barn av taterslekt, har vært utprøvd.

I kapittel 9 presenterer førstelektor Anne Bonnevie Lund sitt eget empiriske materialet fra et forskningsprosjekt om tospråklige lærere i Norge. Hovedspørsmålet i prosjektet var: *Kan tospråklige lærere fungere som ressurspersoner i arbeidet med å utvikle skolens interkulturelle praksis?* Resultater fra undersøkelsen viser at tospråklige lærere jobber ved mange skoler og har få muligheter til å knytte kontakter til lærerpersonalet. Undersøkelsen viser også at tospråklige lærere – selv om de har godkjent lærerutdanning, sjelden får faste ansettelsesforhold i skolen. På den måten får skoler på den ene siden og de tospråklige lærerne på den andre siden, ikke brukt anledninger til interkulturelle møter der tospråklige lærere kan bli ressurser både for elever, lærere og foreldre eller få mulighet til å bli kjent med arbeidsformer i norsk skole.

Kapittel 10 handler om det viktige skole-hjemsamarbeidet. Kapitlet viser skolens og lærerens ansvar for samarbeidet og peker på det asymmetriske i møtet mellom læreren og hjemmene som i kapitlet karakteriseres som et møte mellom systemverden og livsverden. Forfatteren diskuterer skolens ansvar for å nå alle foreldrene. Det er foreldrene som ikke kommer til foreldremøtene, man må jobbe spesielt for å nå. I kapitlet presenteres to forskningsprosjekter; en intervjuundersøkelse blant arabiske foreldre i Malmø og en intervjuundersøkelse blant lærere ved skoler i Sør-Norge som har deltatt i et prosjekt med taterbarn. Begge undersøkelsene avdekker behovet for å jobbe utradisjonelt fra skolens side for å få kontakt og for å bygge tillitsforhold.

Om målgruppen for boka

Boka henvender seg til fagfolk på alle nivå i utdanningssystemet – lærerstudenter, lærere i grunn- og videregående skole og lærere og forskere på høyskole- og universitetsnivå.

Vitenskapelig antologi

Boka er en vitenskapelig antologi. Det betyr at den er forskningsbasert og dokumenterer kunnskaper dels gjennom teoretiske drøftinger og dels gjennom empiriske undersøkelser. Kapitlene i boka er ulike både tematisk og i vektlegging av teoretiske og empiriske analyser.

Noen kapitler baserer seg på egen empiri og andre kapitler baserer drøftinger på nasjonal- og internasjonal forskning. Alle kapitlene er fagfellevurdert av to fagfeller.

Rotvoll oktober 2014

Redaktøren

Essay

Hvem er «vi»? - et overordna blikk på utvikling i Norge

Thomas Hylland Eriksen, professor

Universitetet i Oslo

Verden har forandret seg på merkbare måter de siste tiårene. Endringene skjer raskere enn tidligere innen blant annet teknologi, mobilitet, økonomi og miljø, og en ny tid reiser nye spørsmål og krever nye løsninger. Det gjelder ikke minst i skolen. Jeg er født i 1962, og da jeg gikk på barneskolen, lærte vi for eksempel om luthersk kristendom fordi den representerte sannheten. Skolebarn som er født i 2002 lærer derimot om luthersk kristendom fordi den er en del av vår kulturelle tradisjon. Og det er faktisk noe helt annet.

På 1970-tallet kunne Norges historie videre fortelles som en rett og ubrutt lineær fortelling fra de første nordmenn i de tidligste tider til dagens velferdssamfunn. Det fantes ennå ingen krangleverne postmodernister som påpekte at *de første nordmenn* for 10 000 år siden neppe så ut som oss eller snakket et språk som lignet på vårt, og at vi sannsynligvis ikke nedstammet fra dem, foruten at *Norge* selvfølgelig ikke fantes den gangen. Det var før oljen, innvandringen, mobiltelefonene, datamaskinene og de billige flyreisene bidro til dagliglivets transformasjon, det var før postmodernisme og globaliseringsteori; en tid da journalistene var dis med politikerne, statsministeren var en mumlende og ukarismatisk gubbe ved navn Bratteli og partigründeren Anders Lange forsvarte apartheid i Sør-Afrika – han hadde ennå ingen muslimer i nærheten å snakke nedsettende om.

I 2014 har Norge blitt mye rikere enn alle sine naboer. Mens praktisk talt alle andre land er opptatt av hvordan de skal spare penger, diskuterer norsk offentlighet hvem som skal få enda mer. I Norge har praktisk talt alle innbyggere over ti år minst én mobiltelefon. Internett-dekningen er nesten total. Hvis du skal nøye deg med ett adjektiv for å beskrive dagens Norge, er det vanskelig å komme utenom ordet *rikt*.

Rikdommen har, blant mye annet, gjort Norge til en innvandringsmagnet. Selv om flere europeiske land på papiret har en mer generøs innvandringspolitikk enn Norge, er det stadig flere som ønsker å komme hit, altså til et land som er iskaldt, dødsdyrt og har rykte på seg for å være både selvforherligende og litt kjedelig, men som samtidig har en voksende økonomi,

gode velferdsordninger og et ukorrupt byråkrati. I løpet av ca. 20 år har antall innvandrere (og første generasjons etterkommere) i Norge økt fra rundt 200 000 til over 700 000.¹ De største nasjonale kategoriene er nå polakker og svensker, men innvandrerne kommer fra alle deler av verden. Et av de store spørsmålene i årene fremover – og her spiller skolen en vesentlig rolle – vil derfor være hva *det norske vi* skal bestå i fremover; hva som er en rimelig balanse mellom kravet om likhet og retten til å være forskjellig.

Den elektroniske og den fleretniske revolusjonen

La oss først ta et lite skritt tilbake og tenke gjennom overgangen fra etterkrigstiden til det globale informasjonssamfunnet, en overgang som har funnet sted nesten umerkelig. Særlig to endringsprosesser som har skutt fart siden ca. 1990, er relevante for samfunnets selvforståelse generelt og skolen spesielt: Den elektroniske revolusjonen og den multietniske. Etter at mobiltelefoner og internett ble allment utbredte i land som Norge fra tidlig på 1990-tallet, har båndene som knyttet personer til kulturell identitet og sted blitt mer utydelige. Med fremveksten av Web 2.0 - det primært kommunikasjonsbaserte World Wide Web, med vekt på sosiale medier, ligger forholdene til rette for utviklingen av mer eller mindre fullassorterte sosiale nettverk som er totalt deterritorialiserte. Fleksibiliteten er blitt utvidet på alle felt som har å gjøre med deterritorialisert kommunikasjon. Dermed mister nasjonalstaten et av sine historiske fortrinn, nemlig kontroll over den territorielt baserte kommunikasjonen. Forskningen om internettbruk (Miller & Slater, 2000; Uimonen, 2001; Eriksen, 2001) viser imidlertid at etniske, lokale, religiøse og nasjonale identiteter ikke nødvendigvis blir svekket av den nye teknologien, men at de får en ny form, ofte uavhengig av politiske maktstrukturer. En implikasjon for fleretniske samfunn er likevel at langdistansenasjonalisme (Anderson, 1992, Fuglerud, 1999) og diasporabasert identitetspolitikk har fått bedre vilkår, ettersom virtuelle fellesskap på internett, som forbinder mennesker som aldri kan møtes fysisk, lett kan skapes og vedlikeholdes. Du kan godt bo i Norge og følge godt med i burmesisk politikk selv om du ikke vet hva Norges statsminister heter.

Økningen i etnisk kompleksitet har også vært merkbar og har, i løpet av ganske kort tid, endret befolkningssammensetningen, særlig i større byer. Nå må det minnes om at migrasjon og urbanisering også har forekommet tidligere, men dagens situasjon, der personer fra praktisk

¹ Ved inngangen til 2013 var det 710 400 innvandrere, 593 300 som har innvandret selv og 117 100 norskfødte med innvandrerforeldre (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2013).

talt alle himmelstrøk lever side om side i byer, er ny. Med utgangspunkt i London snakker antropologen Steven Vertovec (2006) i denne sammenhengen om *hypermangfold* (super-diversity). I mange år hadde de fleste innvandrere i London bakgrunn i koloniene, og de bodde i bestemte bydeler hvor de hadde sine butikker og foreninger. Siden midten av 1990-tallet har innvandringen imidlertid tatt en ny form, og de største nye gruppene, som afghanere, polakker og somaliere, har ingen historisk forbindelse med det britiske imperiet. I tillegg bor innvandrere i økende grad spredt og ikke i navngitte bydeler, og ofte er det ikke engang lenger lett å fastslå hvem som er innvandrer og hvem som ikke er det. Foruten legitime arbeidsinnvandrere, blant annet fra de nye EU-landene, finnes sesongarbeidere (som ikke nødvendigvis vet når, eller om, de skal reise hjem), studenter som jobber i uformell sektor, flyktninger med innvilget asyl og asylsøkere som enten venter på en beslutning eller har rømt fra mottaket og lever under jorden, turister som har 'glemt' å reise hjem og et uvisst antall mennesker som er kommet ulovlig inn i landet - gjennom systemer som med rette eller urette kalles menneskesmugling. Foruten alle disse kategoriene er det selvfølgelig mange som oppholder seg i London som ikke selv vet hva de er; om de er innvandrere eller noe annet. Det samme kan sies om polske og litauiske arbeidere i Norge. På direkte spørsmål svarer de fleste at de skal reise hjem, men rent faktisk viser det seg at mange blir værende. I 2008 var polakkene for første gang den største utenlandske nasjonalitetsgruppen i Norge.

Vertovec nevnte en gang at antall språk som ble talt i London nå, var godt over 300. Tallet er høyt, men et nettsøk viste at antall språk som blir talt i Søndre Nordstrand bydel i Oslo var over 130. Hypermangfoldet er med andre ord blitt en del av norsk virkelighet også. Andelen av befolkningen som er født utenfor Norge eller har to foreldre som er det, har økt fra fem til tolv prosent på to tiår.

Veksten i innvandrerbefolkningen har ikke vært like rask som veksten i antall nettsteder på World Wide Web, men det er nødvendig å betrakte de to prosessene som to sider av samme sak. Både den elektroniske revolusjonen og den multietniske bidrar nemlig til å sette stabile, territorielt baserte identiteter under press. Den gamle formelen *et folk = en etnisk gruppe = en nasjon = et territorium = en kultur = en stat = et språk* fungerer dårlig i en situasjon som denne. Det er derfor debatter om nasjonal identitet har vært så viktige i mange europeiske land i dette århundrets første tiår.

Etter likheten

Den nye kompleksiteten, som kommer til uttrykk gjennom disse to prosessene, avløser en periode preget av konsolidering, homogenisering og likhetsproduksjon. Nasjonalismeforskeren Ernest Gellner (1983) sammenlignet en gang det førmoderne Europa med et bilde av Oskar Kokoschka, en maler kjent for sine intrikate, fargerike bilder med stor detaljrikdom. Så kjørte nasjonalismens store høvel over landet, og resultatet ble et maleri av Amedeo Modigliani, kjent for sine store, klare og ensfargede flater. I en kommentar til Gellner hevder imidlertid Ulf Hannerz (1996) at Kokoschkas preg ser ut til å ha vendt tilbake, i en tid da storbyer i økende grad blir veikryss og transitterminaler, alle former for mobilitet og bevegelse går fortere og smidigere, og identitetspolitikk på mikronivå sørger for at mange nykommere motsetter seg assimilasjon til majoriteten.

Det er på én og samme tid noe svært nytt og noe veldig gammelt ved verden i vår tid. Mot slutten av en bok om al-Qaida og hva det vil si å være moderne, skriver filosofen John Gray (2003, s. 119):

det er interaksjonen mellom voksende vitenskapelig kunnskap og uforanderlige menneskelige behov som vil avgjøre vår arts fremtid.

Utvikling av ny teknologi og vitenskap skaper nye rammer for menneskelige prosjekter, som likefullt stadig kan være forankret i fundamentale menneskelige erfaringer som fellesskap og fremmedgjøring, trygghet og individualitet. Dette er kanskje ingen steder tydeligere enn i det tidlige 21. århundrets identitetspolitikk.

Skal alle med?

La meg kort vende tilbake til spørsmålene om hva et samfunn er og hva begrepet 'vi' kan bety i denne tidsalderen. Kollektive identiteter blir alltid avgrenset fra det de ikke er. En slik relasjonell posisjonering får to hoveduttrykk: *kontrastering* og *matching* (Eriksen, 2010). Kontrastering innebærer at man definerer seg selv som *det motsatte av* den andre; matching at man definerer seg som *strukturelt likeverdig med* den andre. Begge mekanismene er virksomme i religiøse minoriteter. Vi som har den rette tro, er jo kvalitativt annerledes og bedre enn de andre, som har misforstått og driver med vranglære, kjetteri eller tilber guder som ikke finnes. Det er kontrastering. Matching innebærer derimot at du ser over hagegjerdet og sørger for å skaffe deg alt naboen har. Hvis han har en hellig bok, må du ha en hellig bok. Hvis han er

intolerant overfor vantro, må du bli intolerant overfor vantro. Og hvis hans menighet har rett til statsstøtte, så skal du også ha rett til statsstøtte.

Når det gjelder majoritetens forhold til minoriteter, har den danske forskeren Ulrik Pram Gad (2008) undersøkt hvordan forestillinger om islam og relasjoner til muslimer påvirker danskheten. Gad argumenterer for at dansk nasjonalitet for tiden for en stor del defineres i kontrast til islam, altså at danskhet fremstår som det motsatte av islam gjennom kontrastering. Følgelig ser han en styrket markering av det kristne i dansk kultur og væremåte og en økt betoning av likestilling som positiv verdi, noe som interessant nok er tydeligst på den politiske høyresiden, som tradisjonelt har vært skeptisk til symmetriske kjønnsroller.

I norsk sammenheng har teologen Oddbjørn Leirvik (2007) bemerket at kjente nordmenn fra kulturliv og politikk tok til å vektlegge det kristne ved norsk kultur på 1990-tallet, noe som ville ha vært lite sannsynlig tjue år tidligere. I en mye omtalt studie av majoritetens holdninger til *de nyankomne*, argumenterer Marianne Gullestad (2002) videre for at norskhet, i møtet med innvandringen, fremstår som en hvit identitet. Det samme hevder kjønnsforskerne Mühleisen og Røthing (2009) i en diskusjon av norske forståelser av seksualitet, der mørk hudfarge fremstår som en unorsk markør. Studier fra Sverige (f.eks. Lundström, 2009) viser at hvithet er en vesentlig, ofte underkommunisert side ved nasjonal identitet også der.

De dominerende relasjonstypene i den interne differensieringen mellom majoritet og minoritet kan altså være av religiøs eller rasemessig art. Men også andre relasjonstyper kan gjøres gjeldende og i bestemte situasjoner være dominerende. Intern variasjon innad i en minoritet, enten den er etnisk, nasjonalt, religiøs, språklig eller rasemessig konstituert, har alltid begrenset mulighetene for å generalisere om minoritetsgruppers særtrekk og egenskaper. Dagens hypermangfoldige situasjon gjør slike generaliseringer enda mer problematiske enn tidligere, ettersom mangfoldet av migrasjonserfaringer og migrantprosjekter er større enn noen gang tidligere.

Likevel er det rimelig å anta at noen former for forskjellsproduksjon, noen relasjonstyper, vil fortsette å dominere; at identitetskonstruksjoner vi ha en tendens til å gravitere mot det vi kan kalle en *semantisk kjerne*, altså et idealtypisk tyngdepunkt som for eksempel kan uttrykkes ved at den typiske nordmann er glad i naturen og 17. mai, griller sommerekoteletter, er passivt medlem av statskirken og reiser på to og en halv sydentur i året. I relasjonen mellom majoritet og minoriteter blir religion og rase ofte nevnt som de viktigste kriteriene for grensesetting. Imidlertid er det lett å se seg blind på synlige forskjeller, nye forskjeller og spektakulære forskjeller. Rase, språk og religion er lette å få øye på og lette å forske på. Det betyr ikke at andre typer relasjoner ikke kan være mer dominerende, selv om de er mindre markante i

diskursen om grenser og sosiale kontraster innad i samfunnet. At foreldres utdanning og inntekt har betydning for en persons fremtidige yrkesmuligheter, er grundig dokumentert og har betydning både for majoritet og minoriteter. Dersom man la vekt på denne typen relasjoner, altså klasse fremfor etnisitet eller religion, ville kartet over det nye Norge se annerledes ut enn om man tegnet et kart basert på livssyn og religiøs organisering. Religioner fungerer jo vertikalt integrerende – høy og lav møtes i gudshuset – mens klasse fungerer horisontalt integrerende. Hvilket sosialt integrasjonsmønster som blir dominerende i dagens og den nære fremtids Norge, vil avhenge av hvilke relasjoner som gis forrang når fellesskapet skal avgrenses utad: de religiøse, de klassemessige eller andre.

Det finnes ikke noe enkelt svar, verken politisk eller intellektuelt, på spørsmålene *hva er et samfunn?* og *hva betyr ordet vi?* Men skolens oppgave er å skape et fellesskap som er tydelig nok til å skape en avgrensning og samtidig åpent nok til å inkludere forskjellighet. Det finnes ingen fasitløsninger, snarveier eller enkle utveier, men bøker som denne gjør det i det minste mulig å reise spørsmålene på relativt presise og konstruktive måter her hvor vi befinner oss, stadig ved inngangen til det 21. århundret, splittet av en felles skjebne, prisgitt oppgaven med kontinuerlig å bygge om skiptet på åpent hav.

Litteraturliste

- Anderson, B. (1992). *Long distance nationalism: World capitalism and the rise of identity politics*. Amsterdam: CASA.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Eriksen, T.H. (2005). Mind the gap: Flexibility, epistemology and the rhetoric of new work. *Cybernetics & Human Knowing*, 12(1), 50–60.
- Eriksen, T.H. (2010). *Ethnicity and nationalism: Anthropological perspectives* (3rd edition). London: Pluto.
- Fuglerud, Ø. (1999). Life on the outside. The Tamil diaspora and long-distance nationalism. London: Pluto.
- Gad, U.P. (2008). Freedom – an offer you can't refuse. Danish concepts of integration in the debate on Muslim migrants. Seminarinnlegg, CULCOM, 20/10-08.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Gray, J. (2003). *Al-Qaeda and what it means to be modern*. London: Faber.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections*. London: Routledge.
- Leirvik, O. (2007). *Religionspluralisme: Mangfold, konflikt og dialog i Norge*. Oslo: Pax.
- Lundström, C. (2009). Vit respektabilitet. Den svenska nationens könade symbolik och unga kvinnors kulturella praktiker. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, (4), 295–308.
- Miller, D. & Slater, D. (2000). *The Internet – An ethnographic approach*. Oxford: Berg.
- Mühleisen, W. & Røthing, Å. (red.) (2009). *Norske seksualiteter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Uimonen, P. (2001). *Transnational.Dynamics@Development.Net: Internet, Modernization and Globalization*. Stockholm: Department of Social Anthropology.
- Vertovec, S. (2006). *The emergence of super-diversity in Britain*. Working paper no. 25. Oxford: COMPAS.

Kapittel I

Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet

Bente Bolme Moen, førstelektor

Høgskolen i Sør-Trøndelag

Dette kapitlet handler om hvordan endringer i elevmassen, mot større ulikhet i bakgrunn og erfaringer, betyr nye utfordringer for læreren i klasserommet. Med utgangspunkt i idealet om dannelse og den inkluderende skolen, diskuterer jeg lærerens arbeid og utfordringer i det flerkulturelle klasserommet. Inkluderende læringsmiljø, interkulturell og flerkulturell forståelse og anerkjennelse av annerledeshet står sentralt i diskusjonen.

Innledning

Gjennom alle tider har skolen hatt et mangfold av elever med flerkulturell bakgrunn; barna har kommet fra ulike samfunnsklasser, ulike folkegrupper og geografiske steder. Alle disse bakgrunnene kan karakteriseres som ulike kulturer. Flerkulturaliteten i skolen har imidlertid ikke vært et tema som det er blitt særlig fokusert på før den nye innvandringen gjorde elevmangfoldet mer tydelig. I dag står vi som jobber i skolen, midt oppe i problemstillinger om hvordan skolen skal håndtere det kulturelle og individuelle mangfoldet til elevene. Vi ser hvordan ulike skoler møter utfordringene forskjellig. I dette kapitlet skal jeg diskutere hvordan læreren kan oppnå inkludering for alle elever i klasserommet.

Jeg tar utgangspunkt i inkluderingsbegrepet og diskuterer hvordan læreren kan jobbe for å møte idealer og retningslinjer slik de er formulert i læreplaner og andre statlige føringer. Er et inkluderende felleskap mulig og kan alle elever oppnå deltakelse? I tillegg vil jeg trekke inn begrepet dannelse som er et overordna begrep som favner inkludering. Jeg vil presentere ulike teoretiske syn på flerkulturalitet og vise hvordan demokratiske prinsipper bør være en overordna idé, både som grunnlag i skolens arbeid som helhet og som grunnlag for arbeidet i klasserommet.

I inkluderingsbegrepet ligger en ideologi med et bestemt lærings- og menneskesyn. Det er mulig å si at inkluderingsperspektivet legger noen normative føringer og er retningsgivende for lærerens arbeid. Dette perspektivet er utgangspunktet for mine refleksjoner i kapitlet.