

*“Da vet du at det er de
jentene, liksom”*

LÆRING OG IDENTITETSUTVIKLING I SPENNINGSFELTET
MELLOM MAJORITETSFELLESSHAPET OG
MINORITETSFELLESSHAPET

Hovedfagsoppgave av Anne Aglen Brendmoe

Universitetet i Bergen psykologisk fakultet

Institutt for praktisk pedagogikk

Våren 2003

Forord

Etter en givende og lærerik forskningsprosess, foreligger hovedfagsoppgaven min som et ferdig produkt. Ved å ta utgangspunkt i ulike sosiale prosesser og se disse i lys av ulike læringsaktiviteter, læringsarenaer og sosiale relasjoner i et flerkulturelt klasserom, har arbeidet med denne oppgaven bidratt til økt innsikt og forståelse av noen av de prosessene som finner sted i et klasserom hvor mange ulike kulturer og språk er representert. Ikke minst har jeg fått økt innsikt i og større forståelse for hva som kan få noen minoritetsspråklige elever til å velge å samhandle mest med elever med samme kulturbakgrunn.

Jeg vil takke Folkvard Nævdal, hovedveilederen min, for at han hele tiden har vist interesse, engasjement og tro på prosjektet, samtidig som han har bidratt med kloke spørsmål for meg å ta stilling til, og gode kritiske tilbakemeldinger som har krevd grundig tankearbeid fra min side!

Jeg vil også takke An-Magritt Hauge, biveilederen min ved Høgskolen i Oslo, som har vært en inspirasjonskilde med sitt engasjement for arbeid og forskning på å utvikle den flerkulturelle skolen. Hun har vært en givende samtalepartner, en pådriver, og vært et leksikon for meg å hente ny og aktuell kunnskap fra.

Det hadde ikke vært mulig for meg å kunne ha gjennomført denne oppgaven uten å ha fått mulighet til det ved å bli gitt studiepermisjon fra mitt arbeidssted, Apalløkka skole. Det hadde heller ikke vært mulig om ikke rektor og ikke minst læreren slapp meg innenfor skolens vegger. En stor takk til begge skolene, og en enda større takk til læreren som generøst sa at jeg kunne være i klasserommet hans i en periode. En stor takk også til elevene som like generøst inkluderte meg inn i sitt klasserom, og hjelpsomt og interessert lot meg være i blant dem.

Oslo, mai 2003

Anne Aglen Brendmoe

Sammendrag

Intersubjektivitet, fellesskap, deltagelse og inkludering i en flerkulturell 10. klasse.

Denne oppgaven er en kvalitativ studie av en flerkulturell klasse med hovedfokuset på en jentegruppe bestående av fire pakistanske jenter og deres opplevelser av skolen som læringsarena med utgangspunkt i begrepene intersubjektivitet, fellesskap, deltagelse og inkludering. Elevene i klassen går på en Oslo Øst skole med en høy andel av minoritetsspråklige elever.

Jeg har benyttet meg av metoder som observasjon, uformelle samtaler, strukturert og skriftlig intervju av alle elevene i klassen og et felles, kvalitativt intervju av de fire pakistanske jentene ved innsamlingen av data. I løpet av de første dagene med observasjon ble jeg bevisst på en pakistansk jentegruppe som tilsynelatende ikke hadde noen samhandling med de andre elevene i klassen, og deltok heller ikke i fellesundervisningen. Men det var like tydelig at de innad i gruppa hadde et trygt og solidarisk fellesskap, og at de stort sett alltid jobbet sammen og hjalp hverandre med å løse oppgaver. Etterhvert som tiden gikk, ble dette første inntrykket bekreftet, og jeg bestemte meg for å søke å forstå hvilke faktorer i klasserommet som kunne være med å forklare de pakistanske jentenes tette og eksklusive fellesskap.

Begrepene intersubjektivitet, fellesskap, deltagelse og inkludering ble interessante innfallsvinkler til å forstå dette fellesskapet. Begrepene fungerte således strukturere for den teoretiske tilnærmingen på problemstillingen, og jeg valgte å ha hovedtyngden av teori hentet fra sosio-kulturelle perspektiver og sosio-lingvistiske teorier, i tillegg til to teoretikere innen symbolsk interaksjonisme, Mead (1934) og Goffman (1967).

Dataene ble videre strukturert og analysert rundt 1) tre ulike former for læringsaktiviteter som læreren igangsatte; lærerstyrte samtaler, gruppearbeid og arbeid med arbeidsplaner, 2) samhandlingen mellom elevene i klassen og de pakistanske jentene, 3) og samhandlingen de pakistanske jentene seg i mellom.

Mine funn peker på at de pakistanske jentene inntar en marginalisert stilling i klassen, og det kan også synes som at de inntar en stigmatisert rolle i klassen de går i. Dette kan blant annet forklares ut fra de pakistanske jentenes manglende muligheter i å delta i klassens felles læringsaktiviteter, sammen med at elevene relativt fritt kan velge

hvor og med hvem de vil jobbe med arbeidsplanene, noe som bidrar til en sterk gruppedanning blant elevene i klassen. Det er heller ikke noen av de andre elevene i klassen som uttrykker at de ønsker å jobbe med de pakistanske jentene, og blir de pakistanske jentene plassert på forskjellige grupper, trekker ofte jentene stolen sin vekk fra resten av gruppa. Samtidig har de pakistanske jentene mange venner blant de andre pakistanske jentene i parallellklassen og på ungdomstrinnet generelt.

Det kan tenkes at de pakistanske jentene som gruppe *har valgt* en marginal stilling i klassen, som en motstandsstrategi mot marginaliserende og stigmatiserende prosesser, samtidig som fellesskapet dem i mellom hjelper dem i å bevare og styrke deres etniske identitet. Jentenes fellesskap er preget av høy grad av intersubjektivitet, solidaritet, støtte og vennskap, samtidig som det utgjør et læringsfellesskap preget av samarbeidslæring og veiledning for hverandre. Slik sett kan det pakistanske jentefellesskapet forstås som en motkultur som svar på de dominerende normene i klassen og på skolen. Det kan se ut som at de ønsker å definere sine egne roller og rydde plass for sin egen kultur i opposisjon mot skolekulturen.

Faren er at de i etableringen av et sterkt, solidarisk, internt inkluderende fellesskap har skapt en intersubjektiv, etnisk oase for seg selv, en oase som kan intensivere de ekskluderende og marginaliserende prosessene som allerede er i gang, noe som igjen kan resultere i en svært marginalisert stilling i skolesamfunnet og kanskje også i samfunnet generelt.

For å demme opp for en slik utvikling innen skolen, kan skolen og hver lærer særskilt satse på læringsaktiviteter som skaper læringsarenaer hvor elevene kan lære hverandre å kjenne som individer og ikke som 'en person fra en etnisk gruppe'. Dette kan gjøres ved å tilrettelegge læringssituasjonene slik at elevene har mulighet til å bli kjent med hverandres perspektiver og kulturelle bakgrunner, blant annet gjennom tettere samarbeid (ansikt til ansikt), og ved å organisere læringsaktivitetene slik at elevene må arbeide mot felles mål. Samarbeidslæring organisert i form av flerkulturelle gruppesammensetninger kan være en metode. Dialogiske klasseromssamtaler kan være en annen. Uansett hvilken metode læreren og skolen velger å satse på, må alle elevene beherske norsk språk muntlig og skriftlig i så stor grad at alle elevene har mulighet til å aktivt delta i læringsaktivitetene. Er det noen av elevene som ikke behersker norsk på det nivået, bør skolen kunne tilby elevene et grundig, intensivt norsk språkopplæringstilbud (jf med forskriften til opplæringslova 1999, § 24-1), slik at de raskt kan være med å bidra og delta i klassens felles læringsaktiviteter.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING.....	1
1.1	BAKGRUNN	2
1.2	PROBLEMSTILLING.....	3
1.3	OPPGAVENS OPPBYGGING.....	4
1.4	VALG AV SKRIFTLIG SJANGER	5
2	TEORETISK FORANKRING AV OPPGAVEN.....	6
2.1	TIDLIGERE KLASSEROMSFORSKNING	6
2.2	DET TEORETISKE UTGANGSPUNKTET FOR OPPGAVEN.....	7
2.3	INDIVID OG FELLESSKAP	9
2.3.1	<i>Felleskapet; den generaliserte andre og utvikling av selvet.....</i>	<i>9</i>
2.3.2	<i>Livet som beherskelse av ulike scener og roller.....</i>	<i>11</i>
2.4	INTERSUBJEKTIVITET	15
2.4.1	<i>Meningskonstruksjon – intersubjektivitet som felles skapt forståelse.....</i>	<i>15</i>
2.4.2	<i>Intersubjektivitet som en etablert sosial realitet.....</i>	<i>15</i>
2.5	SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING	17
2.5.1	<i>Læringen er situert.....</i>	<i>18</i>
2.5.2	<i>Læring er distribuert og sosial.....</i>	<i>18</i>
2.5.3	<i>Læringspotensialet kan ligge i den nærmeste utviklingssonen.....</i>	<i>19</i>
2.6	GRUPPELÆRING	20
2.6.1	<i>Gruppelæring i flerkulturelle klasserom</i>	<i>21</i>
2.7	DELTAKELSE.....	22
2.7.1	<i>Deltakerstrukturer og IRE (lærerstyrte samtaler).....</i>	<i>22</i>
2.7.2	<i>Minoritetsspråklige elever og lærerstyrte samtaler</i>	<i>22</i>
2.7.3	<i>Kritikk av lærerstyrte samtaler.....</i>	<i>23</i>
2.7.4	<i>Læring vil si å oppleve verden og vårt engasjement meningsfullt.....</i>	<i>24</i>
2.8	INKLUDERING, EKSKLUDERING OG MARGINALISERING	25
2.8.1	<i>Marginalisering.....</i>	<i>25</i>
2.8.2	<i>Inkluderende \ ekskluderende prosesser og minoritetsspråklige.....</i>	<i>26</i>
2.8.3	<i>Inkluderende og ekskluderende prosesser i skolesammenheng.....</i>	<i>27</i>
2.9	ETNISITET OG IDENTITETSFORVALTNING	28
2.9.1	<i>Tokulturell identitet</i>	<i>28</i>
2.9.2	<i>Motkultur.....</i>	<i>29</i>
2.10	OFFENTLIGE MÅLSETNINGER FOR ET MINORITETSSPRÅKLIG SAMFUNN OG MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER.	30
3	METODE.....	33
3.1	EN RUNDDANS MELLOM TEORI, METODE OG ANALYSE.....	33
3.2	INDIVID, FELLESSKAP OG MENINGSKONSTRUKSJON.	33
3.3	INSTITUSJONELL ETNOGRAFI.....	36
3.4	GJENNOMFØRING, UTVALG OG UTVALGSKRITERIER.....	37
3.5	REFLEKSJONER OMKRING EGEN FORFORSTÅELSE.	39
3.6	OBSERVASJON	41
3.7	OBSERVATØRROLLEN OG MIN ROLLE I KLASSEN	43
3.8	STRUKTURERTE INTERVJU	44
3.9	KVALITATIVT INTERVJU.....	47
3.10	FREMANGSMÅTE VED ANALYSE AV DATA.....	49
3.11	VALIDITET OG RELIABILITET.....	50
3.11.1	<i>Triangulering.....</i>	<i>50</i>
3.11.2	<i>Fremleggelse av forskerens perspektiv.....</i>	<i>51</i>
3.12	ETISKE OVERVEIELSER I OPPGAVEN	51
4	EN PRESENTASJON AV SKOLEN OG KLASSEN – MAJORITETSFELLESSKAPET	53
4.1	SKOLEN.....	53
4.2	KLASSEN.....	55
4.2.1	<i>Elevene og den formelle organiseringen av dem.....</i>	<i>55</i>

4.2.2	<i>Klassen sett fra mitt ståsted</i>	56
4.2.3	<i>Elevenes egne beskrivelser av klassen og klassemiljøet</i>	57
4.2.4	<i>Undervisningsmetoder og deltakerstrukturer</i>	58
4.2.5	<i>Elevenes vurdering av undervisningen</i>	61
4.2.6	<i>Elevenes vurderinger av sin egen til deltagelse</i>	61
5	EN PRESENTASJON AV DEN PAKISTANSKE JENTEGRUPPA - MINORITETSFELLESSKAPET	64
5.1	DE PAKISTANSKE JENTENES EGNE BESKRIVELSER AV SKOLEN, KLASSEN OG KLASSEMILJØET.....	64
5.1.1	<i>Her er alle like! Om miljøet på skolen</i>	64
5.1.2	<i>Lærerne ble oppfattet som snille og hjelpsomme</i>	65
5.1.3	<i>Marginal stilling i klassen</i>	66
5.1.4	<i>De pakistanske guttene i klassen</i>	66
5.1.5	<i>Sabah – hun er kanskje litt annerledes</i>	67
5.2	JENTENES DELTAKERSTRUKTURER	68
5.2.1	<i>Manglende deltakelse under spørsmål – svar sekvensene</i>	68
5.2.2	<i>Arbeid med arbeidsplaner og gruppearbeid</i>	69
5.3	JENTEFELLESSKAPET.....	70
5.3.1	<i>Det er bedre å jobbe sammen</i>	70
5.3.2	<i>Alle har lov til å mene det de vil</i>	71
5.3.3	<i>Urdu som fellesskapets samhandlingsspråk</i>	71
5.3.4	<i>Norsk-pakistaner, men fra Pakistan</i>	72
5.3.5	<i>Sjalet – fordi vi liker det!</i>	72
5.4	PLANER FOR VIDERE SKOLEGANG	73
6	ANALYSE	75
6.1	MAJORITETSFELLESSKAPET SOM 'DEN GENERALISERTE ANDRE'	75
6.1.1	<i>Organiseringen av undervisningen og dens konsekvenser for deltagelse, inkludering / ekskludering og intersubjektivitet</i>	77
6.1.2	<i>Betydningen av å være en del av klassen</i>	80
6.1.3	<i>Marginaliserende og ekskluderende prosesser i helklassesamtalene</i>	81
6.1.4	<i>Indikasjoner på marginalisering i relasjonene</i>	82
6.1.5	<i>Et større fellesskap av pakistanske jenter på ungdomstrinnet</i>	83
6.1.6	<i>De pakistanske jentene – en stigmatisert gruppe?</i>	83
6.2	MINORITETSFELLESSKAPET – EN MOTSTANDSSTRATEGI	87
6.2.1	<i>Minoritetsfellesskapet som et uformelt fellesskap</i>	88
6.2.2	<i>Sjalet som gruppas fellesskapssymbol</i>	88
6.2.3	<i>Utvikler vennskap med individ i samme stigmakategori</i>	89
6.2.4	<i>Intersubjektivitet – et mønster for gjensidig interaksjon</i>	90
6.2.5	<i>Et internt inkluderende fellesskap</i>	94
6.2.6	<i>Et etablert læringsfellesskap</i>	96
6.2.7	<i>Etnisitet og identitetsforvaltning innen fellesskapet</i>	98
6.3	SABAH – STYRKE TIL Å SELV Å VELGE EGEN IDENTITET	100
7	DRØFTING – MINORITETSFELLESSKAP SOM MOTKULTUR TIL SKOLEKULTUREN	102
8	AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER OMKRING DENNE STUDIEN	107
9	LITTERATURLISTE	109
10	VEDLEGG	113
10.1	VEDLEGG 1: HJELPESPØRSMÅL FOR DATAINNSAMLINGEN:	113
10.2	VEDLEGG 2: STRUKTURERT, SKRIFTLIG INTERVJU	114
10.3	VEDLEGG 3: TEMATISERT INTERVJUGUIDE TIL BRUK I KVALITATIVT INTERVJU AV JENTENE.	115
10.4	VEDLEGG 4 EKSEMPEL PÅ OBSERVASJONSSKJEMA	116
10.5	VEDLEGG 5. BREV TIL FORESATTE.....	117

1 INNLEDNING

I dette prosjektet ønsker jeg å kunne bidra til en større forståelse for hvordan noen pakistanske tenåringsjenter opplever den norske skolehverdagen, gjennom å undersøke noen av de samhandlingsprosessene og de medfølgende kommunikasjonsmønstrene de er delaktige i.

Utgangspunktet for en slik undersøkelse er en forståelse av at mening konstrueres i et fellesskap, og at elever ved en skole utgjør aktører i en spesiell sosiokulturell kontekst som setter rammer for elevenes meningsproduksjon. Ved å analysere deler av den sosiokulturelle konteksten rundt fire pakistanske jenter og ved å belyse noen av de oppfatninger og meninger vedrørende deres skolehverdag og skolekontekst som de pakistanske jentene ga uttrykk for i en kvalitativ samtale med meg, håper jeg å kunne bidra til en større forståelse for hvordan de opplever å være en språklig minoritet i en norsk, flerkulturell skole og klasse.

De fire pakistanske jentene og de andre elevene de går i samme klasse med, er en gruppe ungdom satt vilkårlig sammen i en klasse for to og et halvt år siden, og som nå går i tiende klasse ved en skole med en andel av flerkulturelle barn og ungdom på over 70%. Den pakistanske jentegruppa har gjennom flere år utviklet seg til å bli en liten etnisk oase i klasserommet, en oase som utkrystalliserte seg allerede første dagen jeg observerte i klasserommet deres.

Klasserommet er en spesiell arena hvor premissene for deltakelse og trivsel utvikles og hvor prosesser som inkludering og ekskludering kan finne sted. Relasjonene mellom aktørene i et klasserom legger grunnlag for kunnskapsproduksjon og læring, samtidig som ulike læringsaktiviteter legger grunnlaget for interaksjonsmønstre mellom elevene og mellom elevene og læreren. Intersubjektivitet, forstått som felles kunnskap og felles forståelse som medfører at aktørene kan dele en felles, delt sosial virkelighet, har betydning for hvorvidt en kan snakke om et klassefellesskap eller ikke.

Intersubjektivitet har også betydning for hvilket fellesskap fire pakistanske jenter velger å ha som sin viktigste samhandlingsarena.

Jentegruppa sin sterke tilhørighet til hverandre, har gitt meg en god anledning til å kunne belyse mange nivå av intersubjektivitet, ulike typer deltagelse og mangel på deltagelse, inkludering og identitetsutvikling. Ved å rette fokuset på samhandlingsmønstrene, relasjonene, intersubjektivitet og organiseringen av læringsaktivitetene, har jeg søkt å oppnå en større forståelse av hvorfor de pakistanske

jentene har etablert et annet fellesskap enn klassefellesskapet som sin viktigste samhandlingsarena.

1.1 Bakgrunn

Jeg har vært ansatt som lærer i ca. fem år. I løpet av disse fem årene har jeg vært tilknyttet først en barne- og ungdomsskole, så en ren ungdomsskole. Begge skolene har hatt en relativ høy andel av minoritetsspråklige elever, barne – og ungdomsskolen hadde opp mot 50 nasjonaliteter representert blant elevene. Dette utgjorde en ekstra utfordring for meg som nyutdannet lærer, og spesielt fant jeg det vanskelig å etablere en felles plattform hvor alle hadde mulighet til og ville delta i fellesaktiviteter. I klasser hvor jeg underviste, og også i andre klasser med andre lærere, var det en tendens til små gruppedanninger på basis av etnisitet blant elevene. Denne gruppedanningen var ofte spesielt merkbar i friminuttene, da elever med samme etnisitet, grupperte seg sammen, i klasserommet, i skolegården og i kantina. Mye kunne tyde på at de ikke helt fant sin plass i klasserommet eller i klassen, med det resultat at de grupperte seg ut fra felles språk eller etnisitet, og hadde således liten samhandling med norsketniske elever.

Jeg fant det vanskelig å vite hvordan jeg skulle forholde meg til slike etniske gruppedanninger, for det var tydelig at elevene innad i gruppene trivdes sammen, og at det måtte oppleves trygt for dem å kunne bruke et felles språk alle behersket. Samtidig var det tankevekkende å se at det var til dels liten felles samhandling mellom norsk-etniske elever og flerkulturelle elever. Dette gjaldt spesielt pakistanske og tamilske elever, av begge kjønn.

Jeg begynte å sette meg inn i litteratur omkring flerkulturelle skoler for å se om jeg kunne få noen gode tips for hvordan jeg skulle gripe dette an i min egen undervisning. Jeg fant mye litteratur om betydningen for god og tilstrekkelig morsmålsopplæring og norsk språkopplæring, men savnet litteratur om inkluderende og ekskluderende prosesser, og metodiske tips om hvordan man kunne skape et flerkulturelt, inkluderende klassemiljø og klassefellesskap på ungdomstrinnet.

Ut fra et ønske om å finne ut om det i tillegg til språkvansker, var andre faktorer i skoleopplæringen som kunne forklare de mange etniske gruppedanningene, bestemte jeg meg for å begynne å søke etter mulige forklaringer i klasse- og skolefellesskapet, med hjelp fra begreper som deltagelse, fellesskap, intersubjektivitet og inkludering.

Steget videre til å skrive en hovedoppgave rundt de samme spørsmålene ble etterhvert ikke langt.

1.2 Problemstilling

Etter hvert som arbeidet med teori og metode skred frem, begynte jeg å samle oppgaven rundt seks sentrale aspekt som jeg mente kunne bli sentrale for å belyse faktorer i et klassemiljø som kan være med på å forklare etniske gruppedanninger.

De seks sentrale aspektene for oppgaven ble disse:

- Hvordan samhandlingsarenaer fremstår og hvilken verdi de tilskrives av arenaens deltagere, og hvilken verdi de andre samhandlingsarenaene blir tilskrevet.
- Intersubjektivitetens betydning for hvilke læringsarenaer elevene deltar i.
- Hvordan intersubjektivitet er med og former samhandlingsarenaer.
- Hva som fremmer og hemmer deltagelse i de ulike samhandlingsarenaene.
- I hvilke læringsarenaer opplever elevene at deres identitet best blir ivaretatt \ minst truet?
- Hvordan opplever elevene sine muligheter i klassen til å bidra i undervisningen?

Ut fra disse aspektene ble problemstillingen for denne hovedoppgaven:

Norskpakistanske tenåringsjenters opplevelser av skolen som læringsarena, med vekt på fellesskap, intersubjektivitet, deltagelse og inkludering

Utdypende spørsmål, vinklinger for belysning av problemstillingen:

- ✓ Hvordan forskjellige måter å organisere undervisningen på oppleves, tolkes og defineres av pakistanske tenåringsjenter, og hvordan deres tolkning får betydning for deres deltagelse på forskjellig læringsarenaer.
- ✓ Hvordan gruppedanning kan fungere som en motkultur

1.3 Oppgavens oppbygging.

Hovedønsket i denne oppgaven har vært å invitere leseren inn i en felles meningskonstruksjon rundt problemstillingen og rundt de fire pakistanske jentenes opplevelse av sin skolehverdag, ut fra grunntanken for denne oppgaven, om at all mening konstrueres i et intersubjektivt fellesskap.

En skole, en klasse og elevene som går der er preget av komplekse og motsetningsfylte samspill. Å gjøre en empirisk undersøkelse i en slik kontekst vil alltid være preget av et ønske om å forstå og gi mening til de situasjoner en som forsker har blitt gitt mulighet til å undersøke. Enhver beskrivelse kan således sies å utgjøre en konstruksjon, der det er valgt ut informasjon som syes sammen og blir til en sammenhengende framstilling, slik som alle lappene i et lappeteppe utgjør en helt teppe når de er satt i et system og sydd sammen. Jeg har derfor valgt å gjøre de ulike lappene av dette teppet, av oppgaven, så tydelige som mulig, og også prøvd å gjøre det tydelig hvorfor det ble de ulike lappene som til slutt ble sydd sammen. På den måten kan jeg kanskje oppnå at leseren kan følge meg i alle de valg som en forsker må foreta, og på den måten skape en intersubjektiv delt forståelse av hvordan jeg endte opp med å forstå hvordan de pakistanske jentene opplever deler av skolehverdagen sin.

I kapittel to gjør jeg rede for den teorien som denne oppgaven er forankret i. Dette kapitlet er både en teoretisk avklaring og en begrepsmessig avklaring.

Kapittel tre utgjør en nøye beskrivelse av de ulike metodene jeg har benyttet meg av i innsamlingen av data og også refleksjoner omkring disse metodene.

Kapittel fire er en presentasjon av skolekonteksten rundt jentene; skolen og klassen der jentene går.

Kapittel fem presenterer jeg hvordan de pakistanske jentene beskriver sin kontekst i form av skolen og klassen, og hvordan de beskriver sitt eget gruppefellesskap.

Kapittel seks er en mer detaljert analyse av kapittel fire og fem, hvor jeg analyserer dataene ut fra hovedbegrepene for denne oppgaven.

Kapittel sju, siste kapittel, er en avsluttende analyse, med drøfting av funnene som er presentert og analysert i kapittel fire til og med seks.

1.4 Valg av skriftlig sjanger

Jeg har valgt å føre pennen for det meste i en personlig sjanger \ stil. Dette har jeg gjort ut fra min oppfatning av hva en etnografisk studie og tekst er. Jeg ser på teksten som en språklig og sosial konstruksjon, hvor jeg hele tiden har vært i en subjektiv utvelgingsprosess. En mer realistisk sjanger hvor forskeren trer i bakgrunnen til fordel for en nøytral og objektiv forskerperson, hvor det gis lite rom for tvil og selvrefleksjon, syntes jeg ikke ville passe til metoden jeg har benyttet meg av i innsamlingen (metodekapitlet) og presentasjonen og analysen av dataene (Fuglestad, 1997).

I en oppgave som dette, med relativt strenge rammer både sett ut fra tidsbruk og antall sider, er det umulig å få med alt, slik at jeg ikke ønsker å gi inntrykk av å skulle avgi noen universell forståelse av problemstillingen. Det er uansett ikke mulig. Jeg ønsker å kunne invitere leseren inn i en dialog omkring problemstillingen, legge grunnlaget for intersubjektivitet mellom meg som forfatter og leseren av teksten, og anser den personlige sjangeren best for en slik invitasjon. Den gir større rom for tolkning, og da også for leseren sin del, og leseren vil ha større mulighet til å identifisere seg med meg som forfatter av denne oppgaveteksten (ibid. s.180).

Men jeg vil benytte meg av den realistiske sjangeren i begrepsavklaringen og redegjørelsen av den teoretiske forankringen av oppgaven, dvs. i avsnitt 2.3 til og med 2.9. Dette har jeg valgt å gjøre siden jeg ønsker å gi en nøytral og faktaorientert orientering av det teorigrunnlaget oppgaven bygger på.

2 TEORETISK FORANKRING AV OPPGAVEN

I dette kapitlet vil jeg først sette oppgaven inn i en forskningssammenheng, for så avklare og drøfte hovedbegrepene denne oppgaven bygger på.

2.1 Tidligere klasseromsforskning

Jeg har valgt å presentere to tidligere forskningsstudier hvor begge er hentet fra fagfeltet skole - og klasseromsforskning. Hovedgrunnen til dette er at denne studiet også er en ren skole - og klasseromsstudie, og jeg ønsker å sette oppgaven inn i en forskningssammenheng.

De to forskningstudiene jeg vil presentere er Edward og Mercer; *'Common knowledge'* fra 1988, og A.L Arnesen; *'Ulikhet og Marginalisering. Marginaliseringsprosesser i skolen'* fra 2002. De har begge vært med å bidra med viktig teoretisk og metodisk kunnskap, som jeg har kunnet dra nytte av i arbeidet med denne oppgaven.

Edwards og Mercer; *'Common knowledge'* (1988) tar for seg kommunikasjonen og konteksten sin betydning for læring. Disse ser på hvordan klasseromsdiskursen er basert på implisitte 'ground rules for communication', og hvordan disse grunnreglene danner grunnlaget for å kunne delta i prosessene bak felles skapt forståelse. Jeg vil redegjøre mer for deres studie i kapittel 2.

I Arnesens avhandling; *Ulikhet og marginalisering. Marginaliseringsprosesser i skolen*, (2002), tar hun for seg, som tittelen sier, faktorer som kan være med på å fremme ekskluderende eller inkluderende prosesser i skolen, og drøfter spesielt de elevene som står i faresonen for ekskludering, de som er blitt eller er i ferd med å bli marginaliserte i sitt klasse- eller skolemiljø. Hun har gjennomført en entnografisk undersøkelse av tre klasserom, alle i Oslo-området, men fra ulike sosio-kulturelle miljøer. Sentrale funn hun påpeker fra sin studie er blant annet hvordan undervisningsorganiseringen har betydning for hva som teller som viktig og mindre viktig i skolekonteksten, som igjen sier noe om hvem som er rettighetshavere til kunnskap og hvem som 'naturlig' faller utenfor. Hun viser også til hvordan en undervisning basert på et felles innhold og en felles progresjon uten mulighet for differensiering setter enkelte elever utenfor. Videre viser hun til hvordan strukturene og diskursene etablerer et skille mellom 'vanlig' elever og 'andre', og at dominerende

diskurser ser ut til å understøtte en klassifisering som plasserer problemer snarere på individuelle egenskaper enn på trekk ved læringsmiljøet. Til slutt hevder hun at elever stort sett tar skolen for gitt, og tilstreber en identitet og en plass innenfor kollektivet. Arnesens avhandling har gitt god innsikt i marginaliserende prosesser, og tegner også opp et godt bilde på hvordan elever velger andre arenaer enn klasserommet for samhandling og læring, når klasseromslæringen fungerer ekskluderende.

Begge disse studiene har vært viktige for meg i mitt arbeid med denne oppgaven både teoretiske og metodisk. Teoretisk fordi de har belyst elevdeltagelse, inkludering og fellesskap ut fra ulike synsvinkler og ut fra ulikt teoretiske ståsted, og har kommet fram til konklusjoner som har vært viktige i drøftingen av min egen problemstilling i denne oppgaven. Slik jeg oppfatter dem, er de begge i all vesentlighet fokusert på læreren og hans betydning for læring, kommunikasjon og inkludering i et klasserom. Jeg har i denne oppgaven prøvd å holde fokuset på elevene, spesielt på fire pakistanske jenter og hvordan de tilpasser seg en bestemt undervisningsorganisering. Læreren har jeg kun tildelt rollen som ’undervisningsorganisator’.

Metodisk har avhandlingene vært viktige siden de er basert på en etnografisk klasseromsundersøkelse / metode, som også denne oppgaven bygger på, og som på den måten har fungert veiledende for min egen metode for datainnsamling. Spesielt Arnesens metodiske framgangsmåte har jeg vært inspirert av.

2.2 Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven.

Den teoretiske forankringen for denne oppgaven er først og fremst *sosiokulturelle perspektiver og sosiolingvistiske teorier*, i tillegg til to teoretikere innen symbolsk interaksjonisme, Mead (1934) og Goffman (1967).

Med utgangspunkt i problemstillingen og feltets karakter, ble en pragmatisk bruk av ulike teoretikere funnet hensiktsmessig for å kunne belyse problemstillingen fra flere ulike teoretiske synsvinkler. Dette er ut i fra hvordan Foucault (1977) hevder at fenomener må studeres ut fra ulike synsvinkler og sees ut fra ulike teoretiske perspektiver. Jeg har prøvd å benytte meg av ulike teorier ut i fra ’verktøykasse-metaforen’ Foucault (ibid.) anbefaler, hvor han ser på teorier som mulige forståelsesformer og forklaringsformer som kan tas i bruk på kreative måter og ikke som ortodoksier.

Det vitenskapsteoretiske ståstedet for denne oppgaven, som jeg skisserer i begynnelsen av metodekapitlet, ligger også til grunn for de teorier og teoretikere som dette kapitlet er basert på. Spesielt det vitenskapsteoretiske synet på hvordan mening blir skapt, og hvordan meningskonstruksjoner er med på å styre menneskets valg og handlinger, anser jeg som sentralt som bakgrunn for også dette kapitlet.

G.H. Mead (1934) og hans tekster omkring sosialitet, hvor han gir fellesskapet stor betydning for individets utvikling, er funnet hensiktsmessig som en av grunnteoriene i denne oppgaven, ut fra både feltets karakter og problemstillingen. Til tross for at det har kommet mange teorier omkring forholdet mellom fellesskap og individ senere, bygger mange videre på Mead sine ideer. Dette gjelder også for teoretikere innen sosiokulturelle perspektiver og sosiolingvistiske teorier. Mead sin tenkning omkring hvordan menneskets utvikling er avhengig av den generaliserte andre, finner jeg både personlig interessant og god som innfallsvinkel til å forstå betydningen av klassefellesskapet og jentefellesskapet, som begge utgjør en vesentlig rolle for hvordan jentene opplever skolehverdagen og for deres bestrebelser på å kunne definere hvem de er.

Goffman (1963) har videreført Meads tanker rundt fellesskap og individ ved å problematisere individets forhold til fellesskapet. Hans forståelse av begrepet stigma har jeg funnet interessant og nyttig som forståelseskilde til de pakistanske jentenes relasjoner til og samhandlingsmønstre ovenfor hverandre og klasse- og skolefellesskapet.

Sosiokulturelle perspektiver og sosiolingvistiske teorier har i dag såpass mange fellestrekk når det gjelder læring med fokus på deltakerstrukturer og læring, at det ikke gir mening å trekke et skarpt skille mellom dem (Aukrust, 2001). Sosiolingvistiske teorier var de første som gjennomførte *klasseromsstudier på kommunikasjon*. De rettet fokuset mot hvordan språklig interaksjon i klasserommet er styrt av institusjonelle og kulturelle kommunikasjonsregler (bl.a. Mehan, 1979). Dette fokusområdet er senere blitt fulgt opp av den sosiokulturelle tradisjonen.

Videre har de det til felles at de har forsøkt å belyse den sosiale konstruksjonen av mening gjennom et dobbelt perspektiv;

- Sosial interaksjon skjer gjennom de kulturelt fargede sjangerne for kommunikasjon deltakerne har tilgang til.

- De former for sosial interaksjon som følger av en bestemt kulturell tilhørighet gir innhold og struktur til slike sjangrer.

De hevder at kommunikasjon er forankret på et interaksjons – eller kulturnivå, og forsøker å belyse de konsekvenser et individs læring og utvikling kan få gjennom deltakelse i kommunikative handlinger (Aukrust, 2001).

Sosiokulturelle studier har i stor grad vært opptatt av hvordan kommunikasjon kan fremme læring, mens sosiolingvistiske studier har forsøkt å identifisere mønstre av klasseromskommunikasjon som uttrykk for underliggende regler og strukturer, blant annet med utgangspunkt i de begreper konversasjonsanalytikerne hadde etablert.

Begge retningene har jeg funnet interessante og nyttige til å forstå hvordan de pakistanske jentene kan oppleve de lærerstyrte samtalene, og hvordan disse får betydning for deres deltagelse i helklasse-aktiviteter.

Jeg vil i dette kapitlet presentere tenkning fra de ulike teoretikerne plassert inn under de fellesbegrepene jeg har valgt som hovedinnfallsvinkler til å forstå enkelte aspekter ved de pakistanske jentenes opplevelse av skolehverdagen. På den måten vil de neste avsnittene være både en begrepsavklaring samt en redegjørelse for det teoretiske grunnlaget resten av oppgaven er bygget på.

Jeg vil konsekvent bruke termen *hun* der det er snakk om et individ, siden problemstillingen for denne oppgaven er dreid rundt jenter.

2.3 Individ og fellesskap

2.3.1 Fellesskapet; den generaliserte andre og utvikling av selvet.

Slik Mead (1934) har blitt analysert og forklart av henholdsvis Vaage (1995) og Von Wright (2000) forstår jeg han dit hen at han ilegger det sosiale stor betydning i utvikling av selvet. Utgangspunktet for Mead er ikke det isolerte individ, men det sosiale fellesskapet individet er en del av. Mead hevder at det menneskelige selvet oppstår gjennom evnen til å kunne ta perspektivet til medlemmene i det fellesskapet det tilhører.

Perspektivene (kan også bruke ordet holdningene) til medlemmene i fellesskapet omtaler Mead som perspektivene til den generaliserte andre. Han hevder at evnen til å ta perspektivet til den generaliserte andre er viktig for utviklingen av selvet for:

It is in the form of the generalized other that the social process influences the behaviour of the individuals involved in it and carrying it on, i.e that

the community exercises control over the conduct of it's individual members; for it is in this form that the social process or community enters as a determining factor into the individual's thinking. (Mead: 1934: 155, som referert av Vaage, s. 188.)

Fellesskapet får med andre ord en viktig rolle, en nesten determinerende rolle for hvordan individet tenker, gjennom de sosiale prosessene som omfavner hele fellesskapet, og som utøver en form for kontroll over hvordan individene regulerer sine handlinger (behaviour) og tenkning.

Videre er det viktig for Mead at disse sosiale prosessene forstås av individet selv, for at det skal få betydning for den individuelle utviklingen:

...The individuals involved in the general social life-process of which social institutions are organized manifestations can develop and processes fully mature selves or personalities only in so far as each one of them reflects or prehends in his individual experience these organized social attitudes and activities which social institutions embody or represent. (Mead, 1934:262, som referert av Vaage, 1995, s. 127)

Ut fra hvordan jeg forstår Mead blir det å forstå fellesskapets holdninger og omgjøre dem til sine egne, viktig for individet i å utvikle en selvstendig og moden individualitet. Mye av grunnen til dette ligger i *responsen* individet får fra den generaliserte andre, fra fellesskapet. Et individ går inn i en prosess hvor han prøver å koordinere sine egne handlinger mot de andre sine handlinger ut fra de ulike responser han får på sine handlinger fra fellesskapet. Det er i denne handlingskoordinerende prosessen at individet konstituerer seg selv og trår fram som et individ.

Hvorvidt individet skal lykkes i å kunne koordinere sine handlinger eller ikke ligger i prinsippet om *deltakelse, kommunikasjon og menneskelig interaksjon* i hverdagslivet og i det institusjonaliserte livet. I følge Mead går det sosiale og individuelle utvikling hånd i hånd, spesielt innenfor institusjoner. (Vaage, 1995, s. 180).

2.3.2 Livet som beherskelse av ulike scener og roller.

Mead ilegger hvert enkelt individ store muligheter til å definere seg selv gjennom andre. Goffman har kritisert Mead for nesten å være litt ’blåøyd’ ved å hevde at det er *de andre i fellesskapet* som avgjør mest i formingen av egen identitet:

The meadian notion that the individual takes toward himself the attitude others take to him seems very much an oversimplification. Rather the individual must rely on others to complete the picture of him of which he himself is allowed to paint only certain parts (Goffman, 1963, s. 84).

Goffman (ibid.) anser de ulike situasjoner mennesket kommer oppi i løpet av livet som scener, der mennesket må bære masker og bedrive inntrykkskontroll (impression management), for å sikre at de andre får det riktige inntrykket av seg. Interaksjon med andre mennesker er en risikabel prosess der individet hvert øyeblikk kan risikere å tape ansikt (Ibid. s. 5). Hun må ta sjansen på at de andre i situasjonen / fellesskapet vil samarbeide med henne i å etablere eller opprettholde et bilde av seg som står i samsvar med det bildet hun har av seg selv (Guneriusen, 1996, s. 151.)

Videre trekker Goffman fram betydningen av sosialt standardiserte tegn og symboler for de ulike roller på ’livets scene’ som et viktig grunnlag for å kontrollere inntrykkene andre kan få av en selv. Dette kan være uniform (militær), titler (lærer) og standardiserte fysisk-sosiale rom, for eksempel et klasserom. Det ligger i følge Goffman betydelig definisjonskraft i disse overindividuelle realitetene. Jeg vil komme tilbake til betydningen av symboler for informasjonskontroll senere.

Stigma og et individs forhandlinger med fellesskapet

Selv om alle mennesker risikerer ’å tape ansikt’ i interaksjon med andre mennesker og således må bedrive en viss form for inntrykkskontroll, er det først og fremst de menneskene som på en eller annen måte er stigmatiserte, Goffman spesielt omtaler i sin bok *Stigma* fra 1963. En stigmatisert person er, slik jeg oppfatter Goffman, en person med bestemte, mer eller mindre permanente attributter eller karakteristika som gjør at hun plasseres inn i en bestemt sosial kategori, som igjen presser henne inn i en bestemt rolle, den stigmatisertes rolle. Hva som karakteriserer denne rollen vil jeg redegjøre for i de påfølgende avsnittene.

Goffman (2000) påpeker at et individ som er utsatt for stigma ikke nødvendigvis trenger å innta den stigmatisertes rolle i alle sosiale situasjoner. Det er først og fremst i de situasjoner hvor et individ føler seg usikker på den mottakelse som venter henne i ansikt til ansikt interaksjon med andre, og hvor hun er dypt engasjert i de ulike reaksjoner på de vanskeligheter som slike situasjoner gir anledning til, at et individ vil innta den stigmatisertes rolle (s.180).

Hun kan være usikker på hva de andre til stede 'i virkeligheten' tenker om henne, og føler at *hun mer enn andre*, må nøye bedømme det inntrykk hun gir av seg selv. Det er i slike situasjoner den stigmatiserte prøver å ta kontroll over den sosiale informasjon hun gir til de individene som befinner seg rundt henne.

Andre typiske trekk ved stigmatiserte individers situasjon er blant annet at hun ikke mottar den respekt hun ellers skulle tilsi å kunne forvente, og vil selv prøve å finne noen av sine egne egenskaper som rettferdiggjør dette. Hun vil videre prøve å rette på det hun anser som direkte årsak til sin ufullkommenhet, ved blant annet å beherske aktiviteter som vanligvis anses som utelukket pga. sitt handikap. Den stigmatiserte kan også bruke sitt handikap til 'å gjemme seg bak', som unnskyldninger for et nederlag.

Både hun og hennes omgivelser vil anse henne for å være annerledes, men samtidig mener Goffman, at en stigmatisert person vil betrakte seg som 'enhver manns likemann' (ibid. s 139). Denne selvmotsigende oppfattelsen av seg selv vil oppleves som et dilemma for den stigmatiserte, og hun vil prøve å komme seg ut av sitt dilemma ved å finne en formulering som gir hennes situasjon et sammenhengende innhold. Hun vil lete etter en plattform og en politikk for hvordan hun skal nå fram til en passende holdning til seg selv.

Det forventes at hun 'glad og ubesværet' aksepterer seg selv i all vesentlighet som normal, mens hun frivillig unngår de situasjoner som krever at de 'normale' må hykle for henne ved at de må late som om de aksepterer henne på samme måte. 'Hun rådes med andre ord til å spille med i en gjensidig akseptering av seg selv og de andre til tross for at 'de normale' ikke fullt ut har akseptert henne. Hun må være med å 'late som' at den betingede aksept som 'de normale' viser henne, er den samme som full aksept. 'Det som således blir oppfattet som god tilpasning, kan være en enda bedre tilpasning sett ut fra samfunnets synspunkt' (ibid. s. 154)

Symboler som formidlere av sosial informasjon

Goffman viser til at visse tegn formidler sosial informasjon. Disse tegnene utmerker seg ved at de ofte og hyppig er tilgjengelige, søkes etter og mottas helt rutinemessig. Slike tegn omtaler Goffman som symboler. Han opererer med først og fremst tre typer av symboler; prestigesymbol (statussymbol) som viser til en vel plassert sosial posisjon, stigmasymboler som fører andres oppmerksomhet på en for identitetens nedverdige brist, og desidentifikator som Goffman kaller de symboler som henleder oppmerksomheten i positiv retning, bort fra det som kan fungere som et minus for identiteten.

Det som først og fremst er avgjørende for individet er hvor synlig og påtrengende symbolet er, og derav hvor stor grad stigmasymbolet påvirker den sosiale interaksjonen, og i hvilken grad det forstyrrer interaksjonens 'feed-back-mekanisme'. Noen av disse stigmasymbolene bæres ikke for å åpent avsløre noe stigma, men heller vise at en er en del av en bestemt organisasjon, som ikke har som formål å stigmatisere (ibid.).

Sosiale relasjoner

Det å inngå nære relasjoner kan oppleves som utleverende og dermed risikofyllt for stigmatiserte personer. Relasjoner, spesielt de nære relasjoner, mellom individer, krever at partnerne utveksler en passende mengde intime opplysninger om seg selv som bevis på gjensidig tillit og forpliktelse. Dermed kan risikoen bli stor for at den andre kan få tilgang til miskrediterende informasjon om henne. Ved å opprettholde en viss fysisk distanse, blir individet også i stand til å begrense de andres tendens til å bygge opp en personlig identifikasjon av seg som går i hennes disfavør (ibid).

Gruppetilhørighet og personlig utvikling

Goffman påpeker at medlemmer av en bestemt stigmakategori har en tendens til å slutte seg sammen i små sosiale grupper, hvor alle medlemmene kan henføres til den samme kategori. 'Individets virkelige gruppe er med andre ord den kategori som tjener til å miskreditere henne' (ibid. s. 144). Goffman påpeker videre at hvis individet holder seg til sin gruppe blir hun ansett som lojal og autentisk, hvis hun vender seg bort fra dem, fremstår hun som feig og tåpelig.

Ofte hører en slik gruppe mer eller mindre til inn under en slags overordnet organisasjon. Det er også sannsynlig at de enkelte medlemmene vil oppnå kontakt med

et annet medlem i kategorien og utvikle vennskap med henne. På den måten kan en kategori ha den funksjon at den disponerer dens medlemmer for gruppedannelser og vennskapelige forbindelser mellom individ tilhørende den samme sosiale kategori. På tross av dette hevder Goffman at medlemmene av slike kategorier verken kan sies å besitte evnen til å gjennomføre kollektive aksjoner eller noe stabilt og omfattende mønster for medlemmenes gjensidige interaksjon (ibid.).

Slike fellesskap omtaler Goffman som *uformelle fellesskap* (ibid. s.56). Selv om de hos Goffman blir omtalt som uformelle fellesskap, tilkjenner han dem en sentral betydning for individets personlige utvikling. Dette gjelder spesielt når det dreier seg om minoritetsgrupper, som har bygget opp et velorganisert fellesskap med gamle tradisjoner – hvor det stilles betydelige krav til medlemmenes lojalitet, og som definerer det enkelte medlem som et individ som bør være stolt over sin ’sykdom’ og ikke søke å skille seg av med den.

Goffman hevder at det er i relasjon til ’sin egen gruppe’ at den stigmatisertes personlige utvikling blir mulig. ’De egenskaper, den natur, som et individ tildeler seg selv, og som han blir tildelt av andre, springer ut av den karakter, kvalitet (min oversettelse) hans tilhørighet til gruppen har’ (ibid. s. 144). Slike fellesskap utgjør også et tilfluktssted for selvforsvar, og et sted hvor individet kan åpent innta det standpunkt at hun er like så god som andre.

Stigma; En sosial prosess

Som jeg innledningsvis skrev, må ikke en person innta den stigmatisertes rolle i alle sosiale situasjoner. Det er individets spesifikke attributter, satt opp mot normer for det ’normale’, som anses som avgjørende for hvor ofte et individ må innta den stigmatisertes rolle. Goffman understreker at stigmatisering er en prosess, hvor et individ i løpet av prosessen kan innta både ’den normale’ og ’den stigmatisertes’ rolle. Et individ kan ta kontroll over denne prosessen ved å ta kontroll over de sosiale spenninger som utløses av de normforventinger til identitet som de andre rundt individet har til henne, gjennom å kontrollere visse sosiale informasjon om seg selv og gjennom bevisst sosial handling.

2.4 Intersubjektivitet

Begrepet intersubjektivitet innbefatter noen filosofiske forutsetninger som jeg kort vil gjøre rede for. Intersubjektivitet forutsetter en felles virkelighet delt med andre mennesker. Menneskene må ha tilgang til denne felles virkeligheten, og til en viss grad må menneskene kunne knytte den samme meningen til virkeligheten. De involverte må kunne ta det samme for gitt når de snakker sammen, de uuttalte forutsetningene og antagelsene må være de samme. Det er først og fremst et felles språk som åpner opp for at menneskene kan være innforståtte med at de deler en viss felles mening om virkeligheten¹.

Mening, kunnskap og forståelse blir skapt gjennom interaksjon og kommunikasjon. Dette er et helt grunnleggende perspektiv hos både G.H Mead (1934), K. Hundeide (1989, 2001) og R. Rommetveit (1974), teoretikerne som dette avsnittet er basert på.

2.4.1 Meningskonstruksjon – intersubjektivitet som felles skapt forståelse.

Selv om ikke Mead selv brukte begrepet intersubjektivitet, kan man godt knytte dette begrepet opp mot Mead sine ideer. Dette er gjort av både Vaage (1995) og Von Wright (2000). Intersubjektivitet blir i Mead (1936) sine tekster omkring sosialitet viktig for danningen av mening, meningskonstruksjonen, gjennom kommunikative prosesser. Mening blir for Mead skapt i relasjon med andre mennesker, i en prosess av handling og handlingskoordinering, i det sosiale fellesskapet. Og det er først og fremst språket, i signifikante, universelle, symboler at mening skapes, og intersubjektiviteten opprettholdes og en felles forståelse blir skapt. Videre kan man lese ut av Mead at han mener at kommunikasjon, mellommenneskelig interaksjon og intersubjektivitet, er en forutsetning for at mennesket skal kunne forme en egen aktiv subjektivitet, en identitet som noe særegent, et selv, og ta denne subjektivitet i besetning.

2.4.2 Intersubjektivitet som en etablert sosial realitet.

I boka 'On Message Structure' (1974) drøfter Rommetveit intersubjektivitetens betydning for muntlig kommunikasjon med spesielt dialogen i fokus. Jeg har valgt å

¹ For en grundigere redegjørelse henviser jeg leseren til E.V Rønning; *Jakten på forståelse* s. 9-18.

forstå Rommetveit og hans bruk av begrepet intersubjektivitet i en litt videre betydning. Slik jeg forstår Rommetveit kan hans drøfting ikke bare brukes på å forstå intersubjektivitetens betydning for kommunikasjonen, men jeg mener han *grunngrir en analyse av en sosial setting som vil være avgjørende for kontrakten for hva som skal forstås som felles kunnskap og felles forståelse med utgangspunkt i begrepet intersubjektivitet*. Med hjelp av Rommetveit kan en forstå hvordan kommunikasjonen er med på å forme og påvirke et individs forståelse av de andre rundt seg, relasjonen hun har til de andre i fellesskapet og de sosiale aktivitetene som foregår innen et gitt fellesskap. Begrepet intersubjektivitet kan være en innfallsvinkel til å forstå hvordan sosial interaksjon blir organisert med hjelp av språket.

Rammen for intersubjektivitet består av et etablert fellesskap som er basert på gjensidig tillit og felles kontrakt om komplementaritet. Individene i fellesskapet innehar en fellesskapsfølelse, en ’vi – følelse’ med hverandre, hvor det implisitt forventes og forutsettes at alle er villige til å supplere hverandre, imøtekomme hverandre, i ulike kommunikative samhandlinger. Fellesskapet er videre bygget rundt en intersubjektiv etablert sosial virkelighet (intersubjectively established social reality). Hva denne intersubjektivt etablerte sosial virkelighet består av, vil jeg prøve å gjøre rede for nedenunder.

Et slikt fellesskap kan spire ut av en felles menneskelig koordinering, dvs. at to eller flere individer samordner seg med hverandre gjennom kommunikasjon. Det som blir avgjørende i en slik felles menneskelig koordinering er selve situasjonen rundt de samhandlende, emnet for samtalen og kunnskapen til de deltakende i koordineringen. Individene i samhandlingen \ koordineringen må kunne gå ut i fra at de deler den samme oppfattelsen av hva den sosiale situasjonen faktisk består i ut fra antatte felles erfaringer vedrørende liknende sosiale situasjoner. På liknende måte må individene kunne anta at de deler en viss felles forståelse av emnet og innehar en viss felles kunnskap. Nivået av intersubjektivitet vil være avhengig av i hvilken grad de samhandlende individers antagelser vedrørende den andre stemmer med den faktiske forståelsen og kunnskapen hver av deltakerne besitter. Rommetveit omtaler slike implisitte antagelser som potensielt delte perspektiver.

Rommetveit hevder at en ytring blir gitt mening ut fra den konteksten den er plassert i, slik konteksten har blitt gitt mening gjennom språket og individenes livspraksis. Mulighetene for at antagelsen stemmer med virkeligheten, dvs. muligheter for felles delte perspektiver som åpner opp for intersubjektivitet, øker jo mer individene

har av felles livserfaring og felles bruk av språket. Som et eksempel på nærmest perfekt etablert intersubjektivitet ut fra en intersubjektivt etablert felles virkelighet, bruker Rommetveit et eksempel om et ektepar hvor mannen uttaler bare et ord 'pot'², og med det forstår kona at han er engstelig for at sønnen har begynt å bruke narkotika.

I etableringen av et intersubjektivt sosialt fellesskap, er evnen til den ene til å tilpasse og ta i bruk den andres synspunkter (adopt the point of view of the other) viktig. Rommetveit vektlegger også deltakernes evne til å desentrere egne ulike perspektiv for å kunne imøtekomme den andres perspektiv, slik at de sammen kan etablere en felles intersubjektiv sosial virkelighet grunnet på felles tolkninger og felles forståelse av både situasjonen, emnet og hva som kan antas å være felles kunnskap.

Sosialt etablerte fellesskap opererer ofte med gjensidige metakontrakter for ulike sosiale situasjoner som legger premissene for intersubjektivitet. Slike metakontrakter avgjør hva som er påtenkt (intended) og hva som passer seg i situasjonen. Metakontrakten er også en kontrakt mellom partene for hva som skal telle som felles kunnskap og felles holdninger. Metakontrakten kan i tillegg forstås som en kommunikativ metakontrakt basert på premisser deltakerne gjensidig har gitt sin tilslutning til.

2.5 Sosiokulturelle perspektiver på læring

Sosiokulturelle perspektiver ser på læring som situert; dvs at læring påvirkes av læringssituasjonen, konteksten, relasjonene i gruppa, interaksjonen elevene i mellom og mellom lærer og elever, og beherskelse av den aktuelle diskurs som råder i klasserommet, i tillegg til å være avhengig av mentale kognitive evner. De mener videre at læringen er distribuert (fordelt) mellom elevene, at læringen er mediert (formidlet) gjennom ulike redskaper (herunder språkets rolle i læringsprosessen), og at læring skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskap (O. Dysthe (red.), 2002).

² Engelsk slanguttrykk for marijuana.

2.5.1 Læringen er situert

Sosiokulturelle perspektiver hevder at læring er integrert i de spesifikke fysiske og sosiale kontekstene. Hvordan en person lærer, og situasjonen hvor han lærer, er en fundamental del av det som blir lært (Dysthe, 2001). Dewey mente at man kunne ikke snakke om individet som isolerte subjekt, eller se på situasjoner som isolerte hendelser. Et individ eller hendelse er alltid en spesiell del, fase eller side ved sine omgivelser (Dewey, 1938).

Løkensgard Hoel (1998) plasserer konteksten hos den som fortolker den sosiale virkeligheten. Hun ser på kontekst som en integrert del av et handlende individ, og konteksten blir både lagt fram for andre og konstruert i tid og sted. Slik blir de sosiale praksisene som en elev deltar i, en fortolkende posisjon som blir konstituert gjennom deltagelsen.

Aktivitetsteori (Engestrøm, 1996, Cole, 1995) ser på læring som noe som springer ut av en aktivitet. Analyseenheter for forskning på læring blir således aktiviteten i kontekst. De hevder at det ikke er mulig å forstå eller analysere en aktivitet utenfor den konteksten hvor den finner sted. Menneskelig aktivitet (og læring) må undersøkes ut fra ønske om å finne ut hvem de er, de som engasjerer seg i aktiviteten, hvilke mål og intensjoner de har, hva som kommer ut av aktiviteten, de reglene og normene som styrer aktiviteten, og i den større samfunnsmessige og historiske sammenhengen aktiviteten finner sted (Dysthe 2001).

Skolen som en læringskontekst må ses på som en spesiell sosial praksis, styrt av bl.a. sin institusjonelle og historiske plassering. En elev vil være en naturlig del av en skole, og det er ut i fra denne spesielle sosial (skole-)praksisen en elev vil konstruere sin kontekst og egen fortolkende posisjon.

2.5.2 Læring er distribuert og sosial

Kunnskap er distribuert (fordelt) mellom individ i et fellesskap, ved at de behersker ulike ting og besitter ulike ferdigheter. Ut fra et læringssyn som dette bør læring være sosial, slik at hver enkelt individs kunnskaper kan komme fellesskapet til gode, og i sammen, i fellesskap, utvikle ny og utvidet kunnskap.

Språk og kommunikasjon blir grunnvilkåret for at kunnskapen skal kunne bli fordelt, og læring skal kunne finne sted. 'Kommunikasjon er en prosess der en deler

erfaringer slik at det en deler, blir felleseie’ (Dewey, 1916, s. 9)³. Vygotskij (1978) hevder at alle høyere mentale funksjoner hos et barn først oppstår på det sosiale planet og så på det indre planet. Med det mener Vygotskij at all tenkning utvikler seg fra samtale med andre til indre samtale. Læring i fellesskap blir således vektlagt av både Dewey og Vygotskij.

2.5.3 Læringspotensialet kan ligge i den nærmeste utviklingssonen

Vygotskij (1978) oppfatning om at høyere mentale funksjoner hos et barn først oppstår på det sosiale planet og så på det indre planet, henger sammen med hans bruk av begrepet ’den nærmeste utviklingssonen’. Dette begrepet er mye brukt i læringsforskning, og viser hvordan et individ kan lære gjennom å delta i kommunikative prosesser, og også hvordan læring kan bli mediert (formidlet) med hjelp av språk og kommunikasjon. Poenget med begrepet er å understreke et individs potensial for læring, i og med at den nærmeste utviklingssonen ligger mellom det den lærende kan klare på egenhånd og det han kan klare med litt hjelp fra en voksen eller en lengre kommet elev.

Den ’mer kompetente andre’ kan bygge opp under et individs læring ved å strukturere læringsaktiviteter ved hjelp av språket og dermed gi individet egne (indre) språklige redskaper til å styre sin aktivitet. Læringen skjer med andre ord gjennom samhandling, mediert av kulturelle redskaper som språk og samtalesjangre, og læringen kommer til uttrykk ved at barnet gradvis blir mer aktiv part i samhandlingen. Det kreves av den som skal hjelpe individet til å strekke seg litt lengre, at hun behersker å gi rask tilbakemelding, personlig og situasjonstilpasset veiledning, og ’får den lærende til selv å komme med forslag til mulige løsninger, i stedet for å presentere svar og rette feil’ (Salomon & Perkins 1999, s. 7)⁴.

³ Som referert i Dysthe (2001), s. 49.

⁴ Som referert i Dysthe (2001) s. 51. For grundigere redegjørelse av Vygotskij tenkning rundt utviklingen av høyere mentale funksjoner og den nærmeste utviklingssonen, se blant annet Cazden 2002.

2.6 Gruppelæring

Det er ikke alltid nødvendig at den ’mer kompetente andre’ er en voksen person. Forskning blant annet i Storbritania (Foot, Morgan og Shute, 1990) har undersøkt hvordan medelever kan fungere som veiledere for hverandre i det som på engelsk blir kalt ’peer tutoring’ og ’peer collaboration’. For begge typene av gruppelæring finnes det egne programmer og metodiske utgangspunkt som gruppelæringen skal bygges på.

Foot, Morgan og Shute omtaler de læringsssituasjonene som er preget av at en elev sørger for å gi assisterende instruksjoner til en medelev for ’peer tutoring’. Eleven som er satt til å assistere må kunne læringsstoffet bedre enn hun som skal ha hjelp, og godt nok til å kunne gi god assistanse. ’Peer collaboration’, på norsk omtalt som samarbeidslæring, er preget av en gruppe elever, to eller flere, som i fellesskap drøfter seg fram til løsninger, og skaper ny felles kunnskap ved å dele, diskutere og utfordre egne ufullstendige og utilstrekkelige perspektiver. I et slikt læringsfellesskap har partene utviklet en relativt symmetrisk relasjon mellom seg basert på gjensidig respekt og tillit, og hvor partene anser hverandre som likestilte samhandlingspartnere. I slike læringsssituasjoner bygget på gjensidighet, kan utbyttet for gruppelæringen bli bedre kommunikative ferdigheter ved at de må forsvare eget standpunkt og større bevissthet omkring de andres standpunkter og perspektiver. I tillegg kan de utvikle ferdigheter i å utforske egne ideer, moderere dem og gi tilbakemelding til andre på deres synspunkter.

’Peer tutoring’ har blitt sammenlignet med den tradisjonelle helklasseundervisningen preget av lærerstyrte samtaler (se avsnittet 1.5.1 om deltakerstrukturer), og det har vist seg at gruppelæring kan være vel så effektiv om ikke mer effektiv enn den tradisjonelle lærerstyrte opplæringen (Greenwood, Carta, Kamps 1990). Blant annet ville ’peer tutoring’ kunne gi elevene en mer personlig instruksjon og veiledning, siden eleven som trengte ekstra opplæring, ville ha sin ’tutor’ ved siden av seg hele tiden mens oppgaveløsningen pågikk. Dette er det sjelden anledning til i lærerstyrte læringsaktiviteter, da læreren må fordele tiden sin på alle elevene i klasserommet. Elevene i gruppa ville også raskere få direkte respons på eget arbeid, og det er lettere å rette opp feil raskt. Lettere tilgang på hjelp og raskere respons på eget arbeid kan se ut til å øke motivasjonen for læring hos elevene, og det kunne se ut som oppgaver ble løst raskere og fremdriften var noe større i gruppebasert læring, enn i standard lærerstyrte opplæring.

En annen viktig faktor var den lette og frekvente hjelpen elevene kunne få fra medelevene i gruppa eller ’tutor’, som raskt kan rette opp feil slik at eleven kan komme seg videre i oppgaveløsningen. Kanskje den viktigste fordel med gruppelæring er at den kan skape en kontekst hvor elevene sammen kan arbeide mot et felles mål, hvor elevene oppmuntrer og støtter hverandre, men også skaper en forventning om at de andre gjør sitt beste.

2.6.1 Gruppelæring i flerkulturelle klasserom

Gruppelæring i flerkulturelle klasserom kan ha mange fordeler, i tillegg til de ovenfor nevnte. For det første gir det god anledning for ansikt til ansikt kontakt mellom elever med ulik kulturell bakgrunn. Videre kan gruppearbeidet organiseres slik at hver elev kan bidra til gruppas felles mål, og oppmuntre til gjensidig utveksling av synspunkter og hjelp til hverandre. På den måten kan hver elev bli gitt mulighet til å oppnå status innen gruppa si (Sharan, 1990). De kan også øke mulighetene for vennskapelige relasjoner med gruppekameratene, og større gjensidig aksept basert på felles interesser i oppgaveløsningen og individualitet som personer, istedenfor å fokusere på deres etniske forskjeller. Gruppelæring i flerkulturelt sammensatte grupper kan åpne opp for flerkulturelle relasjoner basert på hver enkelt sin personlighet snarere enn etnisk gruppeidentitet.

Sharan nevner fire ulike metoder som kan benyttes for å fremme gruppelæring (ibid). Han viser til ulik forskning som er blitt gjort på disse fire metodene, og konkluderer med at metodene stort sett har vist seg å fremme minoritetsspråklige barns læring, spesielt viste det seg at de var mer forberedt på å uttrykke egne tanker og mindre hemmet i kommunikasjon med andre elever og med læreren etter å ha deltatt i gruppelæring enn under tradisjonelle helklasse-opplæringssituasjoner. Gruppelæring kan skape en kontekst som gjør det mulig for minoritetsspråklige elever å innta en aktiv rolle i klasseromslæringen, hvor de i tillegg vil ha lettere tilgang på hjelp og støtte fra medelevene. Tradisjonell helklasseopplæring mener Sharan ikke er tilrådelig i flerkulturelle klasserom, hvis en ønsker å forhindre at noen elever blir skilt ut fra fellesskapet (jf med avsnitt 1.5.2) .

2.7 Deltakelse

Læring gjennom deltakelse i sosialt organiserte aktiviteter og utvikling av en identitet som lærende personer er et viktig mål for læring sett ut i fra sosiokulturelle perspektiver på læring. Deltakelse kan bli forstått ut fra mange ulike former for deltakelse. Jeg vil i dette avsnittet først og fremst drøfte deltakelse rundt begrepet deltakerstrukturer da dette viste seg å bli viktig for å forstå dataene og problemstillingen som styrer analysen.

2.7.1 Deltakerstrukturer og IRE (lærerstyrte samtaler)

Deltakerstrukturer sier noe om de ulike aktørenes ulike rettigheter og plikter for hva de kan si, til hvem og når det kan sies (Dysthe, 2001).

Det var Philips (1972), en elev av Goffman, som introduserte begrepet deltakerstrukturer innen forskning på samtaler i klasserommet. Hun viste at den vanligste deltakerstrukturen, helklassesamtalen, var kjennetegnet av at læreren pekte ut eleven som fikk ordet. Senere forskning på klasseromskommunikasjon viser at den lærerstyrte samtalen, også omtalt som IRE (initiering, respons og evaluering), er den vanligst benyttede form for undervisningsmetode. Lærersamtalen er kjennetegnet ved at den er ofte ritualisert og kontrollorientert. Det er læreren som stiller spørsmålene og samtidig kjenner svarene. Han eller hun spør ikke om å få vite, men for å kontrollere samtaletemaet og styre elevenes oppmerksomhet. Elevene har få muligheter til å innlede til samtale om temaer de er opptatt av. I sin karakteristiske form består samtalestrukturen av Initiering (I), oftest lærerspørsmål omkring kjent informasjon, en respons fra elev(er) (R) ved at de svarer på spørsmålet og så en evaluering (E) ved at læreren kommenterer elevens respons (Aukrust, 2001).

2.7.2 Minoritetsspråklige elever og lærerstyrte samtaler

Cazden (2002, 1988) har drøftet lærerstyrt samtale ut i fra dens betydning for læring og deltagelse i klasserommet for elever med ulik kulturell bakgrunn enn den skolen er basert på. Hun viser til at de ulike deltakerstrukturene og de ulike kommunikasjonsformene kan være til dels svært ulike de strukturene og formene som de elever med minoritetsspråklig bakgrunn er vant til, noe som kan ha betydning for hvordan en elev med minoritetsspråklig bakgrunn deltar i klasseromslæringen. Elevene

med minoritetsspråklig bakgrunn kan ha andre forventninger til interaksjonen i klasserommet enn de som er styrende for klasseromsaktivitetene.

En lærerstyrt samtale slik den blir mye benyttet i Norge og i den vestlige verden generelt (jmf. med Aukrust, 2001) er kulturelt betinget. For noen barn vil dette by på store utfordringer, og jo større kulturell diskontinuitet, og jo større (sosio)lingvistiske forskjeller det er mellom hjem og skole som virker forstyrrende for eleven, jo større vil utfordringene være for eleven i å delta i de lærerstyrte samtalen.

Minoritetsspråklige elever vil, som alle andre elever, fortolke situasjoner, språkhandling og generelle handlinger i tråd med sin egen erfaringsbakgrunn. Erfaringsbakgrunnen til en minoritetsspråklig elev kan være basert på en annen kultur enn den kulturen som regnes for den generelle i et norsk klasserom. Den minoritetsspråklige eleven kan slik fortolke det som blir sagt og gjort annerledes enn elever med samme kulturbakgrunn som den gjeldende i klasserommet, og ende opp med en annen mening enn hva som opprinnelig kanskje var tenkt av læreren (Hundeide 1989).

Mercer og Edwards (1987) benytter et begrep de kaller; '*Ground rules for communication*' (grunnregler for kommunikasjon) for å vise hvordan en lærerstyrt samtale åpner og lukker for deltagelse og læring i fellesundervisningen. Disse reglene fungerer definerende for hvordan man skal tolke og hvilke svar som er godtatt innen en bestemt kontekst. Reglene er ofte implisitte heller enn stadfestet. Det å kunne gi et korrekt svar er ikke bare et spørsmål om kunnskap, men også evne til å fornemme hva som er et passende svar innenfor en gitt sosial ramme (Sæljø, 1987). Slike implisitte grunnregler er utviklet innen en bestemt kulturell ramme, og det kreves inngående kjennskap og forståelse av kulturen for å beherske reglene. Uten å beherske grunnreglene, kan det oppleves som vanskelig å delta i lærerstyrte samtaler som bygger på slike regler.

2.7.3 Kritikk av lærerstyrte samtaler

Dette har ført til at enkelte teoretikere, blant annet Wertsch (1998) har kritisert lærerstyrte samtaler for å styrke en kulturell overføring og reproduksjon slik Foucault (1975) omtaler disse begrepene.

Nystrand (1997) er også kritisk til lærerstyrte samtaler gjennomført etter IRE-struktur (initiering, respons, evaluering), men skiller mellom denne typen av samtale og

en samtale han omtaler som *dialogisk klasseromssamtale*. Denne formen for samtale er kjennetegnet av flere elevresponser mellom hver lærerinitiering, mellom hver gang læreren stiller et nytt spørsmål. Både lærer og elever kan velge å ta ordet, det spørres uten at det forekommer noe form for fasitsvar, og elever kan velge å respondere på andre elever sine utsagn. På den måten kan elevene bygge videre på sin egen kunnskap, samtidig som de er med å skape en felles kunnskap. Nystrand påpeker at læringseffekten ved slike samtaler, og ved mer tradisjonelle IRE-samtaler, ligger i hvor stor grad læreren bygger videre på elevenes utsagn.

Wells (1996) har studert IRE-sekvenser gjennom Vygotskjis begrep ’den nærmeste utviklingssone’, og har kommet fram til at lærerstyrt samtale kan fungere som et godt redskap for læring, dersom læreren følger opp elevenes responser på sitt innledende spørsmål på en inkluderende måte. Dette ”allows a more knowledgeable participant to contribute to the learning and the less knowledgeable in ways which nevertheless incorporate and build on the latter’s contributions” (Wells 1996 s. 86)⁵. Den kan korrigere ukorrekte svar med rette svar med en gang. IRE kan også gi elevene en opplæring i fagenes spesifikke sjanger og implisitte regler som vitenskapelige samtaler forutsetter. Men dette forutsetter igjen at det implisitte har blitt eksplisitt ved at elevene har fått en bevisst opplæring i å mestre vitenskapelige samtaler (Plainscar og Brown, 1984).

Arnesen (2002) mener det synes som om lærerstyrte samtaler etter IRE-struktur fører til forskjellsbehandling av elevene i særlig stor grad. Den er samtidig ’forførende’ for lærerne fordi den gir inntrykk av at det er generell stor aktivitet når det i virkeligheten bare er en del som deltar. Den interessen læreren viser enkelte elever, blir et speil i forhold til de andre elevene som ikke blir gjenstand for samme oppmerksomhet. Hun påpeker videre at det å gjennomføre fellesundervisning på et tema som *må forutsettes ikke å være tilgjengelig for alle elevene*, er ensbetydende med marginalisering.

2.7.4 Læring vil si å oppleve verden og vårt engasjement meningsfullt.

Jeg vil avslutte dette avsnittet omkring læring med Wenger (1998) sine fire premisser for læring:

⁵ Som referert av Aukrust 2001 s. 183.

1. Vi er alle sosiale vesen, og dette er et sentralt aspekt ved all læring.
2. Kunnskap betyr kompetanse på ulike områder som blir verdsatt
3. Kunnskap har med deltakelse og aktivt engasjement å gjøre.
4. Læring skal produsere mening, det vil si evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfullt.

Wenger legger stor vekt på at individuell læring blir et spørsmål om å være engasjert i og bidra til det han omtaler som praksisfellesskap. Slik jeg forstår begrepet praksisfellesskap vil det være alle fellesskap som er knyttet til en praksis, en felles oppgave eller handling. Det er gjennom sosial deltakelse i slike praksisfellesskap felles mening blir skapt, at fellesskapet blir etablert og hvert enkelt individs identitet blir utviklet. Og skal læring finne sted, hevder Wenger at alle de ovenfor nevnte premissene må ligge til grunn.

2.8 Inkludering, ekskludering og marginalisering

I engelskspråklige land har begrepet inkludering erstattet begrepet integrering i løpet av de siste årene, og blitt tatt opp i blant annet innen spesialpedagogisk forskning (Arnesen, 2001). Jeg vil benytte begrepene litt om hverandre, ut fra hvilket begrep den gjeldende teori jeg refererer til har benyttet seg av.

Det synes som om den letteste måten å definere inkludering på, er å redegjøre for hva det motsatte er; ekskludering. Ekskludering innebærer at noen aktivt blir satt utenfor av en gruppe, en institusjon, et miljø eller vennegjeng en tidligere var en del av. Inkludering på den annen side forutsetter at en som før sto utenfor, ikke ble regnet med, var holdt atskilt eller ekskluderte fra, blir akseptert og en selvsagt del av et fellesskap.

Både inkludering og ekskludering kan bli sluttresultatet av en prosess, og begge kan fungere som en prosess på samme tid. Inkluderende og ekskluderende prosesser kan finne sted samtidig, og det kan være spenninger mellom dem (Arnesen 2002).

2.8.1 Marginalisering

Marginalisering kan, som integrering og ekskludering, forstås som en prosess, som bidrar til at elever på ulike måter blir tilsidesatt, stemplet og nedvurdert. Marginalisering kan også forstås som *partiell deltagelse*, det å være en del av en sosial

struktur, men på en ufullstendig måte. Inkludering blir da full deltakelse på avgrensede arenaer (Johannesen, 1997).

Det å innta en marginal rolle kan også være et bevisst valg av individet (Bell, 1990). Det å melde seg ut og ta avstand fra definisjonene av det normale og velge en marginal tilværelse og identitet, kan være en motstandsstrategi jf. med avsnittet under punkt 1.6 om motstandskulturer. Hvordan elever oppfatter, takler og motsetter seg definisjoner fra lærere og medelever antas å ha stor betydning for i hvilken grad marginaliseringsprosessene ender med marginalisering i en eller annen forstand. Videre kan et individ være integrert i forhold til visse arenaer og marginalisert på andre.

2.8.2 Inkluderende \ ekskluderende prosesser og minoritetsspråklige

Minoritetsspråklige vil ofte *søke sammen og etablere en selvstendig organisering av hverdagslivet*. Dette mener Schierup (1988) er forårsaket av en ofte marginalisert stilling i samfunnet, som presser fram overlevelsesstrategier som blant annet det å søke sammen og etablere et fellesskap. Videre kan utvikling av et alternativt sosialt og kulturelt liv forstås som *et forsvar* mot en opplevd undertrykkelse av deres historiske og kulturelle identitet. Schierup hevder at det er viktig for minoritetsspråklige å ha forutsetninger for å *organisere felles erfaringer innenfor rammen av deres daglige liv*, sett ut i fra ønske om en positiv inkludering. De har behov for å kunne organisere effektive sosiale handlingsstrategier og bygge opp styrkeposisjoner i det fellesskapet de er en del av ut fra gruppas eget, særegne perspektiv, for å kunne påvirke samfunnsmessige forhold som danner rammer rundt deres hverdagsliv.

Schierup opererer med begrepet *'intern integrasjon'*, som foregår ved at innvandrere integreres i et etnisk minoritetssamfunn innen for rammene av innvandringslandet, majoritetssamfunnet. Intern integrasjon omhandler den adgang til fortrolighet, solidaritet, gjensidig hjelp og materielle goder (med mer) som formidles gjennom sosiale relasjoner og nettverk som finnes i en minoritetskultur, hvor grensene settes av gruppas egne medlemmer. Et slikt samhold kan styrke gruppemedlemmes selvbevissthet, kulturelle identitet og handlekraft. Schierup viser til at minoritetsspråklige grupper ofte trekker seg tilbake og skaper et alternativt 'rom' for kulturutvikling og motstand, fysisk og sosialt, og uttrykker seg gjennom symboler, ritualer og språkbruk i dagligtalen. Schierup påpeker at dette er særdeles viktig i en situasjon hvor en gruppe er utsatt for kulturell eller sosial stigmatisering.

Han påpeker videre at innvandrere og deres etterkommere vil ut i fra egne historiske og nåtidige erfaringer, og som svar på omverdenens reaksjoner, etter hvert utvikle en egen særlig identitet og selvoppfattelse som forsterker definisjoner av dem som distinkte grupper i samfunnet

Med bruk av Parson (1951) ideer om samfunnet som et komplekst sosialt system, med et overordnet og flere underordnede sosiale systemer, kan man, som Schierup, se på etniske grupperinger og organisasjoner som nye sammensatte sosiale og kulturelle undersystemer innenfor rammene av det eksisterende samfunnets overordnede helhet (Schierup, 1988, s. 21). Men slike underordnede systemer i form av uformelle organisasjoner og nettverk er ikke tilstrekkelig for at underordnede grupper skal kunne forbedre sin sosiale posisjon i et videre samfunnsperspektiv. Gjennom differensiering fra majoritetssamfunnet kan de oppnå det motsatte; de kan medvirke til å bekrefte og reproducere egen underordning ved å isolere seg fra muligheter til innflytelse og påvirkning (Ibid . 249). Schierup hevder at den enkelte minoritet sin stilling i samfunnet er avhengig av dens forutsetninger for å kunne agere gjennom alternative sosiale institusjoner, hvor egne spesielle interesser kan formuleres og føres fram.

2.8.3 Inkluderende og ekskluderende prosesser i skolesammenheng

Elever kan være inkluderte i en situasjon og ekskluderte fra en annen. Arnesen (2002) vektlegger også prosessperspektivet ved inkludering –ekskludering. Elever faller ikke plutselig utenfor. De blir gradvis utelukket gjennom prosesser som har sammenheng med den måten de behandles på, kvaliteten av den kontakt de får med medelever og lærere, og ved de ordninger som er etablert og som etablerer kategorier (Ibid). Ut i fra lignende forståelse av inkluderende og ekskluderende prosesser, hevder Blyth og Milner (1996) at slike prosesser blir uttrykt gjennom delvis eller full deltagelse i den sosiale virksomheten.

Arnesen (2002) viser til tre indikasjoner på inkludering og ekskludering innen skolen som utdanningsinstitusjon; 1) Elevenes mulighet til deltagelse og til å ha utbytte av læringsaktiviteter, skolearbeid og andre fellesaktiviteter som er en del av skolens hverdagsliv. 2) Hvordan elevene posisjonerte seg selv og ble posisjonert ut fra positivt \ negativt selvbilde, betydningsfull \ lite betydningsfull. 3) Hvorvidt det var forskjeller eller endringer i status som selvsagte medlemmer av for eksempel en skoleklasse.

Arnesen påpeker videre fellesskapets betydning. Spesielt i L 97 er fellesskapet dyrket og vektlagt, og hun mener at ut i fra det kan fellesskapet ha fått en sterkere kulturell innramming, blitt et betydningssystem, noe som også gjør det mer alvorlig å bli utelukket fra det. Det å tilhøre og regnes som medlem av fellesskapet, klassekollektivet har en kulturell verdi, slik at selv delvis medlemskap kan oppleves som meningsfullt for noen. 'Fellesskapet utgjør den klangbunn som inkludering og ekskludering kan vurderes i forhold til' (Arnesen, 2002, s. 435).

2.9 Etnisitet og identitetsforvaltning

Identitet har både en privat og en sosial dimensjon. Den private viser til individets subjektive erkjennelse og opplevelse av egen individualitet. Den sosiale viser til kollektive kategorier som innebærer at grupper av individer kan relateres til samme identitetskategori, for eksempel etnisk identitet.

2.9.1 Tokulturell identitet

Etnisk identitet er nært knyttet opp mot etnisk kulturtilhørighet. Etnisk kulturtilhørighet er noe som et individ vil oppleve i større eller mindre grad, både ut fra selvtilskrivning av etnisk status og gjennom tilskrivning fra andre (Høgmo, 1986). Videre blir etnisk tilhørighet regnet som en viktig element i personers kulturelle identitet. Men Høgmo (ibid) påpeker at det kan være vanskelig for minoritetsspråklige unge å vite hvilken etnisitet de tilhører. De kan ende opp med en verken - eller identitet, en enten eller - identitet, eller en både og - identitet. De kan i tillegg presentere seg selv på ulike måter, avhengig av sammenheng og motiv (Kanstad, 1994).

Identitetsforvaltning er utfordrende og ofte fullt av dilemmaer for minoritetsungdom. Hun kan velge å forsvare seg selv og sine opprinnelige verdier ved å beskytte sin etniske tilhørighet, eller hun velge å forandre seg, tilpasse seg fellesskapets forventninger. Å presentere etnisk identitet kan være ledd i et individs bevisste identitetsforvaltningsprosess. Å velge å vise fram eller skjule slike trekk kan være strategiske handlinger for identitetsforvaltning. Det kan være mer eller mindre bevisst (Kanstad, 1994). Høgmo (1986) hevder at det å forvalte en etnisk (samisk) identitet i et miljø hvor majoritetskulturen dominerer har sine omkostninger, men å forvalte en fornorsket identitet har en ennå høyere pris. Dette begrunner han ut i fra at det å forvalte

en etnisk identitet innebærer en *etnisk stigmatisering*, mens det å forvalte en fornorsket identitet, som er påført personene av omstendighetene, innebærer en *moralsk stigmatisering*, et svikerstempel som er vanskeligere å forholde seg til.

Det avgjørende er om den minoritetsspråklige besitter en kompetanse som setter henne i stand til å forvalte seg selv, om hun er i stand til å argumentere for sin identitet slik at hun oppnår å presentere den identiteten hun ønsker å formidle til andre. For å kunne oppnå en slik kompetanse trenger hun å beherske det gjeldende språket og de gjeldende kulturelle kodene som dominerer et fellesskap. Til dette kreves en grunnleggende forståelse av både morsmålet og majoritetsspråkets betydning.

Det krever styrke å stå frem som annerledes. Det kan handle om å tåle kritikk, å delta i diskusjoner, å se annerledes ut både med hensyn til hudfarge og klær. Kulturell og språklig kompetanse gitt blant annet gjennom språkopplæring kan gi en slik styrke (Kanstad, *ibid.*).

2.9.2 Motkultur

Ungdom i en bygdeby som gir opp å prestere i elevrolla fordi de oppdager at skolen bare krever disiplin og hardt arbeid uten å kunne garantere gode karakterer eller en lovende fremtid i gjengjeld, kan etablere en motkultur som svar på skolens institusjonelle kultur. De definerer sine egne roller og rydder plass for sin egen kultur i opposisjon mot skolekulturen. ’De tar seg den friheten at de selv avgjør hva for et menneske de skal være, hvilke kunnskaper de skal besitte og hvilke væremåter som er verdifulle’ (Jørgensen, 1993, s. 139).

Svarte britiske har, ut fra sin marginale plass i samfunnet, på lignende måte ryddet vei for egen kultur gjennom å etablere egne lørdagsskoler delvis basert på frivillighet fra foreldre og lærere, hvor de opererer innen, mellom, under og ved siden av hovedretningen og strukturen til utdanningssamfunnet, ved ’subverting, renaming, and reclaiming opportunities for their children through their transformative pedagogy and ’raising the race’. Black women create culture and provide for their family (Mirza, 1997, s. 274). Gjennom lørdagsskolen ønsker de å gjenvinne utdanningsmulighetene for sine barn. De ønsker å bevisstgjøre barna på kulturelle forskjeller ved å fremme evnen til å vurdere seg selv, evnen til å stole på seg selv, bevisstgjøre at det finnes ulike måter å tenke på og uttrykke seg på. Miza påpeker videre at denne formen for gruppe-overlevelse kan fremstå som konservativ med sin vektlegging på bevaring av skikker og

egen kultur. Men samtidig understreker hun at disse mødrene og svarte kvinnelige lærerne har lært betydningen av å være bevisste på behovet for sosial støtte, samarbeid og samhandling gjennom sin marginale plass i et hvitt (britisk) samfunn. De har blitt omtalt som de mest undertrykkede, de usynligste, de minst 'empowered' og de mest marginaliserte, likevel har undersøkelser i England vist at de ligger over normalen i karaktergjennomsnitt sammenlignet med hvite, britiske elever fra samme sosiale klasse, og det synes som om de bestreber seg på å være inkluderende.

2.10 Offentlige målsetninger for et minoritetsspråklig samfunn og minoritetsspråklige elever.

Offentlige målsetninger, som kommer til uttrykk gjennom stortingsmeldinger, læreplaner, handlingsplaner og forskrifter for utdanningen i Norge, har både en direkte og indirekte påvirkning på de pakistanske jentenes opplæring og opplevelse av skolehverdagen. De har en direkte påvirkning på jentenes læring ut i fra at mye av opplæringen vil skje ut i fra hvordan forskrifter og læreplaner ønsker at opplæringen skal formes, organiseres og utføres. Indirekte vil slike offentlige dokumenter innen opplæring få betydning for jentenes skolehverdag, siden de fastsetter de økonomiske, politiske og fysiske rammevilkår opplæringen må forholde seg til. Det er her styringsorganene nedtegner målsetninger for utdanningen i Norge og også rammer og planer for hvordan disse målsetningene skal oppnås. Det er disse målsetningene og rammevilkårene hver enkelt skole med dens ledelse og lærere må forholde seg til i formingen og utøvingen av hver enkelt skoles virksomhetsplan. Jeg vil i dette avsnittet kort gjøre rede for noen av de offentlige dokumentene som omtaler flerkulturell ungdom og deres opplæring og deltakelse i det norske samfunnet.

Stortingsmelding nr. 17 (1996-97) påpeker verdien av et pluralistisk og kulturelt mangfoldig samfunn ved å fremheve at:

Innvandring gir tilgang til et vesentlig mer variert erfarings- og kunnskapsgrunnlag enn det som finnes i mer lukkede, mer ensartede samfunn. For at vi alle skal få nytte av dette grunnlaget må alle innbyggere, uansett

bagrunn, ha mulighet til å delta aktivt i samfunnslivet, og det må være kontakt mellom ulike befolkningsgrupper. (Innledningen)

Hovedbudskapet i Stortingsmeldingen er at ’ integrering, likestilling og deltakelse i et minoritetsspråklig Norge er en forutsetning for at samfunnet skal få del i innvandreres ressurser og erfaringer’. For å oppnå dette er blant annet følgende politiske mål og prinsipper listet opp:

- ✓ Alle, uansett bakgrunn, skal ha like muligheter, rettigheter og plikter til å delta i samfunnet og bruke sine ressurser.
- ✓ Alle barn og unge, uansett opphav, må kunne skape sin egen identitet og framtid.
- ✓ Det er mange måter å være norsk på. Ved aktivt framheve at alle har like stor rett til å bringe med seg sine verdier og tradisjoner inn i fellesskapet, styrkes grunnlaget for fellesskapet (Innledningen s. 3).

Videre fremhever Stortingsmeldingen at :’For å inkludere alle i fellesskapet og for å sikre like muligheter for deltakelse, er det nødvendig å skape trygghet - i nærmiljøet, mellom befolkningsgrupper og for det enkelte individ i forhold til storsamfunnet. (Del 3, tiltak, s. 1)

Stortingsmeldingen påpeker også at det er i barne- og ungdomsårene at grunnlaget for deltakelse i storsamfunnet legges, og at fellesskap i skolehverdagen gir muligheter for fellesskap i fritida. I kapittel 7, om oppvekst, nærmiljø og utdanning vektlegges ulike tiltak som skal sikre barn og unge like muligheter til deltakelse. Det henvises spesielt til NOU 1995: 12: Opplæring i et flerkulturelt Norge. Denne utredningen tilrår morsmålsopplæring og tospråklig opplæring som viktigste tiltak for å bedre norsk språkbeherskelse og dermed øke mulighetene for deltakelse i skolesamfunnet og dermed etter hvert også i storsamfunnet.

I L97 er dette integrert i læreplanen for ’Norsk som andrespråk for språklige minoriteter’. Der finner en blant annet følgende målsetninger:

- ✓ Å utvikle elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk slik at de kan bruke språket i samhandling med andre og som redskap i læring i og utenfor skolen, og slik at de kan bli aktive deltakere i samfunnet.

- ✓ Å gi elevene opplevelser med og kunnskaper om norsk språk og kultur, innblikk i andre kulturer, et sammenlignende perspektiv på norsk og eget morsmål og forståelse av hvordan forskjellige kulturer kan påvirke og berike hverandre.
- ✓ Å styrke elevenes identitet og deres evne til å sette ord på og reflektere over erfaringer som medlemmer av en språklig minoritet i det norske samfunnet og styrke deres evne til opplevelse, kreativitet og tro på egne skapende krefter.

I 1999 kom en forskrift til opplæringslova som slår fast at kommunen plikter å gi elever med annet morsmål enn norsk opplæring i morsmål, tospråklig opplæring og særskill norskopplæring til de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen (Forskrift til opplæringslova 1999, § 24-1).

Regjeringens handlingsplan (2002) for å øke deltagelsen i samfunnet for barn og unge med innvandrerbakgrunn ser ut til å følge opp de ovenfor nevnte målsettingene. De ønsker blant annet å bedre språk- og samfunnskunnskapene hos barn og foreldre, og bedre foreldresamarbeid mellom hjem og skole.

Handlingsplanen vektlegger å bedre norskkunnskapene til små barn med innvandrerbakgrunn, ved blant annet å kartlegge norskkunnskaper på helsestasjoner og tilby gratis korttidsbarnehage til barn som trenger norskopplæring. De ønsker å gjøre norsk språkopplæring og opplæring samfunnskunnskap obligatorisk for voksne innvandrere. Spesielt å bedre innvandrerkvinnens norskkunnskaper anser regjeringen som viktig, for dermed å gjøre de i bedre stand til å delta i skole -hjem samarbeid, og lettere legge grunnlaget for en bedre lærings- og inkluderingsprosess mens barna er i skolepliktig alder.

Regjeringen ønsker også å skape møteplasser for innvandrerforeldre, hvor de kan ta opp spørsmål og utveksle erfaringer når det gjelder oppdragelse av egne barn. Dette er tenkt for å styrke foreldrene som oppdrager og omsorgspersoner, med tanke på å forebygge og forhindre negative samhandlingsmønstre og psykososiale problemer får utvikle seg blant barn og unge. De viser til at særlig foreldregrupper ved helsestasjonene har vært et vellykket tiltak.

3 METODE

3.1 En runddans mellom teori, metode og analyse.

Den metodiske tilnærmingen jeg har valgt må være i samsvar med det teoritilfanget oppgaven grunner på, fokusområdet for problemstillingen og måten jeg velger å analysere det innsamlede materialet på. Men samtidig har arbeidet med oppgaven vært preget av en runddans⁶ mellom ulike teorier, ulike metodiske tilnærminger og ulike måter å analysere materialet på, hvor lite var avgjort på forhånd. Etter hvert som arbeidet skred frem, og materialet begynte å ta form, åpenbarte det seg stadig ny forståelse av problemstillingen, som så førte til endringer av teoritilfanget og hvorav behovet for en liten metodisk endring eller et lite metodisk tillegg ble nødvendig.

Selv om denne oppgaven, som så mange andre kvalitative oppgaver, har blitt til gjennom en runddans mellom teori, metode og analyse, er det likevel en etnografisk metodisk tilnærming jeg har brukt. Nedenunder vil jeg først gjøre rede for det vitenskapsteoretiske ståstedet for studiet. Videre vil jeg drøfte de ulike metodiske valgene jeg ha gjort underveis, for deretter å redegjøre for hvordan jeg har gått fram for å analysere det innsamlede materialet. Til slutt vil jeg drøfte den metodiske tilnærmingen min ut fra nøkkelbegreper som rehabilitet og validitet, og avslutte kapitlet med å legge fram noen etiske betraktninger.

3.2 Individ, fellesskap og meningskonstruksjon⁷.

Denne oppgaven bygger på en fenomenologisk vitenskapsteoretisk plattform bestående av en noe pragmatisk bruk av symbolsk interaksjonisme og etnometodologi.

Guneriussen (1996) omhandler etnometodologi som en fenomenologisk analyse av det sosiale, og ser på fenomenologien som en idèhistorisk bakgrunn for etnometodologien (ibid. s. 158 –165). Det vil også være min forståelse av etnometodologi i denne oppgaven. Teoretikerne jeg først og fremst vil referere til og benytte som forståelsesgrunnlag er Husserl (1964) og Garfinkel (1967) og deres syn på og bruk av etnometodologi \ fenomenologi.

⁶ Fuglestad, Forelesninger høsten 2001.

⁷ Denne delen bygger fritt etter bl.a Guneriussen, 1996

Innen symbolsk interaksjonisme er det først og fremst den retningen som bygger videre på Mead (1934) sine ideer jeg baserer denne vitenskapsteoretiske avklaringen på.

Felles for disse to vitenskapsteoretiske retningene er en grunnleggende forståelse av hvordan mening blir skapt, og hvordan meningskonstruksjonene er med på å styre menneskets valg og handlinger.

Disse ovenfornevnte vitenskapsteoretiske retningene opererer ikke med et deterministisk menneskesyn, hvor mennesket anses nærmest som en marionette-figur, underlagt og styrt av årsaker og virkninger utenfor individets kontroll. Mennesket blir heller ikke ansett som et individ som kun styres av indre krefter som behov og instinkter. Derimot mener teoretikere innen disse to retningene at det ikke er mulig å skille mellom individ og samfunn. De anser at det er et dialektisk forhold mellom mennesket og samfunnet. Mennesket konstruerer mening ut fra samfunnet som finnes rundt det. Videre er mennesket i stand til å gjøre valg og ta avgjørelser ut fra de tolkninger og de meninger det ilegger en situasjon eller en hendelse og danner seg intensjoner for videre handling som hun vil prøve å realisere.

Symbolsk interaksjonisme vektlegger den kulturelle konteksten sin rolle i meningsproduksjonen. Den kulturelle konteksten rammer inn både den enkelte aktør og det kollektive fellesskapet, og danner en dialektisk sammenheng mellom individet og fellesskapet. De meninger, tolkninger og intensjoner som blir dannet hos hver enkelt er alle produkter av sosiale samspillprosesser mellom individet og fellesskapet. Individet vil på den måten alltid være i en tolkningsprosess av seg selv og andre, og denne tolkningsprosessen danner et grunnlag for hvordan vi forstår oss selv, de andre rundt oss, samfunnet vi lever i, organisasjonen, eller, for denne oppgavens del, skolen som en institusjon individet er en del av.

Innen symbolsk interaksjonisme, hevder Mead (ibid.) at utgangspunktet for individenes individuelle meningskonstruksjon er en felles gitt symbolverden, en ferdig felles forståelse, basert blant annet på symboler med en allerede etablert mening. Individene møtes på en felles samhandlingsarena med en slik bakgrunnsforståelse av noe felles, en felles symbolverden. Denne symbolverden kan alle individene som er engasjert i et felles samspill referere og forholde seg til.

entnometodologien skiller seg mest fra symbolsk interaksjonisme i oppfattelsen av hva de legger i begrepet *felles forståelse*. De vil ikke gå ut i fra oppfattelsen av at individer møtes på en sosial samhandlingsarena hvor det allerede er etablert en felles symbolverden, en felles etablert mening utenfor individene, som de bare kan gripe til og

benytte seg av i samhandling med andre individer. De mener *ikke* at man ikke kan snakke om en felles symbolverden, en felles forståelse i det hele tatt. Derimot hevder teoretikere innen etnometodologi at menneskene *forutsetter* at det finnes en riktig, felles forståelse for alle involverte i samhandlingen. Ideen om en felles forståelse er i følge bl.a Garfinkel⁸, kun en fiksjon. I stedet ser etnometodologien på felles mening som noe intersubjektivt skapt gjennom selve samhandlingen, gjennom måten individene forholder seg til og orienterer seg til situasjoner og hendelser på. Individene bygger opp en felles mening, en felles intersubjektiv forståelse ut fra hverandres tolkninger, ytringer og handlinger. Etnometodologer omtaler gjerne dette som en ”lokal produksjon av orden”

Garfinkel, en av etnometdologiens grunnleggere, er ut fra dette primært opptatt av de *prosessene*, de formene for samhandling, *som fører fram til eller skaper den endelige felles forståelsen*, og ikke den felles forståelsen i og for seg. Videre er de interessert i de ulike sosiale relasjonene som springer ut og etableres ut fra disse prosessene.

Språklig mening blir skapt gjennom liknende prosesser. Garfinkel hevder at ytringer får sin mening ut fra hvordan individet bruker de språklige tegnene på, og måten de reagerer på bruken av dem på. Felles forståelse og felles mening skapes og opprettholdes gjennom *deltagelse i felles praksiser*. Den dagligdagse virkeligheten som grunner på en felles skapt forståelse av situasjonen, må stadig tolkes og forandres gjennom en ”normaliseringsaktivitet” som alle involverte kontinuerlig bidrar med. På den måten får den dagligdagse virkeligheten fasthet, tydelighet og objektivitet.

Grovt sett, kan man, som Cuff m.fl (Guneriusen. s158) si at etnometodologi slutter der interaksjonistiske teorier begynner, eller at forskjellen mellom etnometodologi og symbolsk interaksjonisme kan karakteriseres som:

(...) a shift in level of analytic focus as one moves from symbolic interactionism to ethnomethodology.(...) Where the symbolic interactionist speaks of 'self', and 'other', of 'shared symbols' and 'joint actions', the ethnomethodologist speaks of the ' local production' of understandings and the methods by which members

⁸ Garfinkel, 1967

’assemble the sense’ of situational particulars.” (Cuff m. fl. 1990, i Guneriussen 1996, s. 182)

Denne grunnforståelsen av det dialektiske forholdet mellom mennesket og samfunnet, og av hvordan felles mening blir skapt, som er representert gjennom symbolsk interaksjonisme og etnometodologi, har vært bevisst hos meg siden jeg begynte på denne oppgaven, og har således vært med og prege både valg av fokusområde, problemstilling og teoritilfang. Og følgende er det da også med en slik oppfatning av mennesket, samfunnet og prosessen rundt meningkonstruksjon at jeg har samlet inn og bearbeidet mine data.

Jeg har søkt etter fortolkninger ut fra en innenfraforståelse, uten noe krav om et nøytralt forsker ståsted, eller noe utenfra-perspektiv som muliggjør en objektiv meningsforståelse. Det har hele tiden vært viktig for meg å søke å forstå elevenes livsverden; de meninger og de intensjoner de enkelte elevene i klassen har tilskrevet ulike hverdagslige skolesituasjoner, forstått ut i fra den sosiale (skole)konteksten meningene er blitt produsert i. Samtidig er jeg opptatt av den prosessen, de teknikker og metoder som har ført fram til den meningen og de intensjonene elevene har skapt, og de relasjoner som etableres i kjølvannet av disse. Ut fra dette vitenskapsteoretiske ståstedet har det vært en naturlig nødvendighet å benytte meg av en kvalitativ metode basert på etnografisk metodiske prinsipper hentet fra klasserom- \ feltforskning.

3.3 Institusjonell etnografi

Hovedfokuset for denne oppgaven er minoritetsspråklige jenters *opplevelse* av skolehverdagen. For å kunne få en viss forståelse av denne opplevelsen, var jeg nødt til å være til stede der jentene selv var, delta og observere den skolehverdagen de selv opplevde, og høre dem selv fortelle med sine egne ord om hvordan de opplevde skolen. Etnografi ble den metoden som jeg valgte for å kunne komme frem til en så helhetlig forståelse av de minoritetsspråklige jentenes opplevelse av skolehverdagen som var mulig innen rammene for denne oppgaven.

Hva etnografi er, er det ulike oppfatninger om. I denne oppgaven vil jeg forholde meg til Hammersley og Atkinson⁹ heller liberale tolkning av etnografi:

⁹ Hammersley og Atkinson, 1995

We see the term referring primarily to a particular method or sett of methods. In it's most characteristic form it involves the ethnographer participating, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions – In fact collecting whatever data that are available to throw light on issues that are the focus research (ibid s. 1)

De viser til hvor lik denne metoden er måten hverdagsmennesket selv orienterer seg, skaper mening og lærer noe om verden han eller hun lever i. De fremhever at en av forskningsoppgavene innen etnografi er å få fram detaljerte undersøkelser av sosiale interaksjonsmønstre. Dette har jeg prøvd på gjennom å fokusere på de minoritetsspråklige jentenes interaksjonsmønstre i skolehverdagen sett gjennom hovedbegrepene intersubjektivitet, deltagelse og inkludering.

3.4 Gjennomføring, utvalg og utvalgsriterier

Gjennomføring

Det er flere ulike metoder eller teknikker man kan benytte i en etnografisk forskningsstudie (ibid.). Jeg har benyttet meg av ulike grader av deltakende observasjon i ulike rom på skolen, hvor fokuset har vært på relasjoner og deltagelse. Observasjonene ble gjennomført over ca. 4-5 måneder. I mai – juni 2001 gjorde jeg fortløpende observasjoner 1-2 dager i uka, alt ettersom hva som stod på ukeplanen for klassen. Dette var en tid hvor mye av skoletiden gikk til klasseutflukter eller forberedelse og gjennomføring av tentamen. Jeg valgte å bare være til stede under 'vanlige' undervisningsdager, hvor klassen fulgte den oppsatte timeplanen for halvåret. Perioden etter sommerferien, slutten av august til midten av oktober var jeg tilstede i klassen nesten hver fredag i fem timer. Til sammen observerte jeg 10 hele dager, fem timer hver gang.

Jeg har også hatt noen uformelle 'feltsamtaler' med jentene og noen av de andre elevene i klassen. Disse samtalene har sprunget ganske impulsivt ut fra ulike læringssituasjoner i klasserommet eller i andre rom på skolen.

Videre har alle elevene i klassen svart skriftlig på et strukturert intervju med spørsmål om seg selv, klassen og deltagelse. Dette strukturerte intervjuet ble gjennomført i slutten av observasjonstiden.

Jeg avsluttet datainnsamlingen med et felles halvstrukturert, kvalitativt intervju med de fire pakistanske jentene i midten av januar. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert av meg.

Jeg hadde fortløpende samtaler med læreren, men disse hadde mer form av informasjon til meg omkring de ulike elevene og ulike prosjekter og elevarbeid. Mot slutten av ’feltperioden’ hadde jeg en lengre samtale omkring problemstillingen min og noen av observasjonene mine med læreren. Jeg fant det ikke strategisk å trekke han noe videre inn i mitt arbeid tidligere i fasen, siden jeg var redd for at han da ville legge om undervisningsmetodene sine.

Utvalget og utvalgskriterier

Utvalget består av en tiende klasse samt en av lærerne deres ved en drabantyskole i Oslo Øst. Hele klassen og læreren er representert, men hovedfokuset ligger hele tiden på de pakistanske jentene i denne klassen. Jeg vil kort redegjøre for hvorfor det ble denne klassen og disse jentene spesielt.

Jeg hadde helt fra starten av studiet et ønske om å skrive en oppgave med hovedfokus på et minoritetsspråklig klasserom og de læringsprosesser som der finner sted. Første kravet til skolen jeg ville studere, var at skolen hadde en tydelig internasjonal pedagogisk plattform som reelt tok utgangspunkt i en internasjonal elevmasse. Skolen jeg hadde siktet meg ut, var en en – til – ti skole, som satset på et flerkulturelt læringsfellesskap, blant annet gjennom vektlegging av internasjonale merkedager, internasjonalt læringsstoff på halvårsplanene, satsing på morsmålslærere, samt at alle informasjonsskriv til foreldrene var oversatt til flere språk.

Jeg ønsket en Oslo øst skole ut fra det faktum at det er langt flere flerkulturelle skoler i denne delen av byen enn andre steder, og at flere av disse skolene i Oslo øst har hatt en andel av minoritetsspråklige elever over flere tiår og har gjort seg erfaringer ut fra det. Med andre ord ønsket jeg en veletablert flerkulturell skole med en tydelig internasjonal pedagogisk plattform.

Samtidig ønsket jeg en Oslo øst skole ut i fra egen erfaringsbakgrunn. I fem år har jeg jobbet \ vært tilknyttet to skoler beliggende i en av Oslo øst drabantby skoler, og jeg har selv mest erfaring fra ungdomsskolen. Fordeler og ulemper ved å forske på egen

organisasjon, og hvorvidt man bør være innenfra eller utenfra som forsker, vil jeg drøfte nærmere i avsnittet ’min rolle som forsker \ hovedfagsstudent \ lærer’ (3.7).

Klassen skulle helst være en ungdomsskoleklasse. Ungdomstrinnet er en tid for store brytninger, og en tid hvor venner og sosiale relasjoner med andre i klassen står sterkt, samtidig som det er da unge ofte grupperer seg ut fra blant annet felles interesser. Av ungdomstrinnene ønsket jeg gjerne å få tilgang til en niende eller tiende klasse, slik at klassen hadde gått sammen en tid, elevene og læreren kjente hverandre, og de sosiale relasjonene var etablerte og for meg muligens litt lettere å få tak i.

Da jeg hadde bestemt meg for hvilken skole jeg ville ta kontakt med, fikk jeg god hjelp fra en kollega av meg til å oppnå kontakt med rektoren ved skolen jeg ønsket meg til. Rektoren ved skolen var åpen og ville gjerne at jeg skulle gjennomføre den empiriske delen av hovedfagsstudiet mitt ved ”hans” skole. Han tok kontakt med den gang niende trinn, og etter noen samtaler med meg, og noen interne samtaler på trinnet, var det en av lærerne som tillot meg å gjøre observasjoner i hans timer.

3.5 Refleksjoner omkring egen forforståelse.

Jeg fulgte klassen i nesten fem måneder. Det har vært til stor hjelp, både for min egen forståelse av klassen og av jentenes læringssituasjon. Det har også vært nyttig for å bygge opp tillit og kontakt med hver enkelt av elevene i klassen, og spesielt med jentene, og for å bli godt kjent med den fysiske og sosiokulturelle konteksten rundt elevene; skolen som en sosial institusjon. Videre har det vært svært viktig for meg å være der såpass lenge for å ha tid til å reflektere over observasjonene, samtalene og erfaringene jeg har gjort meg i løpet av en dag med klassen. Ved å ha 6 dager mellom hver observasjon, som jeg hadde hele høsten 2002, hadde jeg god tid til å reflektere, og ikke minst god tid til å konfrontere mine observasjonsnotater med min egen forforståelse.

Forforståelse

I følge Husserl (i Guneriussen, 1996) skal vi tilstrebe å stille fordomsfrie i møtet med fenomenene. Han hevder at en bør tilstrebe en total reduksjon av egne tanker, erfaringer og forståelser, men i praksis vil en slik reduksjon være umulig. Heidegger (1962) la vekt på at en persons kulturelle og sosiale bakgrunn alltid vil være implisitt tilstede, og det gjør at personen alltid vil ha en forforståelse som hjelper han \ henne til å

forstå og være i verden. En tolkning er aldri en forutsetningsløs (presuppositionless) forståelse av det som blir presentert oss.

På liknende måte hevdet Gadamer (1965) at en forståelse er et resultat av en sammensveising av ulike horisonter. Han hevdet at en gradvis utvikling av forståelse kun var mulig hvis vi stadig satte spørsmålstegn ved våre fordommer og er villig til å endre på våre antagelser. Dette vil gjøre det mulig å oppnå en rikere og mer moden forståelse. Denne utviklingen av forståelse skjer ved at en hele tiden beveger seg fram og tilbake mellom deler og helhet i et dialektisk forhold mellom forforståelsen, tolkning, kilder til informasjon (data) og det som blir gjort synlig gjennom undersøkelsen. Dette blir igjen revurdert og tolket på nytt. Og slik kan man gå frem og tilbake til en mener selv at en har kommet fram til en riktig(ere) forståelse av fenomenet.

Denne måten å se på utviklingen av forståelse av data og forståelse for det feltet studiet tar for seg, blir ofte omtalt under begrepet hermeneutisk sirkel. Hermeneutisk sirkel kan også fungere som det metodiske grunnlaget for en fenomenologisk studie.

Jeg vil nedenunder gjøre rede for min vandring mellom min forforståelse, tolkninger, data og det som sto frem for meg under observasjonstiden sammen med klassen.

Å bli konfrontert med min egen forforståelse

I begynnelsen av observasjonstiden (feltstudiet) var jeg ganske frustrert og desillusjonert. Jeg hadde bestemt meg for å se etter intersubjektivitet definert som *felles skapt kunnskap*, men jeg ville også se etter ulike typer deltagelse og eventuelt etter et (klasse)felleskap. Ganske naivt trodde jeg at jeg skulle få observere en klasse som var preget av et sterk klassefelleskap og en intersubjektivitet som inkluderte alle. Det var ikke det jeg opplevde under de første møtene med klassen og læreren. I begynnelsen opplevde jeg klassen som oppdelt og til dels splittet, urolig og med en undervisning som for meg fremsto som enveiskommunikasjon, fra lærer til elev. Jeg begynte å vurdere om jeg ville måtte endre på, eventuelt utvide, problemstillingen min.

Det var en del refleksjoner rundt min egen forforståelse, med teorigrunnlaget, elektronisk korrespondanse med veileder, og ikke minst flere runder til i klasserommet, som skulle til for å snu en om ikke en helt feilaktig, så i så fall en innsnevret forståelse av det elev- og læringsmangfoldet som jeg senere fikk gleden av å erfare og få en forståelse av. Jeg måtte på mange måter foreta en snuoperasjon, begynne forfra, og se etter andre kriterier for intersubjektivitet, fellesskap og deltagelse enn de jeg først

indirekte gikk ut med. Dette har vært en svært lærerik prosess både for meg som menneske, lærer og ’forsker’. Jeg har måtte ta tak i for forståelsen min. For meg som lærer har jeg måttet innse at et læringsfellesskap omfatter langt mer enn hva jeg tidligere har oppfattet det som. Som ’forsker’ har jeg måttet reflektere rundt det at det er ikke alltid riktig det øyet oppfatter, og hjernen intuitivt definerer, og hva jeg ut fra studier har definert som læringsfellesskap.

I løpet av denne perioden måtte jeg flere ganger revurdere teoritilfanget jeg til da hadde plukket ut, og reflektere omkring forståelsen jeg til da hadde ervervet meg og som jeg oppfattet som ”sann”. Jeg ble også bevisst at jeg ble nødt til å ta i bruk andre metoder, eller former for observasjon, for å få en rikere og mer moden forståelse, for å bruke Gadamer (1965).

3.6 Observasjon

I forrige avsnitt redegjorde jeg for hvordan jeg opplevde første møte med klassen og vandringen mellom forståelsen, tolkninger, data og det som ble gjort synlig for meg gjennom undersøkelsen.

Lofland og Lofland (1995) hevder at kvalitativ forskning skiller seg ut fra andre typer forskning ved at forskeren går inn og er vitne til hendelser, observerer og deltar i en uavhengig og pågående setting. Forskeren selv blir det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning \ studier, og derfor blir også de personlige opplevelsene og erfaringene en del av det empiriske materialet.

Videre vektlegger de tre hovedaktiviteter innen observasjons-metoden: Innsamling, fokusering og analysering. De hevder at dette er aktiviteter som må foregå parallelt. Det gjelder i stor grad for hvordan jeg gikk fram rundt observasjonene. Også her var det runddansen som fungerte. En time eller en dag sammen med klassen, ble gjerne direkte etterfulgt av flere timers nedtegning av hva jeg hadde observert, sammen med skriving av refleksjonsnotater, fulle av spørsmål å gå videre på, og med henvisninger til teori og mulige analytiske vinklinger. Alt forsøkt sett i sammenheng med tidligere observasjoner og refleksjoner.

Fokus for observasjon

Under observasjonene prøvde jeg hele tiden å holde hovedfokuset på elevene, men i begynnelsen var jeg også nøye på å nedtegne de ulike aktiviteter og temaer

læreren satte i gang i klassen, og de ulike undervisningsmetoder han benyttet. Etter hvert flyttet fokuset vekk fra undervisningsmetoder, og over på elevene i klassen. Jeg noterte meg hvem det var som deltok, hvem som åpenlyst drev med andre ting i timene, og hva de drev med de som ikke deltok i de lærerinitierte aktivitetene. Når elevene fikk mulighet til å velge fritt hva de skulle jobbe med ut fra en arbeidsplan, og hvor de skulle jobbe med det, skrev jeg ned hvem som valgte å bli i klasserommet med læreren, hvem som valgte å gå ut av klasserommet, hvor de gikk, og hva de valgte å gjøre der de var. Etter hvert utkrystalliserte det seg mønstre som jeg ønsket å gå videre på¹⁰.

Jeg gikk ikke ut i fra ferdige kategorier jeg kunne sette observasjonene i, men prøvde under renskrivningen av observasjonene å definere noen kategorier ut fra ulike teoretisk litteratur. Jeg skrev de første observasjonene inn i skjema (vedlegg 4). Dette var for å være sikker på at jeg fikk ned det jeg ønsket. Men samtidig var det en tidkrevende metode, og jeg følte at jeg ble sittende å skrive hele tiden, mens jeg opplevde at det var mye jeg da ikke fikk registrert i klasserommet. Etterhvert som fikk trening, begynte å kjenne klassen, læreren og de daglige rutiner og metoder som styrte klassen, la jeg mer og mer bort skjemaet.

Bruk av hjelpespørsmål

Jeg hadde hele tiden skrevet ned spørsmål til det jeg hadde observert, men i denne observasjonsperioden, etter at mønsteret var blitt tydelig for meg, begynte jeg med å nedtegne flere konkrete spørsmål jeg skulle prøve å finne svar på i løpet av observasjonsøkten. Jeg tok utgangspunkt i en rekke spørsmål jeg hadde nedtegnet under betegnelsen ’hjelpespørsmål til datainnsamlingen’ (vedlegg 1), for så å tilpasse de aktuelle observasjonsspørsmålene til hver gang, ut fra hva jeg hadde observert under forrige observasjon. Disse spørsmålene dreide seg først og fremst rundt enkeltelever eller elevgrupper.

Deltakende observasjon

Jeg begynte også første dag med observasjoner etter sommerferien med passiv observasjon. Men jeg fant det stadig mer unaturlig, og følte at jeg ble mer sittende å se på klassen som utenfra, gjennom et vindu, uten å få tak på hvordan de egentlig opplevde

¹⁰For en grundig presentasjon av mønsteret, se kapitlet ’Presentasjon av offentlige mål, skolen og klassen’.

skolehverdagen. Videre gjentok det mønsteret jeg hadde sett seg, og siden det var deres egne opplevelser jeg var ute etter, følte jeg at dette ikke var tilstrekkelig, og jeg begynte med en mer deltagende form for observasjon. Jeg satte meg nærmere dem, plasserte meg ved siden av pulten deres, og deltok sammen med dem hvis de satt i grupper. Jeg satte meg på ulike steder i kasserommet, for å få andre og nye perspektiv. Jeg var i det hele tatt mer blant dem, uten at jeg på noe som helst måte kan si at jeg var en av dem.

I denne perioden skrev jeg så og si ingenting under timene, men noterte meg noen få stikkord, og skrev ned samtaler og observasjoner med en gang etter endt time. Målet for denne fasen med observasjon ble å prøve å få tak i deres opplevelse av det mønsteret jeg hadde sett omtrent helt fra starten av.

Uformelle samtaler

Jeg prøvde å få i gang noen uformelle samtaler mens jeg satt ved siden av elevene. Jeg benyttet meg gjerne av noe som lå på pulten i form av ark, skjema, lapper, eller skriblerier på pulten, for å få i gang samtalen. Jeg prøvde også å få til noen uformelle samtaler mens de satt gruppevis enten i klasserommet eller inne på et av de andre nærliggende rommene. Så sant det var naturlig i situasjonen, prøvde jeg å dreie samtalen mot handlinger og aktiviteter jeg hadde observert tidligere, eller til noen av de spørsmålene jeg hadde stilt i tilknytning til refleksjonsnotatene eller ut fra ”hjelpespørsmål for datainnsamlingen”.

3.7 Observatørrollen og min rolle i klassen.

Fra passiv til deltagende observatørrolle

Observatørrollen¹¹ forandret seg etter hvert som jeg ble mer kjent med elevene og klassen. I begynnelsen inntok jeg en passiv observatørrolle bakerst i klasserommet. Dette følte både trygt og riktig akkurat da. Ikke kjente klassen meg, og ikke jeg dem. Jeg ønsket i så stor grad som mulig å være ’usynlig’, og påvirke elevene og læreren i så liten grad som mulig. Men jeg merket at elevene syntes det var svært rart at jeg skulle bare sitte ”der bakerst i klasserommet uten å si noe”, som de ofte sa selv. ”Du er så stille, du sier aldri noe?”, var et spørsmål som kom nesten hver gang jeg var sammen med dem.

¹¹ For en grundigere drøfting av begrepet rolle se Fossåskaret m.fl. 1997, s. 19-22)

Steget fra å inneha en heller passiv observatørrolle til en mer deltagende observatørrolle ble derfor naturlig og på en måte påkrevd. Det syntes som om dette var en langt mer naturlig situasjon for både elevene og læreren, og langt mindre ”skummelt” eller mystisk for elevene, enn den passive observasjonsrollen jeg inntok i mai og juni. Elevene lot meg gjerne sitte ved siden av seg, selv om de var tydelig skeptiske i utgangspunktet, og de elevene som jeg satt ved siden av, eller pratet med, fikk et langt mer avslappet og tillitsfullt forhold til meg.

Deltagende observasjon bød på nye utfordringer

Samtidig var det å delta mer problematisk. Jeg ble mer involvert, og det krevde mer av meg som forsker, både i det å holde på fokuset for observasjonene og for hvilke data jeg skulle samle inn. Det var lett å miste fokuset, og la seg friste av andre og interessante områder som dukket opp, eller å favne videre enn det jeg i utgangspunktet ville og hadde mulighet til innen rammen av oppgaven. Samtidig bød det på en utfordring i å ivareta min rolle som ’observatør’.

Elevene, spesielt guttene, syntes som om de hadde vanskeligheter med hvilken rolle de skulle gi meg. De prøvde naturlig nok med lærer først. Og dit ville de gjerne ha meg. Flere kom bort for å vise meg arbeidet sitt, eller de forventet at jeg skulle reagere som lærer på ulike elevsituasjoner i klasserommet eller ute i skolegården. Når det ikke ble riktig, syntes det på meg de var lenge på leting. Det så ut for meg at jeg for elevene til slutt ble tilskrevet rollen som ” en voksen som synes det er spennende å sitte og se på oss, av en eller annen merkelig grunn – vet ikke helt hvorfor!”

Under hele observasjonstiden var det en stadig utfordring for meg å legge vekk den vurderende læreren i meg. Jeg tok meg stadig i å fokusere for mye på læreren og hans undervisningsmetoder, i stedet for å fokusere på elevene og deres opplevelser. Samtidig prøvde læreren å trekke meg med i undervisningen, ved å henvende seg til meg med blikket, se etter reaksjoner hos meg på ting han sa eller gjorde. Som en reaksjon på det, begynte jeg å sitte med siden til han, og med blikket vandrende rundt i klasserommet. Det førte til at læreren i mindre grad søkte meg med blikket, og ble mer konsentrert på elevene.

3.8 Strukturerte intervju

Mot slutten av observasjonstiden, nærmere bestemt i midten av november, gjennomførte jeg et strukturert, skriftlig intervju, hvor alle elevene i klassen deltok. Jeg

hadde fått avsatt en time til dette. I løpet av denne timen var læreren ikke i klasserommet, og det var jeg som sto for utdelingen av spørsmålsarkene og skrivepapir.

Grunnen til at jeg valgte en slik intervjuform, var for å få vite litt om hvordan *alle elevene* i klassen tenkte rundt klassemiljøet, sin egen deltagelse og deres fremtidsplaner. Jeg ville ikke hatt tid til å gjennomføre et mer kvalitativt åpent livsverdenintervju av alle elevene i klassen, som Kvale (1992) anbefaler for å få god forståelse av informantenes livsverden sett fra deres eget perspektiv. Denne formen for intervju benyttet jeg meg kun av når det gjaldt de pakistanske jentene, siden det var de som var hovedinformantene mine (for nærmere redegjørelse – se 3.9).

Spørsmålene i det skriftlige, strukturerte intervjuet var konsentrert rundt deltagelse, hva de syntes om klassen og undervisningsformen og deres fremtidsplaner. Jeg ønsket å få vite hvordan de selv opplevde de ulike aspektene av skolehverdagen som jeg hadde blitt bevisst på gjennom observasjonene. Om det jeg mente jeg hadde sett, stemte med hvordan de selv skrev om det (vedlegg 2).

I utformingen og gjennomføringen av intervjusekvensen, ønsket jeg å følge de råd Haraldsen (1999) i ”Spørreskjemametodikk” gir omkring gjennomføring av spørreskjema-undersøkelser. Selv om det ikke er noen spørreskjema-undersøkelse jeg har gjennomført, er flere av de råd han gir, relevante i forhold til gjennomføringen av et strukturert elevintervju. Han fremhever betydningen av å bruke ord og uttrykk som den intervjuede vil forstå, slik at svarene ikke blir for avhengig av hvor mye hver enkelt kan og er interessert i det som det spørres etter. De som svarer må føle seg kompetente til å besvare spørsmålene. Jeg prøvde derfor å holde spørsmålsformuleringene til ord og uttrykk elevene er vant til fra skolehverdagen. Samtidig var det noen i denne klassen som ikke behersket norsk fullt ut, noe som jeg måtte ta hensyn til i utformingen av spørsmålene. For å være sikker på at spørsmålene var slik at alle elevene ville forstå dem, lot jeg et par lærerkolleger og noen minoritetsspråklige elever på skolen hvor jeg underviste, som heller ikke behersket norsk fullt ut, lese gjennom skjemaet og gi meg sine kommentarer.

Gjennomføringen av det skriftlige intervjuet

I tillegg til betydningen av selve spørsmålsformuleringen, fremhever Haraldsen betydningen av den påvirkning ytre faktorer kan ha for de svarene som blir gitt. Av de ytre sosiale påvirkninger, nevner han at de fleste sosiale miljøer har etablerte meninger

om hva som betraktes som attraktivt og korrekt. Disse etablerte meningene vil alltid være der, og er umulig å ”fjerne” eller gjøre uvesentlige i spørresituasjonene. I stedet bør intervjueren prøve så langt som mulig å gjøre den intervjuede så anonym som mulig. Samtidig er det viktig at det etableres tillit til intervjuer og til intervjusituasjonen, ved blant annet på forhånd gi så mye informasjon om intervjuet som mulig. Om hva formålet med intervjuet er, hvem som skal lese det, og hva intervjueren ønsker å få ut av intervjuet. Alle disse rådene prøvde jeg å følge, under og etter intervjusituasjonen, men det ble likevel en del faktorer som fikk til dels stor betydning for de svarene jeg til slutt ble sittende med.

Under selve intervjusituasjonen var elevene alvorlige, rolige, og det virket på meg at alle svarte seriøst på spørsmålene. Noen svarte ikke noe mer enn de følte at de måtte, og var ferdige etter ti minutter. Andre satt hele timen igjennom, og så ut til å tenke seg nøye om rundt hvert spørsmål.

Samtidig hadde intervjusituasjonen dessverre litt preg av å være en test. Jeg hadde spurt dem dagen før om de ville være med på å svare skriftlig på noen spørsmål omkring klassen og det de gjorde på skolen. Jeg brukte også femten minutter på å forklare hvorfor jeg ønsket at de skulle svare så godt de bare kunne på spørsmålene, og gjentok hva formålet med spørsmålene var. Jeg presiserte flere ganger at bare jeg ville lese svarene, og de svarene jeg ville bruke i oppgaven, ville stå under andre navn enn deres eget. Likevel ble det en litt unaturlig situasjon for elevene, og noen oppfattet intervjuet nærmest som en prøve. Noen var usikre på hva de skulle svare, og så seg litt rundt, og flere av de pakistanske guttene var tydelig skeptiske til situasjonen. Det var tydelig for meg at jeg ikke hadde gjort elevene trygge nok på situasjonen og formålet med intervjuet.

Når jeg leste svarene i etterkant, viste det seg at noen hadde visket ut det de hadde skrevet, og skrevet noe annet i stedet på linja under. Det var likevel lett for meg å lese hva det var de først hadde skrevet, og det viste seg å være mer kritisk enn det svaret som ble stående. Dette gjaldt både spørsmål rundt klassemiljø og undervisningen. Dette faller nok helt i tråd med hva Haraldsen (ibid.) betegner som sosialt etablerte meninger om hva som er korrekt og sosialt akseptert å mene og den ytre betydning disse meningene har for svarene. Det at flere så seg rundt, så over til sidemannen, noen prøvde også å spørre hva naboeleven mente, visket ut kritiske svar, tolker jeg som tegn på usikkerhet på situasjonen, og usikkerhet for hva det var akseptert å mene. Sammen med lyst og krav til å være lojale mot klassen som helhet og til læreren i sær.

Jeg ser i etterkant at jeg kunne ha informert elevene enda bedre, satt intervjusituasjonen til et annet sted enn klasserommet, for eksempel til biblioteket, og brukt et annet papir enn det de vanligvis bruker til besvarelse av prøver. Slik hadde jeg kanskje unngått å fått elevene til å oppleve at dette var en form for prøve, og samtidig gjort konteksten rundt intervjuet tryggere. Jeg kunne ha latt de gjennomføre intervjuet gruppevis i puljer, men da hadde jeg risikert at elevene ville ha fått anledning til å drøfte svarene før de selv svarte. Dette hadde jeg bestemt meg på forhånd ville være uheldig.

Selv om det er en del problemer knyttet til metoden, har den likevel gitt meg mye god informasjon. Det de fleste selv har skrevet om seg selv og klassen, stemmer også overens med det jeg har observert, og i tillegg har jeg fått noen gode elevbetraktninger omkring klassemiljøet og deres egen posisjon i klassen. De fikk meg også til å se nye sider ved klassemiljøet og hvordan de selv betrakter sin egen deltagelse, sett opp mot hva som er viktig for dem innen skolehverdagen. Alt i alt mener jeg at det strukturerte elevintervjuet var et godt supplement til observasjonene og de uformelle samtalene jeg har gjennomført.

3.9 Kvalitativt intervju

Kvalitative forskningsintervju (Kvale, 1997) er hyppig benyttet som metode for innsamling av data innen mye kvalitativ forskning på tvers av fagfelt. Jeg valgte å benytte meg av denne formen for metodeinnsamling når det gjaldt hovedinformantene mine, de pakistanske jentene. Ut fra dette har også intervjuet fått en sentral plass i analysen og drøftingen av hvordan jentene opplever sin skolehverdag.

Lofland og Lofland (1995) vektlegger sterkt kombinasjonen av deltakende observasjon og det de kaller intensiv intervjuing. De hevder at det kan bidra til å se mer helhetlig på materialet. De definerer intensiv intervjuing som en veiledet, planlagt og ledet konversasjon som har til hensikt å få fram et rikt og detaljert materiale.

Kvale (1997) har definert et kvalitativt forskningsintervju som: '(...) Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene' (ibid. s. 21).

Metoden betegner Kvale ut fra 12 karakteristiske aspekter¹². Disse aspektene er med på å plassere livsverden-intervju inn i en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapstradisjon. Han ønsker å komme fram til den levende verden, og veien dit går gjennom en (hermeneutisk) drøfting og analyse av både helheten og deler av det som blir uttalt. Tolkningen av meningen kan avsluttes når en har kommet fram til en god ’gestalt’, dvs. en indre sammenheng i teksten som er fri for logiske motsetninger.

Kvale fremhever to momenter ved metoden; Den kjennetegnes ved en metodisk bevissthet om spørreform, en dynamisk bevissthet om interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede og en kritisk holdning til det som sies og egne tolkninger av det som sies. Det andre momentet er at det er vanskelig å trekke en klar linje mellom et kvalitativt intervju og en terapeutisk samtale. Begge kan føre til økt forståelse og forandring.

I januar gjennomførte jeg et kvalitativt halvåpent intervju med de fire pakistanske jentene, som var mine hovedinformanter. Grunnen til at jeg utsatte dette intervjuet helt til januar, var både for å få en oversikt over hva jeg allerede hadde av informasjon, og for å kunne rette intervjuet mot tema og emner som var mest aktuelle for problemstillingen. Til dette krevde det en bearbeidelse og analyse av de data jeg allerede hadde samlet inn.

I det kvalitative intervjuet er spørsmålene formulert ut fra tema og situasjoner. Jeg har hatt som hovedhensikt å få en god forståelse av hvordan jentene opplever sin skolehverdag. Jeg hadde derfor formulert spørsmålene rundt hendelser jeg hadde observert i klasserommet, om utsagn de hadde kommet med under noen uformelle samtaler i løpet av observasjonstiden og ut fra noen av de svarene de ga i det skriftlige intervjuet. Jeg hadde på forhånd delt spørsmålene inn i hovedtemaer, ut i fra hovedbegrepene mine. Intervjuguiden er gjengitt i vedlegg 3.

Jeg valgte å intervju jentene kollektivt, og ikke individuelt, ut fra at de i klasserommet skiller seg ut som en gruppe og ikke som enkeltindivid. Jeg mente det ville bidra til at de kunne dra nytte av hverandres fellesskap også i intervjusituasjonen med meg, samtidig som intervjusituasjonen ville oppleves tryggere for alle jentene. Videre er det *fellesskapet* de har bygget opp jeg finner interessant, og det ble naturlig å holde fast ved dette fellesskapet også i en intervjusituasjon for å få en bredere forståelse av hvilke faktorer som er med på å konstituere det.

¹² En detaljert liste over disse 12 aspektene finnes i Kvale, 1997, s. 164.

Intervjuet fant sted i skolens kantine, et sted som var både kjent og trygt for alle jentene. Kantina skulle være stengt fram til 11.15, så vi fikk sitte uforstyrret i den halvtimen intervjuet fant sted. Jeg opplevde jentene som trygge og forventningsfulle til intervjuet, og litt overrasket over at jeg fant det interessant å intervju dem. De fikk beskjed om at hvis det var spørsmål som de ikke ville svare på, var det bare å si ’neste spørsmål’. Dette benyttet de seg ikke av.

Derimot hadde jeg en følelse av at de i løpet av intervjuet prøvde å analysere seg fram til svar som jeg ville like, og at de var bevisste på hvilke svar som var passende å svare. Av og til kunne svarene fra to av jentene oppleves mer som en form for forhandling dem i mellom om hva de skulle svare på spørsmålet enn reelle svar. Under transkriberingen av intervjuet ble denne følelsen forsterket.

Jeg prøvde under intervjuet å stille jentene flere spørsmål omkring de samme temaene, men fra andre vinkler, for å få fram mulige motsetninger i svarene deres. Dette synes jeg har fungert til en viss grad. Likevel har det bydd på utfordringer i tolkningen av intervjuet å finne fram til en tolkning som i størst mulig grad prøver å se bakenfor de til dels noe tilpassede svarene deres. Hovedmålet er å komme fram til en tolkning av intervjuet som i størst mulig grad gjengir deres ’livsverden’ og forståelse.

3.10 Fremgangsmåte ved analyse av data

Jeg vil redegjøre for framgangsmåten for hvordan analysen har blitt strukturert her, siden allerede neste kapittel er blitt kategorisert og strukturert ut i fra de kategoriene jeg har valgt å strukturere datamaterialet inn i.

Den største utfordringen var å finne gode og nyttige kategorier som jeg kunne benytte meg av både i presentasjonen og i selve analysen av materialet. De samme kategoriene måtte jeg også ha teoretisk dekning for. Jeg ønsket å kunne komme fram til kategorier som var alminnelige, i den forstand at de kunne generaliseres.

Første fasen av denne letingen etter kategorier var preget av intensiv lesing av det strukturerte intervjuet av alle elevene. Samtidig hadde jeg arket med ’hjelpespørsmål til datainnsamlingen’ liggende foran meg. Begge deler ble satt opp mot de samhandlings- og læringsmønstre jeg hadde kommet fram til under observasjonen. Jeg begynte med det som var mest kjent for meg; selv organiseringen av elevene. Dette materialet besto av velkjente ting, som elevantall, antall minoritetsspråklige elever og hvilken kulturell tilknytting de enkelte hadde. Neste fase var å få satt begreper på de

ulike opplæringsmetodene læreren hadde valgt. Jeg gikk så videre med det som også var opplevd som velkjent etter måneder sammen med klassen; min forståelse av hvordan elevene i klassen organiserte seg selv på og de samhandlingsmønstrene som sprang ut av denne organiseringen. En videre analyse av hvordan elevene beskrev klassen sin, fikk frem kategorier omkring hvordan de opplevde klassen og klassemiljøet, og også hvordan de opplevde undervisningen og sin egen deltagelse under timene.

Intervjuet med jentene ble først gjennomført etter at jeg hadde strukturert og skrevet kapitlet om skolen og klassen, slik at intervjuet ble organisert ut fra samme struktur. Det vil si at mange av hovedkategoriene og begrepene til å strukturere intervjuet med, var allerede lagt, da jeg begynte på analysen av dette intervjuet. Noen begreper og nye kategorier ble lagt til i finlesingen av intervjuet av jentene, slik som 'de pakistanske guttene i klassen', Urdu som fellesskapets samhandlingsspråk', 'Sjalet – fordi vi liker det!', og 'Norskpakistaner, men fra Pakistan'.

Siste fase av analyseprosessen var å sette sammen kategoriene fra presentasjonen med begrepene fra teorien, slik at jeg kunne belyse de ulike kategoriene fra presentasjonene gjennom de viktigste teoretiske begrepene; fellesskap, deltakelse, inkludering og intersubjektivitet.

3.11 Validitet og reliabilitet¹³.

Validitet omhandler den grad en forsker undersøker \ måler det som det er ment å måle, dvs. at den viten som er fremskaffet er i overensstemmelse med virkeligheten. Habermas (1990) hevder at 'sannhet' er et spørsmål om sosial, inkludert vitenskapelig intersubjektivitet om virkeligheten, fremkommet gjennom en åpen diskurs. Det bilde eller resultat en forsker presenterer vil måtte prøves mot 'virkeligheten', og må også kunne hevde troverdighet og sannsynlighet i dialog med kolleger og parter det angår.

3.11.1 Triangulering

Den valideringsmetode som ofte blir benyttet er *triangulering*. Metodetriangulering består i at man prøver å belyse en problemstilling eller et fenomen ved hjelp av flere metoder. Dermed kan man undersøke om resultatet er avhengig av

¹³ Denne drøftingen er basert på artikkelen til Kari Killèn Heap; *Vurdering av reliabilitet og validitet ved kvalitative data*.

metoden en har valgt å bruke. En kan velge å bruke flere typiske kvalitative metoder, eller kombinere kvalitative med mer kvantitative metoder. Når en får fram det samme resultat uavhengig av hvilken metode en har valgt å benytte seg av, kan det være med på å styrke troen på at resultatene er valide.

I denne studien har jeg benyttet meg i hovedsak av fire ulike metoder; Observasjon, uformelle samtaler, halvåpne, kvalitative intervju og strukturert intervju. Jeg mener selv at disse fire metodene både har fungert supplerende for hverandre og også bekreftende ovenfor de resultater jeg har kommet fram til, og bidratt til at jeg har blitt sikrere på at det jeg mente jeg oppfattet i klasserommet, stemte overens med elevenes virkelighet.

3.11.2 Fremleggelse av forskerens perspektiv.

Kvale (1987) med flere peker på at fremleggelse av forskerens perspektiv er nødvendig i validering av tolkninger som blir gjort innen kvalitativ forskning. Forskerens perspektiv på materialet bør bli gjort rede for så eksplisitt som mulig. Ved å gjøre det tydelig for andre hva det er man ser etter, med hvilken interesse og hvordan man ser etter det, vil det være lettere for andre å tolke de samme kvalitative data. Giorgi (1975) mener at et avgjørende validitetskriterium i kvalitativ forskning er at en leser som inntar den samme innfallsvinkel til materialet som forskeren selv har gjort, skulle være i stand til å se det samme som forskeren selv så, uansett om han er enig i det eller ikke. Jeg har prøvd å etterfølge dette kriteriet, ved å redegjøre så godt som mulig for den innfallsvinkel jeg selv har hatt i forhold til materialet og feltet. Jeg har gjort rede for min egen forforståelse, de ulike steg jeg har tatt underveis i prosessen, og også grunnlagt hvorfor jeg har valgt å ta de metodiske stegene, valgene jeg har tatt.

3.12 Ethiske overveielser i oppgaven

Metoden jeg har benyttet er kvalitativ metode supplert med strukturert intervju. Det innebærer at jeg har måttet etterstrebe en nærhet til situasjonen, til skolen som sådan, til elevene og til læreren. Jeg har spurt om å få studere deres livsverden, få ta del i deres hverdag, og til gjøre meg refleksjoner og tanker, som til slutt skal skrives ned i en oppgave og publiseres.

Jeg har hele tiden strebet etter å innta en respektfull og takknemlig plass i deres skolehverdag. Mens jeg har vært sammen med klassen har jeg strebet etter å hele tiden ha det klart for meg at jeg kommer inn utenfra, som en fremmed, og prøvd hele tiden å innta en bevisst holdning til at jeg er en fortolker av deres livsverden, noe som innebærer at jeg har måttet gå frem med varsomhet og ydmykhet. Og ikke på noe måte bryte den tilliten de viste meg ved å la meg få ta del i og studere deres skolehverdag over en forholdsvis lang periode. Jeg har hele tiden hatt som mål at det jeg noterer meg, skriver ned, og spør etter, skal være forsvarlig i forhold til det å bevare elevenes og lærerens integritet og selvfølelse.

Det faktum at de er forholdsvis få, bare en klasse, og elever på en skole som kanskje kan være lett å identifisere, kan gi problemer rundt anonymisering. Selv om jeg ikke har samlet inn spesielt sensitiv informasjon, som f.eks. informasjon om hjemmet, elevrapporter eller karakterer, har det stått sentralt for meg at siden mitt utvalg er lite, og til dels lett gjenkjennelig for folk innen Osloskolene, har jeg kritisk valgt hvilken informasjon jeg skal ta med i denne oppgaven, og hva som bør være offentlig tilgjengelig ut fra integritetshensyn.

De samme hensyn gjelder for faren for intern avsløring. Det vil muligens være lett for de medvirkende å gjenkjenne seg selv og de andre. Da tenker jeg mest på læreren som var villig til å la meg studere klassen og han selv. Å ivareta lærerens integritet var fra første stund høyt prioritert.

4 EN PRESENTASJON AV SKOLEN OG KLASSEN – MAJORITETSFELLESSKAPET

En elev vil være en naturlig del av en skole, og det er ut i fra denne spesielle sosiale (skole-)konteksten en elev vil konstruere sin kontekst og egen fortolkende posisjon. I dette kapitlet vil jeg beskrive skolen og klassen så fylldig som mulig. Begge danner noe av den sosiokulturelle konteksten rundt jentegruppen og har en viktig betydning for å kunne få en helhetsforståelse av de omgivelsene og de sosiale settingene de pakistanske jentene konstruerer sin kontekst og sin posisjon ut i fra.

I avsnittet om klassen, vil jeg i tillegg til å presentere klassen sett ut fra mitt eget ståsted, også gjøre rede for hva elevene selv mener om de ulike tema jeg presenterer elevene og klassen ut i fra. Det vil si at jeg vil redegjøre for noen av de resultater jeg har kommet fram til, og jeg foretar også en foreløpig analyse av dataene som foreligger om klassen og elevene. Disse resultatene er analysert ut i fra informasjon hentet fra spørreskjema av alle elevene i klassen.

Grunnen til at jeg presenterer deler av datamaterialet mitt her, er for å gjøre rede for vesentlige faktorer i konteksten rundt jentene, de faktorer som ser ut til å ha betydning for den meningsproduksjonen som finner sted innen majoritetsfellesskapet, de strukturelle forholdene og meningsfellesskapet som dominerer i klassen. Dette igjen mener jeg har stor betydning for hvordan de pakistanske jentene konstruerer sin skole- og læringskontekst og sin posisjon i fellesskapet.

Jeg håper at jeg, ved å dele opp analysen av datamaterialet i en presentasjon og en grundigere analyse, kan invitere leseren inn i en intersubjektiv, felles forståelse av den konteksten jentene handler innenfor, uten at min egen analyse av konteksten virker forstyrrende. Jeg håper at leseren gjennom lesning av disse to presentasjonskapitlene; skole og klassen (4), og jentefellesskapet (5), danner seg en egen oppfattelse av konteksten og av jentene. Min forståelse av det samme vil jeg gjøre rede for i analysekapitlet, kapittel 6.

4.1 Skolen

Enhver klasse med sitt tilhørende klasserom, må forholde seg til de formelle og uformelle rammene skolen styres etter. På den måten vil skolens planer og satsingsområder få innvirkning på hver enkelt elev og klassen som helhet. Samtidig må

skolen ta utgangspunkt i sin beliggenhet og sin elevmasse i utformingen av de gjeldende planene og satsingsområdene.

Skolen de pakistanske jentene og deres klasse er en del av, ligger i en av drabantbyene i Oslo Øst. Det er en én - til ti - skole. Den har en andel av minoritetsspråklige elever på opp mot 80%, hvorav de fleste kommer fra Asia¹⁴. Største andelen av minoritetsspråklige elever har sin kulturelle bakgrunn fra Pakistan og Sri Lanka. På skolen er det også elever som kommer fra Vietnam eller har foreldre som gjør det, og det er et økende antall elever fra Somalia. I alt er det 35 språk representert på skolen.

Skolen får øremerkede midler som spesielt skal gå til pedagogiske tiltak for de minoritetsspråklige elevene. Skolen har et tilbud om undervisning i norsk som andrespråk til de elevene som trenger en grundigere norskopplæring. Videre satser skolen på morsmålslærere som kjenner til de kulturene hovedgruppene av de minoritetsspråklige elevene har bakgrunn i. Det er ingen konkret satsing på tospråklig opplæring. Selv om dette er et ønsket satsingsområde både av skolens ledelse og lærere, er det mangel på tilgang på tospråklige lærere, rektor gir som forklaring på at skolen ikke satser sterkere på dette.

Fra begynnelsen av 2002 innførte skolen et ressursteam som styrer de øremerkede midlene mot ulike pedagogiske tiltak for minoritetsspråklige elever med ekstra behov for tilrettelagt opplæring. De setter opp styrkingstimer i ulike fag for de elevene som har behov for ekstra tilpasset opplæring i form av hjelpelærer, assistenter, morsmålsopplæring eller opplæring i grupper. Ressursteamet skal også gi sosialpedagogisk hjelp for alle elevene ved skolen. Mye av denne hjelpen går til minoritetsspråklige jenter og gutter som har vansker med å tilpasse seg det norske skolesystemet, eller har vanskelige hjemmeforhold. Rektor nevnte at skolen så et behov for en viss form for samtalehjelp, spesielt for pakistanske jenter, hvor mange trengte noen å snakke med om skolegangen og hjemmeforhold, men at skolen per dags dato ikke hadde ressurser til dette.

Hovedmålene i virksomhetsplanen for år 2002 var å styrke kvaliteten på undervisningen og satse på kompetanseutvikling for de ansatte. Skolen ønsket å oppnå bedre lese- og skriveferdigheter hos elevene med blant annet et leseprosjekt på tvers av trinnene og intensiverte lesekurs. Lærerne som underviste i norsk som andrespråk (noa)

¹⁴ Informasjon hentet ut av intervju med rektor.

skulle intensivere samarbeidet på tvers av trinnene. Samarbeidet skulle også styrkes mellom lærerne som underviste på sjuende og åttende trinn for å lette overgangen til ungdomsskolen. Skolen ønsket også å satse på aktive fagseksjoner på tvers av trinnene, og ønsket å sette av en samlingstid (2 timer) i måneden til dette.

Videre ønsket skolen å oppnå å bli en mobbefri skole. Tiltakene som skulle iverksettes for å oppnå dette, var å etablere et konfliktråd for barnetrinnet hvor elevene selv var pådriverne og meglere. For hele skolen skulle det vedtas en handlingsplan mot vold \ mobbing.

4.2 Klassen.

Skolen og klassen en elev hører til i, er en viktig arena for utvikling av fellesskap, vennskap og dets motsats; isolasjon (Arnesen, 2001). Samtidig er skolen en læringsarena med flere tilknyttede, mindre læringsarenaer, deriblant klasserommet til hver klasse. Hvilke opplæringsmetoder lærere bruker og hvordan de velger å benytte seg av de ulike læringsarenaene i sin opplæring vil få betydning for hver enkelt elev sin læring og utvikling.

I dette avsnittet vil jeg først gi formell presentasjon av klassen med antall elever, antall minoritetsspråklige og den formelle organiseringen av elevene.

Deretter vil jeg gi et innblikk i forholdet mellom undervisningsformer igangsatt av læreren og de interaksjonsmønstrene som gror fram fra disse undervisningsformene. Dette gjør jeg ved å presentere først egne data \ funn rundt undervisningsformene. Deretter 'gir jeg ordet til elevene' og deres egne beskrivelser og uttalelser av klassen. Det er forhold som hvordan de trives, hva som gjør at de trives, når og hvordan de deltar i de ulike opplæringsformene, og deres tanker rundt sin egen deltagelse som jeg her har fokusert på.

4.2.1 Elevene og den formelle organiseringen av dem

Klassen består av 30 elever, 9 norsk-etniske, 11 pakistanske og 8 elever fra ulike land i Europa, Asia og Afrika.

Skoleåret 2001\2002, da elevene gikk i niende klasse, delte lærerne elevene i de to klassene inn i tre grupper i alle skriftlige fag. I praksis fungerte disse gruppene også som egne klasser med tjue elever i hver klasse og med hver sin klassestyrer. Fra og med

skolestart skoleåret 2002\2003 falt denne tredelingen og dermed klasseinndeling bort på grunn av skolens trange budsjettammer. Klassen var fra da av full klasse, 30 elever i alle fag. Det var bare i norsktimene at det forekom en viss deling, med tilbud om undervisning i norsk som andrespråk til de elevene som hadde behov for det. Både læreren og klassen påpekte at det var uvant og til dels slitsomt å være full klasse i alle timene. Klasserommet er standard størrelse, og ventilasjonsanlegget er ikke det nyeste. Flere av elevene svarte i intervjuet at de syntes at klasserommet var for lite.

I tillegg til klasserommet, ble også et ledig klasserom i gangen brukt som ekstra rom. Elevene kunne også benytte seg av kantina (aulaen) hvor det var mange bord med stoler rundt, samt tre sofagrupper. Elevene hadde også et bemannet bibliotek til rådighet.

Pultene var plassert enten to og to eller alene, alle vendt mot tavla foran i klasserommet. Kateteret var plassert fremme til høyre for elevene, ved siden av tavla. Det var klassestyreren som avgjorde hvor hver enkelt elev skulle sitte.

4.2.2 Klassen sett fra mitt ståsted

Mitt første inntrykk av klassen var at dette var en gruppe med åpne, høflige og vennlige elever, som raskt godtok mitt nærvær. Elevene prøvde også å inkludere meg ved ofte å ta initiativet til å snakke med meg, komme med tekster eller spørsmål. Jeg opplevde heller ikke at det var noe særlig konflikter mellom elevene, bortsett fra en del ertende kommentarer. En gang i løpet av observasjonstiden var noen av elevene involvert i en slåsskamp. Det var en feide mellom tre av jentene (svensk, somalisk, pakistansk) i denne klassen og to pakistanske jenter i niende klasse.

Likevel var jeg ikke sikker på om det var noen klasse-fellesskapsfølelse blant dem. Snarere virket det for meg at de fleste elevene identifiserte seg med mindre, til dels faste etniske fellesskap, mens noen enkeltelever var på vandring mellom de ulike minifellesskapene.

Klassen oppdelt i mindre fellesskap

I klassen gikk det 6 pakistanske gutter som holdt sammen både i friminuttene og under ulike læringsaktiviteter. Det var også en tilsvarende gruppe bestående av fire pakistanske jenter som så å si var sammen eller i nærheten av hverandre hele tiden. Alle disse jentene brukte sjal og to av dem pakistanske klær.

Det var en pakistansk jente til i klassen, som også brukte sjal, men hun hadde liten omgang med de andre pakistanske, verken jentene eller guttene. Hun så ut til å ha et fellesskap med jenter fra flere ulike kulturelle bakgrunner (afrikansk, svensk, norsk, sør –øst europeisk).

Felles for alle disse mini-fellesskapene var at de så ut til å søke hverandre både under arbeid med ulike oppgaver, i gruppearbeid, og under prosjektarbeid. De søkte sammen i klasserommet hvis det var åpnet for at elevene selv kunne velge hvor de ville jobbe med ulike oppgaver. Også i friminuttene var de ofte å se i sammen, hvor de ofte satt sammen rundt et bord i kantina, vandret rundt inne på skolen, eller sto i en klynge ute i skolegården.

I tillegg var det en gruppe på ca. ti elever, både norsk-etniske og minoritetspråklige jenter og gutter som så ut til å kunne prate med de fleste, og som varierte hvem de var sammen med og jobbet sammen med. Felles for disse (vandrerne) var at de hadde liten kontakt med de pakistanske jentene, mens de norsk-etniske guttene ofte var i prat med de pakistanske guttene.

Videre opplevde jeg klassen som ganske urolig og bråkete, i den form at det var stadig elever som pratet med hverandre under timene, i munnen på læreren og om andre ting enn det som var tema for timen. Det var mye vandring i timene; ut og inn av klasserommet, til vasken eller til andre elever, og også mellom klasserommet og andre rom, som for eksempel et annet klasserom, kantina (aulaen) og biblioteket.

4.2.3 Elevenes egne beskrivelser av klassen og klassemiljøet¹⁵

De fleste elevene beskrev klassen som veldig hyggelig, snill, og flere påpekte at ingen mobbet hverandre og at det ikke var noen som var ’venneløs’ i klassen. Noen var noe mer kritiske i sine omtaler av klassen, ved å omtale den ved utsagn som: ’ grei nok’, ’grei av og til’, ’ok’, ’vanlig klasse i Oslo’. Det var stort sett de som var litt kritiske til klassen som også påpekte at en del kunne erte, ergre og baksnakke noen av de andre.

Så å si alle elevene påpekte at klassen kunne være ganske bråkete, men som en av jentene skrev: ”Klassen er noen ganger helt ok, andre ganger bråkete. Kommer an på hvem vi har og hva vi skal gjøre. Får vi velge selv, går det bra, men hvis læreren gir beskjed kan det bli bråk.” Likevel var det opplevd som et problem at det var så pass

¹⁵ Fra de skriftlige besvarelsene på et strukturert intervju

mye bråk i timene, spesielt for de som ønsket å konsentrere seg. Som Ali skrev: ”Bråket fører til mindre konsentrasjon for de som vil jobbe med det faglige”.

Alle uttrykte at de trivdes i klassen, og alle unntatt to stykker svarte at de var en del av klassen. Mange følte også behov for å understreke dette ved blant annet å skrive: ’Ja, alle er jo en del av klassen!’. De to som ikke helt følte seg som en del av klassen uttrykte dette ved å skrive: ’Noen ganger er jeg litt utafor...vet ikke alltid hvor jeg har dem’, og ’Litt utafor, kanskje, men siden jeg har gått her siden første klasse, er jeg en del av dem’.

Et klassefellesskap, i den betydningen at alle opplevde seg som en del av klassen, var med andre ord etablert og opplevd som en delt sosial realitet for så å si alle elevene. Flere karakteriserte dette fellesskapet som et sted hvor alle kunne si sine meninger, alle kunne føle seg trygge, et sted hvor en kunne føle seg ønsket og velkommen, og hvor alle hadde noen å være sammen med.

4.2.4 Undervisningsmetoder og deltakerstrukturer

Læreren jeg var inne i klassen sammen med, underviste klassen i norsk, samfunnsfag og KRL. I de timene jeg observerte var det i første rekke tre undervisningsmetoder han benyttet seg av i undervisningen; Spørsmål – svar sekvenser (lærerstyrt samtale), gruppearbeid og individuelt arbeid med arbeidsplanen.

Lærerstyrt samtale etter IRE mønster

En utstrakt bruk av lærerstyrt samtale i form av spørsmål –svar sekvenser, med supplerende bruk av tavla for grundigere forklaringer eller for å strukturere lærestoffet, var den metoden som læreren hyppigst benyttet seg av. Spørsmålene hadde ofte form av å være kontrollspørsmål, med tilsynelatende bare ett riktig svar. Læreren lot ofte svaret bero til en av elevene kom med det svaret han forventet. Av og til kunne slike sekvenser fortone seg som rene gjetterunder, hvis ikke elevene forsto hva han ville fram til. Smil og ros ventet til som klarte det.

Læreren selv var fornøyd med slike sekvenser. Han opplevde elevene i klassen som veldig engasjerte og at det var mange elever som rakk opp hånda og ville delta.

Deltakerstrukturer under de lærerstyrte samtaler

Dette var undervisningssekvenser som var preget av en fast gruppe på en fem til sju svært aktive elever, både norsk-etniske og minoritetsspråklige, som kjempet om å få svare på lærerens spørsmål, med hendene viftende i været og med utrop som: ’Jeg, jeg!’ Det var stadig en av dem som ikke helt klarte å holde seg, men ropte ut svaret til stor ergrelse for de andre kjempende. Seks, sju andre elever fulgte gjerne med i spørsmålsvarrundene, men deltok aldri ved å rekke opp hånda og svare på spørsmål. Resten av elevene sysselsatte seg oftest med andre former for aktiviteter, stille prat med naboeleven, skriblerier i skoledagboka eller på løse ark, eller jobbet med a-planoppgavene (se under).

Selv om det stort sett var mange elever som ikke deltok i fellesdiskusjonene, og heller brukte tiden på selvvalgte aktiviteter, var det spesielt de fire pakistanske jentene som særskilt skilte seg ut ved å så å si *aldri* delta, i hvert fall ikke ut fra eget initiativ, uten direkte spørsmål fra læreren. I stedet var de pakistanske jentene ofte fysisk vendt mot hverandre, og var oftest engasjert i en stille samtale seg i mellom. Dette var i tiden mai-juni 2001, da de satt to og to bak hverandre. Etter sommerferien ble de satt mer hver for seg, ved siden av andre i klassen, eller for seg selv, og da satt alle og puslet med noe annet, blant annet a-planer eller skoledagboka, i stedet for å delta \ følge med i diskusjonene.

Det var også i løpet av disse timene, preget av lærerstyrte samtaler, at flest elever spurte om å få gå på do, for så å komme tilbake en god stund etterpå.

Slike spørsmål – svar sekvenser endte ofte med individuelt elevarbeid med oppaver fra læreboka eller lærerens egenproduserte oppgaver.

Dialogiske klasseromssamtaler

Samtalene kunne også av og til betone seg som en reell diskusjon mellom læreren og noen av elevene, hvor læreren kun var en igangsetter, mens elevene fulgte opp med innspill, kom med replikker eller motargumenter på hverandres utsagn. Disse samtalerne var preget av stor iver, engasjement, mot og lyst til å si hva de mente, og mot til å være uenig med hverandre, og med læreren.

Deltakerstrukturer under dialogiske klasseromssamtaler

Selv om det igjen bare var en fem til sju stykker som aktivt deltok i denne formen for ordveksling, var det flere som fulgte med i slike diskusjoner, ved å se direkte

på den som til enhver tid hadde ordet. Det førte til at færre engasjerte seg i andre aktiviteter.

Gruppearbeid

Klassen var også ofte engasjert i gruppearbeid, gjerne hvor resultatet skulle presenteres enten som veggavis eller i mer vanlig avisformat. Elevene kunne oftest selv velge hvor de ville sitte å jobbe med gruppearbeidsoppgavene, enten i klasserommet, i et nærliggende tomt klasserom, i kantina eller på biblioteket. De fleste valgte å sitte i et av de andre rommene enn i klasserommet. Det varierte om elevene selv fikk velge hvem de skulle jobbe sammen med eller om det ble bestemt av læreren.

Arbeid med arbeidsplanene

Hele skolen hadde tatt i bruk arbeidsplaner for elevene året i forveien, og arbeid med disse planene opptok også mye av elevenes tid på skolen. Arbeidsplanene var for to uker om gangen, og inneholdt oppgaver fra hvert fag som elevene skulle ha gjort ferdig innen utgangen av to-ukers perioden. Disse arbeidsplanene (a-planene) var i utgangspunktet ment å fungere som elevenes egen fordypning i ulike tema og ulike fag, og de kunne selv velge hvilke oppgaver de hadde lyst til å jobbe med i den tiden (på skolen) som var satt av til arbeid med a-planene. Elevene kunne også selv velge hvor de ville arbeide med a-planen og med hvem, på tvers av klassene. Enten det var i et ledig klasserom i ungdomsdelen av skolen, i kantina, i biblioteket eller i klasserommet. De kunne også gå ut og arbeid (perioden mai - juni).

Deltakerstrukturene for arbeid med a-planer

Som under gruppearbeid, var det svært få elever som ble sittende igjen i klasserommet, av og til bare en fire – fem stykker. Av de som ble sittende igjen, var nesten alle norsk-etniske, eller født og oppvokst i en norsk kultur. Det var også her læreren for det meste var. Han grunnga det ved å påpeke at han ville prioritere de som ble sittende i klasserommet og som jobbet skikkelig.

De andre elevene trakk seg ut av klasserommet og delte seg opp i grupper, til dels etnisk avgrensede grupper. Spesielt tydelig var igjen den pakistanske jentegruppen som så å si alltid trakk seg ut av klasserommet i a-plantiden og satte seg oppe i kantina,

i et ledig klasserom, eller på gangen hvis ikke noe annet var ledig. Også andre grupper av elever, blant annet de pakistanske guttene, plasserte seg rundt omkring på skolen.

Arbeidet med a-planene var også preget av mye virring i gangene, vandring fra rom til rom og mye prat elevene i mellom. Også de som ble igjen i klasserommet vandret til hverandre og engasjerte seg ofte i en (utenomfaglig) prat tre eller fire stykker sammen.

4.2.5 Elevenes vurdering av undervisningen

På spørsmålet om hva elevene syntes om måten det undervises på, var det bare tre stykker som var negative til undervisningsmåten. Det var en av jentene med annen kulturell bakgrunn en norsk som var den som uttalte seg krassest om undervisningen; ’Dritt. Skjønner ikke noe. Lærerne er så rare!’. De to andre (norsk-etnisk gutt og jente) var litt mildere i sin kritikk og skrev at den var litt kjedelig, så det ble litt vanskelig å lære (gutt), og at noen lærere underviser ganske bra, mens andre ikke gjør det (jente).

Resten av klassen, 27 elever, syntes enten at undervisningsmåten var bra eller grei (nok). De som synes at undervisningen var bra skrev blant annet at ’lærerne forklarer til en forstår (det)’, at de syntes det var en del repetisjoner, noe som var bra, og at han \ hun likte diskusjoner. De som var litt forbeholdne, og sa at den var grei (nok), viste blant annet til at læreren(e) av og til kunne ’ snakke litt fort og utydelig’, at det ’kunne bli litt mye teori på en gang’. En norsk-etnisk jente skrev: ’Noen ganger går de igjennom ting vi skal kunne alt for fort. Blander inn mange andre ting, og gjør meg veldig forvirra’.

4.2.6 Elevenes vurderinger av sin egen til deltagelse

I det skriftlige, strukturerte intervjuet ønsket jeg også at elevene skulle svare på noen spørsmål omkring deres egen deltagelse i de ulike læringsaktivitetene på skolen¹⁶. Spørsmålene var fokusert på når de selv mente at de deltok mest og hvorfor de deltok. Allerede i spørsmålsstillingen omkring når de deltok mest, hadde jeg avgrenset svarmulighetene til de læringsaktivitetene jeg hadde observert som hovedaktivitetene i løpet av skoledagen. Dette gjorde jeg for å se hvordan elevene selv fordelte seg på de ulike aktivitetene, og hvorvidt de hadde samme opplevelse av sin egen deltagelse som

¹⁶ Vedlegg

den jeg hadde observert i løpet av observasjonstiden. Jeg var også interessert i å høre hvordan de begrunnet sin egen deltagelse, om hva de anså som viktig å delta i og hvorfor de anså akkurat det som viktig.

Åtte stykker svarte at de deltok mest under diskusjonene med læreren, mens de fleste av de andre i klassen svarte at de deltok mest under gruppearbeid og \ eller i arbeid med a-planene. Likevel skrev så og si alle at de anså det som viktigst å delta under fellesdiskusjonene, for det var læreren som satte karakteren, og det var da, under fellesdiskusjonene at man fikk vist hvor mye man kunne.

Gode karakterer og få uttrykt meningene sine

De aller fleste elevene *begrunnet sin deltagelse* ut fra ønsket om å få gode karakterer. Men også det å få uttrykt meningene sine under fellesdiskusjonene, var opplevd som viktig for de elevene som mente det var viktigst å delta under disse læringsaktivitetene. Flere av de elevene som skrev at de deltok mest i gruppearbeid, uttrykte at de fant det lettere å si sine egne meninger i grupper enn i fellesdiskusjonene.

Ellers var det noen som uttrykte at de syntes det var viktigst å få gode karakterer på prøver, slik at de ville komme inn på en god skole.

Venner som ønsket arbeidspartnere

På spørsmålet om hvem de aller helst vil være sammen med, svarte de fleste at de enten ville jobbe sammen med en i sær, oftest bestevennen, eller sammen med en større gruppe elever, alle omtalt som venner. De pakistanske guttene i klassen uttrykte at de helst vil jobbe sammen med noen av de andre pakistanske guttene, eller bestevennen, som også var fra Pakistan. Det samme gjaldt storparten av de norsk-etniske guttene. De ville også helst jobbe sammen med bestekameraten, som også var norsk-etnisk, eller med en større gruppe, kjønnsblandet, men hvor alle var norsk-etniske.

Bortsett fra den pakistanske jentegruppa, hvor alle helst ville være sammen med de andre i gruppa, eller med bestevenninnen som også var en del av gruppa, var etnisitet ikke avgjørende for jentene for hvem de helst ville være sammen med. Flere av jentene uttrykte at de kunne være sammen med flere av de andre i klassen, av begge kjønn, og de som ramset opp navn, viste at de ville være sammen med jenter av ulik nasjonalitet, så lenge det var venninner. Men det var ingen av jentene, unntatt de pakistanske jentene

selv, som skrev at de helst ville jobbe sammen med noen av de pakistanske jentene. Med ett unntak; den pakistanske jenta Sabah. Hun var ønsket å jobbe sammen med av jenter av ulik etnisk bakgrunn, og selv uttrykte Sabah at hun helst ville være sammen med to av de norsk-etniske jentene i klassen. Sabah uttrykte ikke at hun ønsket å være sammen med noen av de andre pakistanske i klassen, og ingen av dem uttrykte at de ønsket å være sammen med henne.

Et grunnleggende fellesskap i vennskapet.

De fleste av elevene har skrevet at de aller helst vil være sammen med bestevennen sin eller sammen med venner mer generelt. Grunner de nevner selv er blant annet at de har kjent han \ henne eller dem lenge, slik at de nå føler at de kjenner hverandre godt. Flere påpeker også at det er viktig at de stoler på vennen(e), slik at de kan snakke om alt og være åpen mot hverandre. Andre grunner er at vennen(e) er mer lik en selv, og at man deler mange av de samme meningene. Det er også viktig at man har noe felles, gjerne i form av felles interesser. Alle skriver at de trives best sammen med vennene sine, og derfor har de også mest lyst til å være sammen med og jobbe sammen med dem.

5 EN PRESENTASJON AV DEN PAKISTANSKE JENTEGRUPPA - MINORITETSFELLESSKAPET

I forrige kapittel presenterte jeg skolen og klassen sett både fra mitt ståsted og fra elevenes ståsted. Dette gjorde jeg for å gi leseren et grundig innblikk i det sosiale miljøet jentene er en del av ved å gå i en bestemt klasse ved en bestemt skole.

I dette kapitlet ønsker jeg å gi en presentasjon av hvordan jentene under intervju med meg selv beskriver klassen, klassemiljøet, egne deltakerstrukturer og fellesskapet dem i mellom. Der det er nødvendig supplerer jeg med egne observasjoner.

Det pakistanske jentefellesskapet består av fire jenter; Nida, Isha, Sana og Aneej. De er alle født i Norge, mens foreldrene er født i Pakistan. Det varierer om de går kledd i tradisjonelle pakistanske klær eller i vestlige klær, men alle bærer svart sjal over hodet. Morsmålet deres er urdu som alle oppgir at de snakker flytende, og alle behersker norsk, men i varierende grad.

5.1 De pakistanske jentenes egne beskrivelser av skolen, klassen og klassemiljøet.

To av de pakistanske jentene har gått på skolen siden første klasse, mens de to andre begynte på skolen i løpet av barneskolen. De begynte i samme klasse først i 8. klasse. Før det hadde de gått i hver sin klasse.

5.1.1 Her er alle like! Om miljøet på skolen.

Alle fire sa med stor overbevisning at de trivdes svært godt på skolen. De mente at miljøet på skolen var godt. En viktig grunn til det var at de oppfattet de andre elevene på skolen som veldig vennlige, og poengterte at de trodde at det var ingen som mobbet andre elever. Tvert imot mente de at hvis det var noen som begynte på skolen, ’ville alle hjelpe denne personen’ uansett hvor i verden denne personen opprinnelig kom fra. ’Her er alle like’ bekreftet de, og svarte benektende ’Nei! Ikke her!’ på spørsmålet om det var noe rasisme ved skolen.

Det er best å være med venner

Videre trekker de fram betydningen av å ha gode venner som viktig for å trives. Det er noe som de selv påpeker ikke bare gjelder dem, men de andre på skolen også.

Isha: ’Alle synes at... at’

Nida: ’Det er sånn hos andre også.’

Int: ’at?’

Nida: ’At det er best å være med venner.’

Jeg har selv observert at alle de fire jentene i tillegg til å omgås hverandre, ofte er å se i korridorene, på kantina eller ute i skolegården sammen med de andre pakistanske jentene i parallellklassen og også pakistanske jenter fra niende klasse.

5.1.2 Lærerne ble oppfattet som snille og hjelpsomme.

Jentene var enige i at de lærerne som var knyttet til klassen deres var ’veldig hyggelige’. De utdypet dette var å hevde at lærerne var ’snille, veldig hjelpsomme’ og flinke til å forklare ting. Det siste syntes de var viktig, ut i fra at hvis lærerne ikke var så flinke til å forklare, ville ikke elevene forstå det de prøvde å forklare. De syntes at det var viktig at læreren forklarte grundig, og påpekte at de kunne bare spørre om mer forklaring, ’så forklarte de det litt ekstra’. Det var ikke vanskelig å spørre lærerne om hjelp; ’De kommer når vi vil ha de til å komme’.

Klassestyreren

De hadde mye positivt å si om klasseforstanderen sin. (Den samme læreren som lot meg få være tilstede under timene sine). På spørsmålet om de syntes han var en grei klasseforstander, utbrøt Isha: ’Ja, jeg elsker han! Han er veldig snill!’ Nida supplerte henne ved å bekrefte at hun også syntes at han var den snilleste. Isha fortsatte sin lovtale av læreren: ’Han skjønner alt! Han... Jeg trenger ikke forklare han noe, han skjønner alt. De påpekte at han var (eller gjorde - litt vanskelig å vite ut fra intervjuet) det de trengte. I tillegg synes de at han var flink. De opplevde det som at han brydde seg om dem og at han visste godt hvem de var. De ville gjerne ha han som klasseforstander. Isha avsluttet samtalen omkring læreren ved å påpeke enda en gang: ’Vi er veldig glad i han, fordi han er veldig snill!’

5.1.3 Marginal stilling i klassen

I spørreskjema svarte alle de pakistanske jentene at de opplevde seg selv som en del av klassen, og under intervjuet ba jeg dem om å utdype på hvilken måte de følte at de var en del av klassen. Dette opplevde de som vanskelig, og de lette etter svarene. Noen setninger ble avsluttet før den var fullført som denne: 'Alle får være med liksom, når det er noe...' Til slutt svarte Nida: '*Alle legger merke til oss liksom. Vi er der. Alle vet at vi er der, så vi skjønner at vi er der. Og vi er jo med....og, så....*'

Videre fortalte hun at hun opplevde det som at alle var venner i klassen, og at også de *kunne ha hatt* mange venner. På dette brøt Isha inn for å presisere at de *har* mange venner. Jentene fremhevet selv at: 'Det er ikke sånn at det må være oss, men vi liker å være sammen'.

De andre elevene i klassen betegnet de som hyggelige og mente at alle kjente hverandre godt, men samtidig sa Isha: 'Men det er sånn at vi kjenner hverandre ikke så godt som jeg kjenner dem (de andre pakistanske jentene) for eksempel'. Dette begrunnet de med at de hadde kontakt med hverandre også utenfor skolen og at også familiene deres hadde kontakt med hverandre.

De svarte benektende på om det var noen i klassen som fungerte ekskluderende; Nida: 'Nei, det er ingen i klassen som er sånn!'

5.1.4 De pakistanske guttene i klassen

Det var til sammen 6 pakistanske gutter i klassen. De hang mye sammen, og var også tydelige i klassebildet, ved at de var aktive med i de lærerinisierte aktivitetene, samtidig som de var pratsomme og ofte kunne komme med sleivete utsagn til andre elever i klassen. Jeg la under observasjonene merke til at de av de pakistanske jentene som var plassert ved siden av en pakistansk gutt, hadde liten kontakt med han, og ofte var pulten deres skjøvet vekk fra gutten sin pult, slik at begge i praksis satt alene.

De pakistanske jentene sa i intervjuet at de syntes de pakistanske guttene var hyggelige, 'hvis vi er hyggelige mot dem. Hvis vi snakker stygt til dem, så svarer de...' Samtidig forklarte de at guttene lo av dem hvis de sa noe feil. De forklarte det slik;

Nida: 'De er sånn at hvis vi sier noe feil, så begynner de å le, de erter en del... De sier ikke noe...'

Isha: 'Begynner bare å le'

Nida: 'Men man skjønner jo det da.'

Isha: ’Og så begynner de å snakke sammen da, så vi skjønner at de ler av oss.’

De påpeker at dette ikke bare gjelder dem; ’(De ler) ikke bare av oss, men av andre også.’

5.1.5 Sabah – hun er kanskje litt annerledes

Som tidligere nevnt var det fem pakistanske jenter i klassen, de fire jeg intervjuet og ei til, Sabah. Sabah bar også svart sjal over hodet og gikk mye likt kledd som de andre pakistanske jentene. Som de andre pakistanske jentene er hun også født i Norge, men har foreldre som er født i Pakistan. Til tross for mye tilsynelatende felles med de andre pakistanske jentene, hadde hun minimal kontakt med dem. Hun omgikk mest jenter som enten var norske eller hadde en annen etnisk bakgrunn. I spørreskjemaet skrev hun at hun aller helst ville være sammen med to av de norske jentene og en muslimsk jente fra Sørøst Europa i klassen fordi: ’De er jeg vant til. Snakker om alt mulig, til og med lærere. Når jeg er med dem, er jeg mer åpen.’ Hun er faglig sterk, og behersker norsk, både muntlig og skriftlig.

De pakistanske jentene prøvde i intervjuet å fortelle meg hvorfor de trodde at hun hadde så lite omgang med dem. De opplevde henne som litt annerledes, og de trodde at hun ikke likte å være sammen med dem. Hun snakket med dem, og de kjente henne, så det var ikke noen konflikt mellom dem, mente de. De trodde at det kom mest av at hun likte å være sammen med de andre jentene i klassen, og at hun hadde andre interesser enn dem:

Nida: ’Vi liker å høre på indisk musikk og sånn, mens hun like å høre på...’

Isha: ’engelsk og...’

Nida: ’norsk og engelsk og sånn.’

Isha: ’Sånn som vi er skikkelig gode venner, så er hun det med andre jenter. De norske og...’

Int: Har hun flere felles interesser med de andre?

Nida: Ja, kanskje det.

Isha: For vi pleier å se på indiske filmer, men så spør vi henne, om hun vil se sammen med oss, men; ’Nei, jeg tror ikke det...’. Hun ser på andre filmer, mens vi gjør andre ting. Det er kanskje sånn at det hun liker, det liker de andre jentene også?’

Midlertidig oppsummering

De pakistanske jentene opplevde skolemiljøet som godt, og mente at skolen var et sted hvor alle var like, og at det ikke fantes noen form for mobbing der. De trivdes på skolen, og spesielt det at de hadde flere venner der var en viktig grunn for at de trivdes. Lærerne oppfattet de som flinke, og at det var lett å få hjelp når de hadde behov for det. Klasseforstanderen var de svært glade i, og mye av grunnen til det lå i at han var (eller gjorde) det de trengte.

De trivdes også i klassen, men hadde vanskelig for å finne ord for hvordan de var en del av klassen. Endte opp med å definere det å være en del av klassen ut i fra at de ble sett: *'Alle legger merke til oss liksom. Vi er der. Alle vet at vi er der, så vi skjønner at vi er der. Og vi er jo med... og, så...'* De kjenner ikke de andre i klassen, fordi de omgås mest hverandre, men hvorvidt de hadde mange venner blant elevene i klassen var de uenige om. De avsluttet med å si: *'Det er ikke sånn at det må være oss, men vi liker å være sammen'*.

De pakistanske guttene i klassen har de liten samhandling med, og de forteller at de opplever at de ler av dem når de svarer på lærerens spørsmål. Det er også en pakistansk jente til i klassen som de heller ikke har noen særlig omgang med. Dette begrunner de ut i fra at hun har andre, mer vestlige interesser enn dem, og at hun liker mest å være sammen med andre norske elever.

5.2 Jentenes deltakerstrukturer

I presentasjonen av majoritetsfellesskapet – klassen og skolen – belyste jeg også de pakistanske jentenes deltakerbaner \ deltakerstrukturer i de ulike opplæringsaktivitetene. I dette avsnittet presenterer jeg hvordan jentene selv beskriver sin deltakelse og manglende deltakelse og hvordan de begrunner deltakelsen sin.

5.2.1 Manglende deltakelse under spørsmål – svar sekvensene

I observasjonene hadde jeg tidlig sett at jentene så å si aldri deltok i spørsmål – svar sekvensene, uansett om det var lukkede IRE-sekvenser, eller om sekvensene var mer dialogiske i formen. Jentene bekrefter denne observasjonen, ved selv å påpeke at de deltar lite:

Isha: *' Men sånne diskusjoner...da er vi..eh...ikke sånn mye med'*
Nida: *'Lite med!'*

Isha: 'Av og til så.'

Nida: 'Ja, av og til så!'

Dette forklarer de ut fra deres egne manglende personlige egenskaper, men som de som deltar har. 'Jeg er ikke sånn...', svarte Nida på hvorfor de ikke deltok. Isha fulgte opp ved å fremheve at : 'Det er bare noen få i klassen som er sånn.' Disse egenskapene viste seg å gå ut på hvor mye eleven snakker: 'Det er noen som snakker altfor mye, og andre er litt stille og sånn...' Noen annen forklaring kunne de ikke gi. 'Det bare er sånn'.

Heller ikke læreren mener de kunne gjort noe for at flere deltok, fordi:

Isha: 'Nei, lærerne de sier ... de sier

Nida: 'Ja, de stiller jo bare spørsmål...

Isha: 'Ja, de stiller jo bare spørsmål. Og hvem som helst kan svare.

Nida: '*Det er opp til oss å være med!*'

De opplever muligheten for deltakelse som i utgangspunktet åpen for alle, men at det bare er de som har de rette (tale-)egenskapene som benytter seg av muligheten.

Likevel fremhever de betydningen av å delta ut i fra ønske om å få gode karakterer. De mener selv at man får bedre karakterer ved å delta ved at lærerne noterer seg hvem det er som deltar, og vektlegger deltagelsen i vurderingen av halvårskarakteren eller standpunkt-karakteren. Ut i fra dette synes de at de burde ha deltatt mer.

5.2.2 Arbeid med arbeidsplaner og gruppearbeid

De anså det ikke som noen stor forskjell å jobbe med gruppearbeid eller med a-planer. De jobbet nesten alltid sammen uansett og samarbeider om oppgavene. Arbeidet med a-planene syntes de fungerte bra, bortsett fra at det av og til var for mye som skulle være gjort i løpet av en to-ukers periode. De anså arbeidet med a-planer som lekse, og den største fordelen med a-planene var at de kunne planlegge arbeidet mer ut fra hva som sto på planen i forhold til prøver og fritidsaktiviteter. Som oftest var ikke oppgavene så vanskelige, og i tillegg kunne de få hjelp av læreren hvis de trengte hjelp og ikke skjønnte hva oppgaven gikk ut på.

5.3 Jentefellesskapet

Tidlig i observasjonsfasen skilte disse jentene seg ut fra resten av elevene i klassen ved å være de eneste som bar svart sjal over hodet, ved at de stadig satt sammen i klasserommet, og søkte alltid sammen og gjerne ut av klasserommet under arbeid med a-planer eller gruppearbeid. I tillegg ble jeg var på at jeg aldri så dem i interaksjon med de andre elevene i klassen, bortsett fra noen bemerkninger til og fra de pakistanske guttene. I stedet så jeg dem ofte pratende med de andre pakistanske jentene i parallellklassen.

5.3.1 Det er bedre å jobbe sammen

Jentene var selv bevisste på at de nesten alltid satt og jobbet sammen. De understreket at de kunne jobbe alene også, men at de ikke likte det noe særlig. De var vant til å sitte sammen, de har gjort det siden åttende klasse. Isha forklarer: ’Vi er alltid sammen. Vi er bare vant til hverandre.’

De synes det er best når de får jobbe i sammen, da kan de få mye hjelp fra hverandre. Det var sjelden jeg så dem direkte henvende seg til læreren for hjelp, i stedet observerte jeg ofte at en av dem hjalp en av de andre med oppgaven, enten ved å oversette oppgavelyden til urdu, eller forklare hvor de kunne finne svaret. Nida påpeker selv at hun finner det godt å jobbe i sammen; ’... det er bedre å jobbe sammen, for da kan jeg spørre henne; Har du gjort denne oppgaven, vet du hvordan jeg skal gjøre det? Så får hun forklare meg så jeg skjønner det.’

En annen grunn til at de liker å jobbe i sammen er fordi de synes at de samarbeider godt. Det mener de kommer av at de kjenner hverandre veldig godt. Nida: ’Vi er sammen etter skolen... kjenner hverandre veldig godt. Jeg synes at det er lettere da.’ De opplever det litt vanskeligere å måtte samarbeide med elever de ikke kjenner, for som Isha påpeker: ’Hvis jeg samarbeider med en person jeg nesten ikke snakker med, ingen her i klassen da ... men hvis det... ville blitt vanskelig. Først blitt kjent med personen, og så...’.

Når de jobber sammen er de trygge på hverandre, og det oppleves som lettere å si hva de tenker og lettere å bli forstått. Når de må samarbeide med elever de ikke kjenner så godt, opplever de at de må de finne ut ’hvordan de er og... hva de tenker og sånn... Man tenker litt sånn. Vi er jo mye sammen, så man tenker ikke, hva er det hun

svarer, når jeg sier det liksom. Jeg skjønner henne (Isha) veldig godt, eller jeg skjønner de andre også...’ (Nida).

De hevder at selv om det er mye bedre å jobbe sammen med de andre i jentefellesskapet, ville det gått greit å måtte jobbe sammen med noen av de andre elevene i klassen også, for som Isha påpeker: ’ Vi klarer jo å jobbe med andre!’ Nida legger til at: ’ Det er ikke det at vi ikke vil være med de andre i det hele tatt da!’ De viser til at de har måttet jobbe med andre blant annet i ulike prosjektarbeid. Da er det læreren som velger grupper. De legger til at han *alltid* lar noen av jentene komme sammen på en gruppe. ’Da jobber vi kanskje bedre, ‘ tror de kan være en av grunnene til han lar noen av jentene alltid komme sammen. Nida prøver å forklare det grundigere ved å si: ’Kanskje fordi han, hvis den andre gruppa... hvis han tror at vi ikke får være med i den gruppa, den gruppa vi er med i liksom... greier ikke helt å forklare...’

5.3.2 Alle har lov til å mene det de vil

Jentene påpekte at det er ikke var fordi de var like eller hadde de samme meningene at de var sammen. De mente at alle fikk ha sine egne meninger, og det var ikke alltid de hadde de samme meningene om ting. De påpekte også at det ikke var bare de som var like dem som fikk være sammen med dem. Nida forklarte dette ved å fremheve: ’ ... Vi er forskjellige. Vi er ikke alle like. Noen av mine venner er like, men ikke alle. Vi er forskjellige. Noen av oss snakker litt for mye, noen av oss snakker litt for lite. Det er ikke sånn at bare de som snakker mye kan være med oss. Vi vet at vi er forskjellige.’

5.3.3 Urdu som fellesskapets samhandlingsspråk

Samhandlingsspråket deres var først og fremst urdu. Dette var språket de tenkte på og kommuniserte med hverandre på. I arbeid med a-planer eller annet elevarbeid brukte de urdu. Urdu var også språket de brukte i friminuttene når de hørte på musikk eller diskuterte indiske filmer. Urdu var også språket de brukte hjemme.

De hadde fått beskjed om å benytte norsk språk i samtaler i klasserommet; ’De (lærerne) sier... Vi bare gjør det... Det er jo norsk skole da, ikke sant. Men hvis vi glemmer oss, og snakker urdu, sier læreren: Snakk norsk!’ (Isha). Samtidig viser de til at de også bruker norske ord og uttrykk selv om de i utgangspunktet snakker urdu.

’Blandet, for da... Jeg snakker norsk innimellom når jeg snakker urdu, noen ord kommer på norsk.’ (Isha).

5.3.4 Norsk-pakistaner, men fra Pakistan

I det strukturerte skriftlige intervjuet skrev alle jentene på spørsmålet om de kunne fortelle litt om seg selv at de var fra Pakistan. De var de eneste av de pakistanske elevene som skrev det. Når jeg ville at de skulle forklare hvorfor de hadde skrevet at de var fra Pakistan, svarte de:

Isha: ’Vi skulle jo fortelle om oss selv...Når vi forteller at vi var fra Pakistan...da vet du...’

Nida: ’Da skjønner du...’

Isha: ’Da vet du at det er de jentene liksom.’

Alle jentene er født i Norge, men foreldrene er fra Pakistan. Derfor mente de at de også kommer fra Pakistan, men at det ikke betydde så mye om de sier de er norsk-pakistanere eller pakistaner. De hevdet at det ble det samme for dem. Isha prøvde å forklare ved å si: ’(Vi sier) at vi er fra Pakistan. Men vi pleier å si at vi er født i Norge, men at vi kommer fra Pakistan.’ De sier de er stolte av å komme fra Pakistan, og at det ikke er vanskelig å si at de er fra Pakistan på skolen, eller at de trenger å være flau over det. Det mener de gjelder for alle de andre elevene som kommer fra et annet land enn Norge.

5.3.5 Sjalet – fordi vi liker det!

Alle jentene bar et sort sjal over hodet. De mente selv at de brukte det fordi de likte å bruke det. Det hadde ingenting å gjøre med at de var fra Pakistan eller at de ble eldre. De begynte å bruke det i 7 og 8. klasse. De la til at opprinnelig var det Koranen som påla dem å bære sjal, men de mente det var opp til dem å bruke det eller ikke. De viste til at en av de andre pakistanske jentene i parallellklassen ikke bar sjal. De påpekte at det ikke var noen som tvang dem til å bære det, foreldrene hadde heller ikke bestemt at de skulle bære sjal. Nida legger til: ’Nei, det er ingen som tvinger oss. Noen ganger når jeg er på besøk, bruker jeg det ikke. *Det er bare på skolen jeg bruker det.*’

5.4 Planer for videre skolegang

Alle jentene ønsket å gå videre på skole for å lære mer. De opplevde det som et stort valg å bestemme seg for hva de skulle utdanne seg til. Bare Sana hadde et bestemt ønske om framtidig jobb, hun ønsket å bli apotektekniker. Nida og Isha ønsket å ta allmennfaglig studieretning, Aneej visste ikke ennå. Både Nida og Isha kunne tenke seg å studere ved universitetet, men visste ikke om de ville klare det.

De syntes det var vanskelig å vite om de skulle gå inn for å ha den samme skolen som første ønske, selv om det var det de i utgangspunktet ønsket. De mente at det i utgangspunktet kom an på hvilken skole de kom inn på. Uansett trodde de ikke at vennskapet deres ville bli ’borte’:

Isha: ’ Det skjer ikke noe med vennskapet vårt.’

Nida: ’Da får vi bare ennå flere venner enn det vi har.’

De synes det var bedre å velge den videregående utdanningen en selv ønsket ut i fra hva en var best i. Aneej, den av jentene som behersket norsk dårligst, ønsket svært gjerne at de skulle gå sammen. En løsning kunne være å velge en skole med mange ulike linjer, slik at de kunne gå på den samme skolen, men ved ulike linjer og i ulike klasser. De ville jo likevel møtes i friminuttene.

Oppsummering

De pakistanske jentene deltar nesten ikke i de lærerstyrte samtaler. Dette forklarer de ut fra deres egne manglende personlige egenskaper, men som de som deltar har. De opplever at man må være en person som snakker mye hvis en skal delta i de lærerstyrte samtaler.

Jentene er nesten alltid å se i sammen, så sant ikke læreren har skilt dem i ulike grupper eller slik at de sitter på forskjellige steder. De påpeker at læreren lar noen av dem få jobbe sammen på samme gruppe, slik at de alltid har en av jentene fra jentegruppen sammen med seg når de må jobbe med andre elever. De tror dette skyldes at han mener at da jobber de bedre, og for å være sikker på at de pakistanske jentene alltid har noen å jobbe sammen med, hvis de andre i gruppen ikke lar dem ’få være med’. Selv mener de at de er alltid sammen fordi de er vandt til hverandre. Dessuten synes de det er

best når de får jobbe i sammen, da kan de få mye hjelp fra hverandre, de er de trygge på hverandre, og det oppleves som lettere å si hva de tenker og lettere å bli forstått.

Samhandlingsspråket deres var først og fremst urdu. Dette var språket de tenkte på og kommuniserte med hverandre på. I arbeid med a-planer eller annet elevarbeid brukte de også urdu.

På spørsmålet om nasjonalitet sier at de er fra Pakistan, men at de er født i Norge. De hevdet selv at om de omtalte seg selv som norskpakistaner eller pakistaner utgjorde det ikke noen særlig stor forskjell. Et svart sjal, som jentene alltid bruker, mente de selv at de brukte fordi de likte å bruke det. En av jentene presiserte at det bare var på skolen hun brukte det.

Alle jentene ønsket å gå videre på skole for å lære mer. De opplevde det som et stort valg å bestemme seg for hva de skulle utdanne seg til. Det var vanskelig å vite om de skulle gå inn for å ha den samme skolen som første ønske, selv om det var det de i utgangspunktet ønsket det.

En oppsummering av de siste to kapitlene

I de to forrige kapitlene presenterte jeg først den faktiske konteksten rundt jentene, for så å presentere de pakistanske jentenes beskrivelser av skolen, klassen, undervisningen og deres minoritetsfellesskap. Det første av de to kapitlene var ment som en klargjøring av de kontekstuelle faktorene som danner rammen og forutsetningene for de ulike handlingsmønstrene til de pakistanske jentene. Her ønsket jeg at leseren skulle bli kjent med både de formelle styringsdokumentene for skolen, den formelle og uformelle organiseringen av opplæringen og de aktuelle samhandlingsmønstre, holdninger og regler som ikke bare styrer de pakistanske jentenes handlinger og meningskonstruksjoner, men som legger grunnlaget for det meste av samhandlingen mellom elevene, og mellom elevene og læreren. I dette kapitlet ønsket jeg å gjøre leseren kjent med hvordan de pakistanske jentene forholdt seg til de ulike faktorene som jeg presenterte i det første kapitlet.

6 ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg foreta en mer detaljert analyse av den sosiale konteksten rundt jentene og jentenes fellesskap ut fra hovedbegrepene for denne oppgaven; fellesskap, intersubjektivitet, deltagelse og inkludering – og dets motsats; ekskludering / marginalisering.

Aktivitetsteori (bl.a Engstrøm, 1987) kan oppfattes som et filosofisk rammeverk for å studere ulike former for samhandling mellom mennesker hvor det sosiale og det individuelle er sammenfiltret og gjensidig påvirket av hverandre (Dysthe, 2002). I denne oppgaven har aktivitetsteori fungert som inspirasjon til å forsøke å forstå noen av de sosiale og individuelle prosessene som gjensidig har påvirket de pakistanske jentenes samhandling med hverandre og med de andre elevene i klassen og på ungdomstrinnet. Aktivitetsteori har bidratt til at jeg har prøvd å analysere meg fram til et relativt godt bilde av hvem de pakistanske jentene er, hvilke mål og intensjoner de har med skolegangen sin og hva som kommer ut av de læringsaktivitetene de engasjerer seg i. Det hele er prøvd forstått ut i fra de regler og normer som styrer samhandlingen på skolen og de ulike læringsaktivitetene og relasjonene til klassekameratene og de andre pakistanske jentene på ungdomsskolen. Der det er naturlig vil også offentlige styringsdokumenter bli trukket inn for å belyse et emne.

6.1 Majoritetsfellesskapet som 'den generaliserte andre'

Jeg har benyttet meg av navnet Majoritetsfellesskapet underveis i denne oppgaven som navnet på det store skole- og klassefellesskapet som jentene er en del av ved å gå i en bestemt klasse på en bestemt skole. Navnet er ment å omfavne det som Mead (1934) betegner som 'den generaliserte andre'. Slik jeg oppfatter Mead er 'den generaliserte andre' alle de holdninger, normer og regler som styrer samhandling innen fellesskapet, her det store skole – og klassefellesskapet.

Mead (ibid.) hevder videre at fellesskapet kan ha en nesten deterministisk rolle på hvordan individet tenker ut i fra de sosiale prosessene som omfavner hele fellesskapet, prosesser som utøver en form for kontroll over hvordan individet regulerer sine handlinger og tenkning. Jeg har trukket dette inn for å belyse hvordan organiseringen av de ulike læringsaktivitetene (forstått som sosiale prosesser som

omfavner hele fellesskapet), har fått betydning for hvordan de pakistanske jentene og de andre elevene regulerer sine handlinger og tenkning.

De pakistanske jentene og de andre elevene ved skolen prøver alle aktivt å konstruere mening i sin sosiale setting ut fra de ressursene og implisitte reglene som finnes innen skolen som institusjon. I tillegg til de rammene for læring som skolen setter ut i fra sine styringsdokumenter og økonomiske rammer, har måten opplæringen blir organisert på, stor innvirkning på de mulighetene elevene har til å tolke, delta og skape mening i skolehverdagen. De ulike læringsaktivitetene og organiseringen av dem, er de mest konkrete og bevisste rammene for elevene. Det er også de rammene som påvirker hvordan elevene strukturerer skolehverdagen sin, for hvordan ulike fellesskap blir etablert og som er med og åpner opp for inkluderende og ekskluderende prosesser.

De pakistanske jentene og de andre elevene går inn i en handlingskoordinerende prosess, hvor målet for alle elevene er å forstå fellesskapets holdninger og omgjøre dem til sine egne. Det er først og fremst ut fra andre elever og lærerens respons på egne handlinger at elevene prøver å koordinere egne handlinger opp mot fellesskapet og forstå fellesskapets holdninger. I denne prosessen vil hver enkelt elev ønske å konstituere seg selv, å stå fram som et individ. Dette er også viktig for individet for å utvikle en selvstendig og moden individualitet (Mead, 1934).

Jeg vil i den første delen (6.1) analysere noen av de organisasjonsformer, holdninger, regler og normer som styrer elevenes og lærerens samhandling, og belyse hvordan disse får betydning for de pakistanske jentenes samhandling med de andre elevene i klassen og med hverandre. Jeg vil også analysere hvilken betydning den responsen de pakistanske jentene får fra majoritetsfellesskapets har for hvordan de opplever seg selv som en del av majoritetsfellesskapet og hvordan de deltar i majoritetsfellesskapet.

I den siste delen (6.2) vil jeg analysere hvordan jentene ser ut til å gå fram for å stå fram som individ, ut fra hvordan de ser ut til å ønske å konstituere seg som pakistanske jenter i et norsk klasserom.

6.1.1 Organiseringen av undervisningen og dens konsekvenser for deltagelse, inkludering / ekskludering og intersubjektivitet.

Jeg vil begynne med å drøfte de pakistanske jentenes kontekst for læring; selve organiseringen av undervisningen og skolen som læringsarena, og de muligheter og hindringer som springer ut av denne konteksten.

Skolen utgjør jentenes læringskontekst, en læringskontekst som er fortolket og konstruert av jentene gjennom deres deltagelse i fellesskapet, i felles læringsaktiviteter (Løkensgard Hoel, 1998). I det følgende vil jeg belyse de ulike læringsaktivitetene, hvordan jentene har tolket og definert disse ut i fra sin egen (manglende) deltagelse, og belyse andre mulige årsaker til at de pakistanske jentene inntar en svært passiv deltakerrolle i disse aktivitetene.

Det er tre læringsaktiviteter jeg har valgt å fokusere på. Det er lærerstyrte samtaler, arbeid med a-planer og gruppearbeid. Under alle disse ulike læringsaktivitetene gjelder det samme grunnvilkåret for at kunnskapen skal kunne fordeles mellom alle elevene og bli en felleseie for de som deltar i aktiviteten; *språk og kommunikasjon* (Dewey, 1916). De tre læringsaktivitetene som det her er satt fokus på, er ikke bare ulike i form, men de inviterer til ulike deltakerstrukturer, som igjen, åpner og lukker for kommunikasjon og konstruksjon av felles kunnskap.

Læringsaktiviteten som jeg oppfattet som den som læreren brukte mest i helklasseaktiviteter er den lærerstyrte samtalen. Det er også den læringsaktiviteten som har en særegen deltakerstruktur og samtaleform.

Den lærerstyrte samtalen; en krevende form for kommunikasjon

I avsnittet 4.2.4 omtaler jeg de læreriniserte helklassesamtalene som lærerstyrte samtaler etter IRE mønster, og viser også hvorfor de lærerstyrte samtalene kan passe inn under en slik karakteristik; Samtalene hadde oftest form av å være spørsmål – svar sekvenser, og spørsmålene som ble stilt hadde ofte form av å være kontrollspørsmål, med tilsynelatende bare ett riktig svar. Det kan se ut til at denne formen for lærerstyrte samtaler kan virke ’forførende’ på læreren (Arnesen, 2002); Til tross for at det i virkeligheten kun var en liten andel av elevene i klassen som deltok under disse samtalene, opplevde læreren det som om mange i klassen deltok, og at det var stor elevaktivitet under slike læringsaktiviteter.

Selv om de pakistanske jentene var enige med sine medelever om at det var veldig viktig å delta i de lærerstyrte samtalene hvis en ønsket å få gode karakterer,

deltok de så å si aldri i de lærerstyrte samtaler. Under slike læringsaktiviteter sysselsatte de seg blant annet med arbeid med a-planer eller skriblerier i skoledagboka. De begrunnet sin manglende deltakelse under de lærerstyrte samtaler ut i fra egne *mangelende egenskaper* i form av at de ikke var ’sånne som snakket så mye’. De mente at læreren heller kunne gjøre noe med det, for *han stilte åpne spørsmål som alle hadde mulighet til å svare på*.

Det kan ligge andre forklaringer til grunn enn manglende ’taleegenskaper’, for at de pakistanske jentene ikke deltok i de lærerstyrte samtaler. En forklaring kan ligge i at de pakistanske jentene ikke behersket norsk tilstrekkelig til å kunne delta i slike samtaler. Det kan være vanskelig å delta i lærerstyrte samtaler, hvis en ikke selv føler at en behersker språket godt nok, ikke riktig forstår det som er tema, eller er redd for å ’dumme seg ut’. Flere av de andre elevene i klassen påpekte at læreren kunne snakke for fort og utydelig, og at det som ble gjennomgått / tatt opp som tema for helklassesamtalene, var for omfattende. Med til dels store lingvistiske forskjeller mellom det norske språket som ble brukt i de lærerstyrte samtaler og urdu, jentenes samhandlingsspråk og morsmål, kan utfordringene ha blitt for store for de pakistanske jentene til å delta i lærerstyrte samtaler selv norsk-etniske elever fant krevende å følge med på (Cazden, 2002).

Videre kan man finne flere mulige forklaringer til manglende deltakelse under de lærerstyrte samtaler. Det er ikke nødvendigvis slik at læreren stilte spørsmål som alle kunne svare på, slik jentene beskrev spørsmålene. Læreren kan ha bidratt til å lukke for muligheten til å delta ved at han valgte ut hvem det var som skulle svare på spørsmålene, spørsmål han allerede visste svaret på. Oftest var det de elevene som var mest aktive under slike sekvenser, med hendene viftende i været, ropende ’jeg, jeg!’ som ble plukket ut. De pakistanske jentene var aldri blant dem. Kun en gang i blant valgte han elever som ikke rakk opp hånda.

De lærerstyrte samtaler var nesten alltid dreid rundt det som var fagstoffet i de spesifikke fagene den gjeldende uka, og gjerne supplert med andre nærliggende faktaopplysninger som var nye for elevene.. Slik sett ble elevene sjelden gitt muligheten til å selv styre samtaler ut i fra egne interesser og kunnskaper; emner de opplevde at de behersket og hadde noe å bidra med.

Lærerstyrte samtaler i et norsk klasserom slik som dette, er utviklet innen en vestlig kulturell ramme, og bygger på vestlige og norske implisitte grunnregler for kommunikasjonen (Edwards og Mercer, 1987). Disse grunnreglene, som er innbakt i

kulturen, legger premissene for hvordan de pakistanske jentene skal tolke det som blir sagt og hva som egner seg som passende svar. For å kunne vite hvilke svar som er passende, kreves det inngående kjennskap til den dominerende, norske kulturen, og nøkkelen til slik kjennskap ligger i det norske språket, jf med L97 og dens mål for morsmåls- og norsk som andrespråksopplæringen.

Dette kan utgjøre en vesentlig grunn til at de pakistanske jentene ikke deltar i de lærerstyrte samtaler. De har en annen kulturell bakgrunn (pakistansk - asiatisk) enn den som er gjeldende for de lærerstyrte samtaler (norsk – vestlig), slik at de kan ha andre forventninger til kommunikasjonen og deltakerstrukturene i klasserommet enn de som er styrende for den lærerstyrte samtalen (Cazden, 2002). Videre er mulighetene for at de ikke behersker tilstrekkelig de implisitte grunnreglene for kommunikasjonen, klart til stede ut i fra at kun to av de pakistanske jentene behersker norsk såpass at de kan delta i en vanlig samtale rundt et faglig tema.

Jentenes pakistanske kulturbakgrunn kan også føre til at de fortolker det som blir sagt og gjort annerledes enn de andre elevene med mer lik kulturbakgrunn med den som er gjeldende i klasserommet. Således kan de pakistanske jentene ende opp med en annen mening enn hva som opprinnelig kanskje var tenkt av læreren (Hundeide, 1989). Dette kan føre til en normkonflikt mellom de pakistanske jentenes forventninger ut fra sin kulturelle bakgrunn og den rådende normen for kommunikativ deltakelse under de lærerstyrte samtaler.

Lite læringsutbytte av de lærerstyrte samtaler

Slik jeg har belyst det ovenfor, har de pakistanske jentene små muligheter til å aktivt delta, og dermed er det også lite sannsynlig at denne formen for læringsaktivitet fører til god læring. Det kan tvert i mot sies at de lærerstyrte samtaler, slik de blir gjennomført etter IRE-struktur, i liten grad er med på å produsere læring for de pakistanske jentene. Jeg vil derfor hevde at de lærerstyrte samtaler, slik de blir gjennomført etter IRE-struktur, i liten grad er med å bidra til at de pakistanske jentene opplever skolehverdagen og sitt engasjement som meningsfullt, for å bruke en av Wengers (1998) fire premisser for læring.

Arbeid med arbeidsplaner og gruppearbeid

Jeg vil analysere disse to arbeidsformene under ett, siden verken de andre elevene i klassen eller de pakistanske jentene opererer med noe klart skille mellom dem.

De aller fleste elevene i klassen foretrakk å jobbe i grupper, framfor å delta under de lærerstyrte samtalene. Elevene fikk oftest velge fritt hvem de skulle jobbe sammen med, noe som ga elevene mulighet til å danne sine egne mindre læringsfellesskap. Disse læringsfellesskapene var i all vesentlighet basert på vennskap og tillit, og slik sett utgjorde en læringssituasjon som innbød til fortrolighet og mulighet til å uttrykke egne meninger. De enkelte gruppene kunne ta i bruk alle de rom som stod til disposisjon, noe som medvirket til at elevene sto enda friere til å etablere egne læringsfellesskap på egendefinerte læringsarenaer. Ved å trekke seg ut av klasserommet, kunne de skjerme seg selv fra støyen i klasserommet, samtidig som de fikk en klarere grense mellom hvem som var med i gruppa og hvem som ikke var med.

I et slikt læringsmiljø vil det ofte være enkelt å se hvilke elever de enkelte gruppene består av, siden elevene ofte er mer eller mindre stabile medlemmer i en og samme gruppe, selv om noen vil være ’vandrerere’ mellom to eller flere grupper. Således er det også lett å se hvem det er som ikke har blitt tildelt noe medlemskap i en gruppe, og blir gående og arbeidende alene.

Risikoen ved å åpne opp for slik gruppeetablering, er at medlemskapet i gruppa kan bli viktigere enn medlemskapet i klassefellesskapet, slik at et klassefellesskap blir løst og til dels oppsplittet.

6.1.2 Betydningen av å være en del av klassen

Så å si alle elevene i klassen opplevde at de var en del av et klassefellesskap, i den betydningen at alle opplevde seg som en del av klassen. Også de pakistanske jentene opplevde seg selv som en del av klassen, selv om de ikke hadde noen sterke relasjoner til noen andre enn hverandre (se under). Flere karakteriserte dette fellesskapet som et sted hvor alle kunne si sine meninger, alle kunne føle seg trygge, et sted hvor en kunne føle seg ønsket og velkommen, og hvor alle hadde noen å være sammen med. Dette kunne stemme til en viss grad. De fleste hadde noen å være sammen med, men det var gjerne med de samme hver gang, de samme som de hadde etablert et gruppefellesskap med. Det var nok også først og fremst i gruppefellesskapene at de aller fleste elevene kunne føle seg trygge og velkomne.

De elevene som uttrykte at de ikke følte seg som en del av klassen, hadde heller ikke noe avklart ’medlemskap’ i et av de fast etablerte gruppefellesskapene.

Trass i dette mente alle elevene at de var en del av et klassefellesskap. L 97 legger til dels stor vekt på tilhørighet til et klassefellesskap, noe som kan ha gitt det å være en del av et klassefellesskap en betydningsfull kollektiv verdi (Arnesen, 2002). Dette kan være med å forklare hvorfor alle elevene hevdet at de var en del av klassefellesskapet, selv om noen bare var tildelt et delvis medlemskap. Elevene kan oppleve det som vanskelig å måtte innrømme at de bare innehar en delvis tilhørighet til eller medlemskap i klassefellesskapet.

Ved å definere et klassefellesskap som et sted hvor alle har noen å være sammen med, slik elevene har definert det, kan en snakke om et klassefellesskap også i denne klassen. Det er vanskelig å omtale klassefellesskapet på andre måter, siden det ellers fremstår som et klassefellesskap preget av oppsplittelse i flere fast etablerte grupper, hvor det er til dels liten samhandling mellom gruppene og mellom elevene på tvers av gruppene. Samtidig er det få felles læringsaktiviteter som inviterer og åpner opp for at alle elevene i klassen kan delta. På den måten har elevene få muligheter til å konstruere felles kunnskap og etablere en intersubjektiv sosial virkelighet ut over det at de alle tilhører en bestemt klasse og har den samme læreren.

6.1.3 Marginaliserende og ekskluderende prosesser i helklassesamtalene

I denne oppgaven opererer jeg med begrepet marginalisering forstått som partiell deltagelse; det å være en del av en sosial struktur, men på en ufullstendig måte (Johannesen, 1997).

De pakistanske jentene deltar på det beste bare delvis i helklasseaktivitetene, ved at de følger med på hva det samtales om ved å ha blikket på læreren. Men stort sett deltok jentene ikke, noe jeg belyste i avsnittet ovenfor og i avsnitt 5.2.1. Noen mulige årsaker til dette kan, som jeg tidligere har nevnt, ligge i ikke tilstrekkelig norsk språkbeherskelse, ulike kulturelle forventinger og andre tolkningsrammer for de lærerstyrte samtalene. Ut fra dette kan det være naturlig å anta at jentene ikke får noe særlig utbytte av denne læringsaktiviteten, og det, sammen med at de ikke deltar, kan være en indikasjon på ekskludering fra helklasseaktivitetene og dermed også fare for ekskludering / marginalisering fra klassefellesskapet, siden de ikke blir gitt muligheten til å bidra til å etablere en felles sosial virkelighet basert på felles skapt kunnskap og holdninger (Arnesen, 2002, Rommetveit, 1974).

6.1.4 Indikasjoner på marginalisering i relasjonene

Marginaliserende prosesser kan også belyses gjennom den måten de pakistanske jentene blir behandlet på av læreren og de andre elevene i klassen, og den til dels lille kontakten de har med sine medelever (Arnesen, 2002).

De lærerstyrte samtalene, som var den eneste formen for felles læringsaktivitet for hele klassen, var alle elevene i klassen unisont enige om at det var viktig å delta i. De pakistanske jentenes nesten totalt manglende deltakelse kan i seg selv oppfattes som en normkonflikt mellom de andre elevene i klassen og de pakistanske jentene ved at den manglende deltagelsen kan ha virket provoserende på de andre elevene i klassen, som kan ha tolket dette som at de har ekskludert seg fra fellesaktivitetene og dermed også fra fellesskapet. Dette kan også ha bidratt til at jentene er blitt skjøvet ut i marginen av de andre elevene i klassen.

De pakistanske jentenes manglende deltagelse i gruppearbeid med andre elever enn hverandre, blant annet markert ved at de trakk stolen bort fra gruppa de var satt til å jobbe sammen med, kan på liknende måte blitt oppfattet som provoserende på de andre elevene i klassen, og likens bidratt til at de har en blitt tildelt en marginal posisjon i klassen.

I gruppearbeid hvor læreren satte sammen gruppene, påpekte de pakistanske jentene at læreren alltid lot de ha med seg en av de andre pakistanske jentene på gruppe med andre elever i klassen. De trodde han gjorde dette fordi han var redd for at de skulle bli ’alene’. Det kan virke som om læreren var klar over at jentene inntok en marginal stilling blant elevene i klassen, og at han var redd for at de skulle bli ekskluderte fra gruppa under prosjektarbeid, og på den måten bli gående alene. For å unngå dette, sørget han for at de alltid hadde i hvert fall en som han visste de kunne jobbe sammen med; en av de andre jentene i det pakistanske jentefellesskapet.

Dette kan også være en av grunnene til at de er ’veldig glade i han’. De opplever kanskje at han forstår deres utsatte posisjon, og deres behov for trygghet i hverandre; for som Isha utbrøt under intervjuet; ’Han skjønner alt! Han... Jeg trenger ikke forklare han noe, han skjønner alt. Han gjorde ’det de trengte’.

De andre elevene i klassen kjente de ikke så godt, og i løpet av den tiden jeg observerte, så jeg nesten ingen samhandling mellom de pakistanske jentene og de andre elevene i klassen. Nesten som en forsnakkelse fortalte Nida at alle var venner i klassen, og at også de *kunne ha hatt* mange venner. Isha presiserte at de hadde mange venner, men det kan nok være mest blant de andre pakistanske jentene på ungdomstrinnet, noe

jeg vil komme tilbake til nedenfor. De ønsket gjerne å overbevise meg om at; ’Det er ikke sånn at det må være oss, men vi liker å være sammen’. Dette kan igjen henge sammen med at det å ha mange venner og tilhøre et klassefelleskap har en vesentlig kollektiv verdi for elevene og da også for de pakistanske jentene.

6.1.5 Et større fellesskap av pakistanske jenter på ungdomstrinnet

De pakistanske jentene hevdet alle sammen at de trivdes godt på skolen, og at mye av grunnen til det var at de hadde mange venner på skolen. Under observasjonene så jeg de pakistanske jentene ofte sammen med andre pakistanske jenter fra andre klasser på ungdomstrinnet.

Jeg har belyst på hvilke måter en kan oppfatte at de pakistanske jentene inntok en marginal posisjon i sin egen klasse. Men de var godt inkluderte, og deltok aktivt i samtaler med de andre pakistanske jentene på ungdomstrinnet, både i elevarbeid på tvers av klassene på samme trinn, under arbeid med a-planene og i fri prat i friminuttene og i kantina. Det kan se ut til at de pakistanske jentene var inkluderte i forhold til et pakistansk jentefellesskap på ungdomstrinnet, samtidig som de inntok en marginalisert posisjon i klassefelleskapet. Kanskje har fellesskapet bestående av pakistanske jenter bidratt til at jentene hadde et større støttende og inkluderende sosialt miljø rundt seg på skolen, noe som kan ha hindret dem i å oppleve seg selv som marginaliserte.

6.1.6 De pakistanske jentene – en stigmatisert gruppe?

Ovenfor har jeg belyst hvordan de pakistanske jentene kan sies å innta en marginal posisjon i klassen, og hvordan læringsaktivitene og jentenes deltagelse i disse kan være med på å forklare jentenes marginale posisjon. I dette avsnittet vil jeg belyse prosesser i skole- og klassekonteksten rundt de pakistanske jentene som kan forstås som stigmatiserende prosesser.

Det kan være vanskelig med sikkerhet å si at de pakistanske jentene har inntatt den stigmatisertes rolle i klasse- og skolesammenheng, ut i fra at jeg ikke tilbrakte mer tid sammen med dem og klassen enn det jeg hadde anledning til innen tidsrammen av denne oppgaven. Men det er likevel en del faktorer som kan trekkes frem, som kan være med å understøtte en slik oppfatning.

Usikker på medelevers respons i samhandlingssituasjoner

De pakistanske jentene fortrakk å jobbe mest med hverandre, noe de stort sett også gjorde det meste av tiden de hadde til fritt å velge arbeidsform. I intervjuet innrømmet de at de fant det litt vanskelig å jobbe med andre i klassen, som de ikke kjente så godt fordi:

Nida: (Man vet ikke) hvordan de er og...hva de tenker og sånn...Man tenker litt sånn. Vi er jo mye sammen, så man tenker ikke; hva er det hun svarer, når jeg sier det liksom. Jeg skjønner henne (isha) veldig godt, eller jeg skjønner de andre også.

I dette utdraget fra intervjuet viser jentene at de føler seg usikre på hvilken respons de vil få fra medelever i samarbeidssituasjoner, noe som kan føre til at de er mer opptatt av reaksjoner de kan få på samarbeidsvanskene enn de andre elevene i et gruppearbeid. Dette kan i følge Goffman (1976) være en indikasjon på at jentene har inntatt eller står i fare for å innta rollen som stigmatiserte i klassen.

’Det er ikke sånn at det må være oss, men vi liker å være sammen’

På mange måter kan en si at de pakistanske jentene har en selvmotsigende oppfattelse av seg selv og de andre. På spørsmålet om de kunne fortelle om seg selv begrunner de det at de alle skrev at de var fra Pakistan, ved å si:

Isha: når vi forteller at vi var fra Pakistan...da vet du

Nida: da skjønner du

Isha: *da vet du at det er de jentene liksom.*

Dette må kunne forstås slik at jentene var bevisste på at de skilte seg ut fra de andre elevene i klassen, ved å være *’de pakistanske jentene’*. Under samtalen rundt Sabah ble det enda tydeligere at de opererte med et bevisst skille mellom seg og de andre jentene i klassen;

Nda: Hun (Sabah) er kanskje litt annerledes.

Int: Hvordan da?

Isha: Hun pleier å være sammen med de andre jentene i klassen.

Sabah er annerledes fordi hun er sammen med de andre jentene, noe som kan forstås derhen at også de andre jentene er annerledes enn dem selv. Samtidig er det ikke noe rart eller annerledes ved at de foretrekker å være sammen ’bare dem’:

Isha: alle synes at..at

Nida: det er sånn hos andre også.

Int: at?

Isha: at det er best å være med venner

Dette forsvarer de ved å påpeke at ’det er ikke sånn at det må være oss, men vi liker å være sammen’. Tidligere i intervjuet hadde Nida påpekt noe av det samme som Isha: ’Det helt greit å være sammen med de andre også. Men når vi får bestemme selv hvilken gruppe, så tar vi... . (Underforstått hverandre). Dette faller inn under hvordan Goffman (1967) hevder at den stigmatiserte vil prøve å finne en formulering som gir hennes situasjon et sammenhengende innhold, slik at hennes oppfatning av seg selv i forhold til andre ikke blir en selvmotsigelse. Hun vil lete etter en plattform og en politikk for hvordan hun skal nå fram til en passende holdning til seg selv. Det kan synes som om jentenes politikk for hvordan de skal oppfatte fellesskapet sitt og de andre i klassen er noe i retning av dette: Det er ingenting i klassemiljøet som har presset dem til å holde sammen, de klarer å samarbeide med de andre i klassen og de synes at de andre elevene er greie og snille. *De har selv valgt å være sammen, fordi de trives best sånn.*

Avstand til medelver under gruppearbeid

Jentene fremsto som glade og veltilpassede i intervjuet med meg. De nærmest kvitret i munnen på hverandre, og det kunne synes som om det var viktig for dem å overbevise meg om at de hadde det veldig bra. Klassen var grei, alle var venner, klassekameratene var snille og de trivdes veldig godt. Samtidig så jeg dem aldri i interaksjon med noen av de andre elevene, så sant de ikke var helt nødt (læreren hadde bedt dem om det). I gruppearbeid med de andre i klassen trakk de stolen bort fra de andre, og læreren lot de alltid få jobbe minst to og to sammen med andre elever, og hadde de muligheten, satte de seg i et annet rom enn de andre i klassen. I følge Goffman (ibid) vil en stigmatisert person ofte ’glad og ubesværet’ akseptere seg selv i all vesentlighet som normal, mens hun frivillig unngår de situasjoner som krever at de

’normale’ må hykle for henne ved at de må late som om de aksepterer henne på samme måte.

Kanskje kan det at de holder avstand til de andre elevene forklares ut fra at de ikke snakker norsk flytende, slik at de holder seg litt i bakgrunnen. Dette kan være forårsaket av at de er redd for at deres manglende norskkunnskaper skal være med på å sinke de andre på gruppa i deres arbeid, og på den måten oppleve og føle et ubehag ved sin tilkortkomning, og også engstelse for om de andre i gruppa vil akseptere dem som likeverdige partnere til tross for språkproblemene. Samtidig blottlegger man også mer av seg selv og sin egen bakgrunn ved å uttrykke sine egne meninger, noe som kan ende med normkonflikt mellom de pakistanske jentenes forventninger og kunnskaper ut fra deres kulturelle bakgrunn og den rådende normen for hva som anerkjennes som felles og gyldig kunnskap innen gruppa. Ved å trekke seg vekk fra gruppearbeid, og kun delta delvis i læringsaktiviteter med andre elever, unngår de pakistanske jentene det ubehaget det kan medføre at de andre elevene på gruppa må anstrenge seg for å akseptere dem som medlemmer av gruppa, fordi de har en annen kulturell bakgrunn.

Unngår nære relasjoner med andre medelever

Jeg har ovenfor skrevet at jeg nesten aldri observerte de pakistanske jentene i interaksjon med medelever, bortsett fra med andre pakistanske jenter. De pakistanske jentene kan oppleve det å inngå nære relasjoner med andre ikke-pakistanske medelever som utleverende og dermed risikofylt. Dette har sin grunn i at nære relasjoner krever at partnerne utveksler en passende mengde intime opplysninger om seg selv som bevis på gjensidig tillit og forpliktelse (Goffman, 2000). Det at de pakistanske jentene opprettholder en viss fysisk distanse til medelever kan forklares ved at de er redd for at det å inngå nære relasjoner vil bidra til å stigmatisere dem i enda større grad ut fra at medelevene kan få kjenneskap til informasjon om dem som de er redd skal virke kompromitterende.

Det er med andre ord flere faktorer som tilsier at jentene inntar en stigmatisert rolle i klassen. De er mer enn andre elever usikre på den mottagelsen som venter dem i samarbeidssituasjoner med medelever, og er opptatt av de vanskene som kan følge av de ulike reaksjoner som en slik samhandling gir anledning til. Videre kan det virke som om de opplever seg selv som litt annerledes enn de andre elevene, samtidig som de hevder ovenfor meg at de er akkurat som alle de andre i klassen. Denne selvmotsigelsen har de gitt mening, ved å påpeke at det er ikke slik at de har bare hverandre å være sammen

med i klassen, men de selv ønsker å være sammen bare dem. Avslutningsvis viste jeg til flere grunner til at de holdt avstand til medelever for å unngå ubehaget ved å oppleve at medelever må anstrenge seg for å akseptere dem, samtidig som de kan være redd for å måtte utlevere informasjon de opplever som miskrediterende for dem selv, hvis de utvikler nære relasjoner med andre ikke-pakistanske medelever.

I dette hovedavsnittet rundt majoritetsfellesskapet har jeg belyst noen faktorer i de sosiale prosessene som kan være med å forklare hvorfor de pakistanske jentene inntar en delvis deltakende rolle, noe som igjen kan være tegn på at jentene har blitt tildelt en marginal posisjon i klassen. Samtidig har jeg belyst hvordan fellesskapet med de andre pakistanske jentene på ungdomstrinnet kan være en årsak til at de pakistanske jentene ikke opplever seg selv som en marginalisert gruppe. Avslutningsvis analyserte jeg prosesser rundt de pakistanske jentene som kan forstås dit hen at de pakistanske jentene inntar den stigmatisertes rolle innen klassefellesskapet.

6.2 Minoritetsfellesskapet – en motstandsstrategi

Jeg har valgt å benytte meg av begrepet ’minoritetsfellesskap’ i omtalen av de pakistanske jentenes gruppefellesskap. Dette har jeg gjort ut fra ideen om at dette er et fellesskap som består av kun pakistanske jenter, som utgjør en minoritet i klassen. På samme måte som pakistanske elever utgjør en språklig minoritet i den norske skolen.

I forrige hovedavsnitt har jeg argumentert for at jentene *har blitt tildelt* en marginal posisjon i klassen. Den marginale posisjonene til de pakistanske jentene kan også forstås dit hen at *de selv har valgt en marginal posisjon og identitet* (Bell, 1990). Et slikt valg kan ha blitt gjort som en reaksjon på for store utfordringer i det å kunne delta i klassefellesskapet på en fullverdig måte. På den måten kan det å velge en marginal posisjon og identitet være en strategi for å kunne definere sine egne roller og rydde plass for sin egen kultur i opposisjon mot skolekulturen. (Jørgensen, 1993).

Hvordan elever oppfatter, takler og motsetter seg definisjoner fra lærere og medelever antas å ha stor betydning for i hvilken grad marginaliseringsprosessene ender med marginalisering i en eller annen forstand. *Slik kan de pakistanske jentenes minoritetsfellesskap ha blitt dannet for å lettere takle og motsette seg negative definisjoner på seg selv, og på den måten motsette seg prosesser som ekskludering,*

marginalisering og stigmatisering, og for å beskytte sin etniske identitet. Jeg vil i dette hovedavsnittet prøve å belyse hvordan de pakistanske jentene har taklet og tilpasset seg slike prosesser ved å etablere et intersubjektivt, internt inkluderende fellesskap som en motstandsstrategi ovenfor de rådende sosiale normene i klassen og på skolen.

6.2.1 Minoritetsfellesskapet som et uformelt fellesskap

De pakistanske jentenes fellesskap utgjør et uformelt fellesskap, hvor alle jentene i gruppa kan henføres til den samme sosiale kategori; pakistanske jenter (Goffman, 2000, s.56). De kler seg stort sett likt, med sort sjal, mørke klær, av og til pakistanske klær. Jentene snakker det samme språket, urdu, og har den samme kulturelle og religiøse bakgrunnen; De er alle vokst opp i hjem hvor den pakistanske kulturen er den dominerende kulturen og islam er den religiøse trosretningen.

Dette uformelle fellesskapet ble etablert i løpet av åttende klasse, noe Isha selv påpekte i intervjuet: 'Egentlig, vi er vant til å sitte sammen, fra åttende pleide vi å sitte sammen'. Før det hadde jentene gått i forskjellige klasser, og vært sammen med medelever med annen kulturell bakgrunn.

Det kan tenkes at de pakistanske jentenes minoritetsfellesskap ha blitt dannet for å lettere takle og motsette seg negative definisjoner på seg selv, for det er alltid lettere å stå sammen med andre i samme situasjon, og få støtte og forståelse fra andre som opplever det samme som en selv. Samlet står de tryggere og sterkere for å kunne motsette seg prosesser som ekskludering, marginalisering og stigmatisering, og for å beskytte sin etniske identitet. Fellesskapet utgjør også et tilfluktssted for selvforsvar, og et sted hvor de pakistanske jentene åpent kan innta det standpunkt at de er like så gode som andre. Slik sett har jentenes minoritetsfellesskap en sentral betydning for deres personlige utvikling (Goffman).

6.2.2 Sjalet som gruppas fellesskapssymbol

Alle de pakistanske jentene bærer et svart sjal. Det kan synes som om at det i Norge ofte er knyttet bestemte konnotasjoner til kvinner som bærer sjal, slik at sjalet i seg selv kan fungere som et stigmasymbol. Ved å lese flere artikler om vanskelige kvinner som bærer sjal har for å få seg jobb, kan et slikt inntrykk lett aksepteres som reelt (jf med Islams Kvinnegruppe Norge (IKN) sine hjemmesider). Bestemte konnotasjoner som bygger på en forforståelse av pakistanske kvinner som bærer sjal,

kan også være med å fremme stigmatisering ved å forstyrre negativt samhandlingen mellom de pakistanske jentene og de andre elevene i klassen (Goffman). Sjalet og med det alle de fordommer og forforståelse det kan aktivere, kan fungere som en barriere for en naturlig feed-back mekanisme i samhandling mellom de pakistanske jentene og de andre elevene i klassen.

De pakistanske jentene påstår selv at de begynte å bruke det i begynnelsen av tiende klasse, men alle jentene bar sjal når jeg gjorde min første observasjonsrunde i mai og juni i slutten av niende klasse. I følge læreren brukte alle jentene sjal fra begynnelsen av niende klasse. I intervjuet forklarte Nida at det ikke var noen som tvang dem til å bruke sjalet; *Nida: 'Nei, det er ingen som tvinger oss. Noen ganger når jeg er på besøk, bruker jeg det ikke'.*

I samme sekvens påpeker hun; *'Det er bare på skolen jeg bruker det'*. Ut i fra dette kan mye tyde på at jentene har benyttet seg av sjalet som et symbol på medlemskap i deres eget etablerte minoritetsfellesskapet, til tross for at det faktisk kan fungere som et stigmasymbol. Eller kanskje nettopp på grunn av det. Kanskje er sjalet med på å bygge opp under hva minoritetsfellesskapet nettopp består av; Av fire pakistanske jenter som på grunn av manglende norsk språkbeherskelse og annen kulturell bakgrunn kun har blitt tildelt et delvis medlemskap i klassen, men gitt et fullstendig medlemskap i minoritetsfellesskapet. Sjalet kan på den måten forstås som et uttrykk for intersubjektivitet; et uttrykk for en felles forståelse seg i mellom om av hvem de ønsker å være; fire pakistanske jenter. Det kan også på samme måte være med å etablere en felles forståelse ovenfor de andre elevene i klassen om hvem de ønsker å være. Det at sjalet ble tatt i bruk omtrent samtidig som gruppa begynte å bli etablert, kan bygge opp under en forståelse av at de benytter seg av sjalet som gruppas (etniske) identitetsmerke.

6.2.3 Utvikler vennskap med individ i samme stigmakategori

Tidligere har jeg omtalt et slikt fellesskap som jentene har etablert som et uformelt fellesskap. I følge Goffman (ibid.) hører ofte et slikt minoritetsfellesskap mer eller mindre til inn under en slags overordnet organisasjon, basert på gamle kulturelle tradisjoner. Goffman hevder også at det er sannsynlig at de enkelte medlemmene vil oppnå kontakt med et annet medlem i kategorien og utvikle vennskap med henne. På den måten kan en kategori ha den funksjon at den disponerer dens medlemmer for

gruppedannelser og vennskapelige forbindelser mellom individ tilhørende den samme sosiale kategori.

På samme måte som de pakistanske jentene har søkt sammen og etablert et minoritetsfellesskap innad i klassen, har de også etablert vennskap og fellesskap med de andre pakistanske jentene på ungdomstrinnet. Jentenes lille minoritetsfellesskap innad i klassen, sammen med fellesskapet med de andre pakistanske jentene utgjør således et forsvar mot stigmatiserende prosesser på skolen, samtidig som det hindrer dem i å oppleve seg som marginaliserte.

Til tross for dette hevder Goffman at medlemmene av slike uformelle fellesskap verken kan sies å besitte evnen til å gjennomføre kollektive aksjoner eller noe stabilt og omfattende mønster for medlemmenes gjensidige interaksjon (ibid. s. 38). Etter tiden jeg observerte klassen og jentene, sitter jeg igjen med en annen opplevelse. Sant å si gjennomførte de ingen kollektive aksjoner mens jeg var der, men de pakistanske jentene har bygget opp en sterk, gjensidig forpliktende, intersubjektiv interaksjon og samhold, som må kunne regnes for å være et omfattende mønster for gjensidig interaksjon. Jeg vil i de neste avsnittene analysere hvordan de pakistanske jentenes minoritetsfellesskap er bygget på et stabilt og omfattende samhandlingsmønster basert på intersubjektivitet, inkludering, læringsfellesskap og identitetsforvaltning.

6.2.4 Intersubjektivitet – et mønster for gjensidig interaksjon

Begrepet intersubjektivitet er brukt analytisk på linje med hva Blumer (1954) kaller ’sensitizing concepts’ (lysfølsomt konsept) som står i motsetning til definitive eller definerende konsepter. I dette ligger at begrepet gir forskeren en referanse og indikasjon på hvilken retning han skal se heller enn en resept på hva han skal se og hvorfor. Intersubjektivitet blir i denne oppgaven forstått som et mønster for de pakistanske jentenes gjensidige interaksjon.

Rommetveit (1974) hevder at en ytring blir gitt mening ut fra den konteksten den er plassert i, slik konteksten har blitt gitt mening gjennom språket og individenes livspraksis. På lignende måte mener Mead (1934) at mening blir skapt i relasjon med andre mennesker, i en prosess av handling og handlingskoordinering i det sosiale fellesskapet. Slik jeg har beskrevet jentefellesskapet ovenfor har de pakistanske jentene gitt mening til sin skole- og klassekontekst gjennom å handle og koordinere sine

handlinger med hverandre innen sitt fellesskap, men også ut i fra responser og handlinger gjort av majoritetsfellesskapet.

I denne handlingskoordineringen blir en metakontrakt for hva som skal forstås som felles kunnskap og felles forståelse innen minoritetsfellesskapet etablert av jentene. Denne metakontrakten for felles kunnskap og felles forståelse er basert på premisser de pakistanske jentene gjensidig har gitt sin tilslutning til (Rommetveit, 1974) og vil utgjøre premissene for jentenes intersubjektive minoritetsfellesskap.

Sosialt etablerte fellesskap, som jentenes minoritetsfellesskap må kunne sies å utgjøre, opererer ofte også med gjensidige metakontrakter for ulike sosiale situasjoner. Slike metakontrakter avgjør hva som er påtenkt (intended) og hva som passer seg i situasjonen (Rommetveit).

Jeg vil nedenfor prøve å belyse de pakistanske jentene *intersubjektive* fellesskap, med vekt på hvordan de pakistanske jentene bruker språket til å forhandle seg fram til en intersubjektiv forståelse av sin sosiale virkelighet, og også hvordan de bruker språket til å organisere interaksjonen dem i mellom. Dette gjør jeg i tråd med Meads og Rommetveits vektlegging av språkets grunnleggende rolle i etableringen og utviklingen av intersubjektivitet; en felles skapt forståelse. Jeg vil prøve å belyse dette ved å analysere samtalen slik den utspant seg mellom jentene og meg under det kvalitative intervjuet.

Jentenes minoritetsfellesskap – et intersubjektivt, sosialt fellesskap

Under intervjuet med jentene var det tydelig at jentenes fellesskap var basert på en sterk vi-følelse mellom jentene. Med unntak av noen få utsagn, var det vi-pronomenet som ble benyttet i alle jentenes svar på spørsmålene jeg stilte. Relativt tidlig i intervjuet uttalte Isha denne ytringen: *’(...) Vi pleide nesten alltid å sitte sammen. Vi er alltid sammen. Vi er bare vant til hverandre.* Dette utsagnet gir uttrykk for et sterkt samhold mellom jentene, samtidig som fellesskapsfølelsen er sterkt tilstede.

Videre var samtalen med jentene sterkt preget av at de både forventet og forutsatte at alle var villige til å supplere den som til enhver tid hadde tatt ordet under samtalen. Riktignok gjaldt dette først og fremst Isha og Nida, siden de to andre knapt sa noe under hele intervjuet. I stedet ble de alltid trukket inn i samtalen av Nida og Isha med blick og ikke-verbale henvendelser. For hvert spørsmål jeg stilte, fulgte en svarrunde hvor først den ene tok ordet, og når hun stanset opp fordi hun ikke fant ord

eller visste helt hvordan hun skulle fortsette, tok øyeblikkelig den andre over, som dette utdraget fra intervjuet viser;

Int: hvorfor svarte dere at dere kommer fra Pakistan?

Isha: Vi skulle jo fortelle om oss selv... når vi forteller at vi var fra Pakistan...da vet du

Nida: da skjønner du

Isha: da vet du at det er de jentene liksom.

Nida: vi er jo alle født her i Norge da, liksom, men egentlig, foreldrene våre, de er jo fra Pakistan. Vi er jo fra Pakistan også.

Isha: norskpakistanere...

latter

Nida: ja, norskpakistanere

I følge Rommetveit består rammen for intersubjektivitet av et etablert fellesskap som er basert på gjensidig tillit og felles kontrakt om komplementaritet. Videre må individene i fellesskapet inneha en fellesskapsfølelse, hvor det implisitt forventes og forutsettes at alle er villige til å supplere hverandre, imøtekomme hverandre, i ulike kommunikative samhandlinger. I dette ligger det Rommetveit mener med 'Intersubjectivity has to be taken for granted in order to be achieved' (ibid s. 56). Uten et fellesskap basert på tillit og kontrakt om komplementaritet (det å utfylle hverandre), og hvor medlemmene av fellesskapet kan ta dette for gitt, er det heller ikke mulig å snakke om et intersubjektivt fellesskap.

Utdraget ovenfor viser hvordan de prøver å imøtekomme hverandre rundt spørsmålet om etnisitet. Her viser jentene stor evne til å tilpasse sine utsagn til hverandre. Denne evnen til den ene til å tilpasse og ta i bruk den andres synspunkter (adopt the point of view of the other) anser Rommetveit (ibid s. 47) som viktig i etableringen av et intersubjektivt sosialt fellesskap. Nedenunder følger resten av denne diskusjonen;

Int: Vil dere si at dere er norsk – pakistaner eller pakistaner?

Isha: pakistaner

int: alle sammen?

Jentene: mmm

Isha: det er det samme!

Nida: det er det samme!

Isha: vi bor jo her i Norge...

Nida: i Norge... Og jeg synes det er det samme om ... du sier pakistaner

Isha: eller norsk-pakistaner

Nida: norsk pakistaner. Det er det samme.

Isha: det er det samme.

I denne diskusjonen rundt etnisitet viser begge jentene vilje til å kunne desentrere sitt eget perspektiv på egen etnisitet for å kunne imøtekomme den andres perspektiv, slik at de sammen kan etablere en felles intersubjektiv enighet omkring hvordan de skal omtale sin etnisitet ovenfor meg. Fra å starte diskusjonene med utgangspunkt i at de er pakistanere, ender de opp med å bli enige om at de kan si at de både er pakistanere og norskpakistanere. Denne evnen til å desentrere egne perspektiv anser Rommetveit for viktig for å kunne imøtekomme den andres perspektiv, slik at de sammen kan etablere en felles intersubjektiv sosial virkelighet grunnet på felles tolkninger og felles forståelse av både situasjonen, emnet og hva som kan antas å være felles kunnskap.

Denne diskusjonen kan også være et uttrykk for at de er flinke til å koordinere sine kommunikative handlinger ut fra selve situasjonen rundt samtalen med meg, emnet for samtalen og sin egen kunnskap opp mot kunnskapen de kunne anta at jeg hadde. Samtalen \ intervjuet med meg kan således være et uttrykk for at de tilpasset sine svar til meg, ut i fra en felles oppfattelse mellom jentene av hva situasjonen faktisk besto i; En norsk lærer \ student som allerede har stilt spørsmål ved at de bare er sammen med hverandre; muligens underforstått av dem som et spørsmål om hvorfor de bare er sammen med pakistanske elever. Kanskje har de pakistanske jentene felles erfaringer vedrørende liknende sosiale situasjoner, situasjoner hvor norske stiller spørsmål om hvorvidt det er riktig at de bare er sammen med elever av samme pakistanske bakgrunn. Flere ganger i løpet av samtalen opplevde jeg at jentene tilpasset og koordinerte sine utsagn opp mot hverandre ut fra en felles oppfattelse av hva de trodde at jeg mente om emnet. Et annet tydelig eksempel på dette er rundt spørsmålet om hvorfor de bare samarbeider med hverandre:

Int: Hvis dere hadde fått beskjed om at dere de neste tre ukene skal jobbe med noen som læreren har plukket ut. Og det var ikke noen av dere. Hvordan hadde det blitt?

Isha \ Nida: Det hadde ikke... Det ville ... gått greit da.

Nida: Vi har flere ganger hatt prosjekter og da er det læreren som skal velge ut.

Isha: Det er ikke det at vi ikke vil være...

Nida: ikke vil være med de andre i det hele tatt, da.

Isha: Nei. Det blir greit.

Nida: Det ville ha blitt greit, men hvis vi er sammen det er bedre.

Isha: Det er jo mye bedre.

Nida: Men...

Isha: vi klarer jo å jobbe med andre!

Jentene sitter kanskje på en tidligere erfaring som tilsier at de også må kunne jobbe med andre elever enn hverandre, noe de også gjerne vil påpeke under intervjuet med meg, til tross for at de gang på gang også understreker at det er best å jobbe med hverandre.

En intersubjektiv etablert sosial virkelighet

Mulighetene for at slike antagelser stemmer med en delt felles sosial virkelighet jentene i mellom, det vil si deres muligheter for delte felles perspektiver som åpner opp for intersubjektivitet, øker jo mer jentene har av felles livserfaring og felles bruk av språket. I første delen av dette kapitlet, har jeg belyst hvordan marginaliserende / ekskluderende og stigmatiserende prosesser påvirker hele jentefellesskapet, og også hvordan de i fellesskap takler og motsetter seg disse prosessene. Dette utgjør noen av de faktorene som er med på å tilsi at de pakistanske jentene har en del felles erfaringer fra skolehverdagen. Videre deler jentene felles morsmål; urdu. Det er det språket de benytter seg mest av i samhandlingssituasjoner dem i mellom. De pakistanske jentene deler også felles interesser i indisk film og musikk, samt at både de og deres foreldre omgås på fritiden. Til sammen sannsynliggjør dette at de pakistanske jentene deler felles perspektiver på skolehverdagen sin, noe som igjen tilsier at deres minoritetsfellesskap er bygget rundt en intersubjektiv etablert sosial virkelighet (intersubjectively established social reality – Rommetveit, 1974, s. 29).

En slik intersubjektiv ramme rundt de pakistanske jentene bidrar til at deres fellesskap utgjør et ankerpunkt i deres skolehverdag, et ankerpunkt som gir trygghet, innbyr til tillit, fellesskapsfølelse og et sted de kan oppleve å bli forstått, noe Nida gir uttrykk for i dette utsagnet;

Nida: (...) Vi er jo mye sammen, så man tenker ikke, hva er det hun svarer, når jeg sier det liksom. Jeg skjønner henne (isha) veldig godt, eller jeg skjønner de andre også.

Int: Så det er lettere å si hva du tenker?

Isha: Ja.

6.2.5 Et internt inkluderende fellesskap

Rommetveit hevder at en felles mellommenneskelig koordinering kan være starten på etableringen av et intersubjektivt fellesskap. I følge de pakistanske jentene er det slik deres fellesskap begynte. I åttende klasse fikk elevene fritt velge hvor de skulle sitte i klasserommet og med hvem. De pakistanske jentene valgte å sette seg sammen.

Etterhvert utviklet fellesskapet seg til å bli et vennskap, hvor de nesten alltid var sammen, slik at det etterhvert ble naturlig å være en del av minoritetsfellesskapet.

Schierup (1988) hevder at minoritetsspråklige ofte vil *søke sammen og etablere en selvstendig organisering av hverdagslivet*. Dette er forårsaket av en ofte marginalisert stilling i samfunnet, som presser fram overlevelsesstrategier som blant annet det å søke sammen og etablere et fellesskap. I den første delen (1.1) av dette kapitlet belyste jeg ulike faktorer som kan bygge opp under en forståelse av at de pakistanske jentene inntok en marginal stilling i klassen. Innledningsvis i denne delen (1.2) åpnet jeg for muligheten for at jentene hadde valgt en marginal posisjon som en motkultur mot den dominerende skole- og klassekulturen. Med bruk av Schierup (ibid) vil jeg belyse hvordan de pakistanske jentene intersubjektive sosiale fellesskap kan forstås som et forsvar mot marginaliserende og stigmatiserende prosesser i skolehverdagen.

De pakistanske jentenes utvikling av minoritetsfellesskapet kan i følge Schierup forstås som *et forsvar* mot en opplevd undertrykkelse av deres historiske og kulturelle pakistanske identitet. Dette forsvaret består av å organisere effektive sosiale handlingsstrategier og bygge opp styrkeposisjoner i det fellesskapet de er en del av ut fra gruppas særegne perspektiv, for å kunne påvirke sosiale prosesser som danner rammer rundt deres hverdag.

Jentenes forsvar består i å ha etablert et omfattende intersubjektivt sosialt minoritetsfellesskap innad i klassen, og også et minoritetsfellesskap med de andre pakistanske jentene på ungdomstippet. Dette kan forstås som effektiv sosial handlingsstrategi ovenfor marginaliserende og stigmatiserende prosesser i klassen, og en måte styrke hver av jentenes posisjon som medlemmer av klassen på. Sammen står de sterkere mot marginaliserende prosesser i klassefellesskapet. Det er også innen dette fellesskapet at de har organisert felles erfaringer og utviklet alternative handlingsmønstre i forhold til de sosiale prosessene som omfavner hele fellesskapet, deriblant læringsaktivitetene.

Schierup viser til at ofte trekker minoritetsspråklige grupper seg tilbake og skaper et alternativt 'rom' for kulturutvikling og motstand, fysisk og sosialt, og uttrykker seg gjennom symboler, ritualer og språkbruk i dagligtalen. Schierup påpeker at dette er særdeles viktig i en situasjon hvor en gruppe er utsatt for kulturell eller sosial stigmatisering. Som jeg belyste i første del av dette kapitlet, har de pakistanske jentene trukket seg bort fra klassefellesskapet, og skapt sin egen lille pakistanske oase \ univers.

Dette universet er blant annet basert på sjalet som (religiøst) symbol på medlemskap i gruppa og også gruppas etniske identitet, urdu brukes som gruppas samhandlingsspråk og indisk film og musikk er gruppas fellesinteresser.

Med bruk av Parsons (1951) ideer om samfunnet som et komplekst sosialt system, med et overordnet og flere underordnede sosiale systemer, kan man se på skolen som et overordnet sosialt system hvor den pakistanske jentegruppa sammen med de andre pakistanske jentene på ungdomstrinnet har dannet et underordnet, uformelt sosialt system for å styrke hverandres selvbevissthet, kulturelle identitet og handlekraft.

På mange måter kan en si at de pakistanske jentene på ungdomstrinnet integrerer hverandre internt i sitt underordnede sosiale system (Schierup, 1988, s. 19). Ved å integrere hverandre i sitt fellesskap gir de også hverandre adgang til fortrolighet, solidaritet, gjensidig hjelp som formidles gjennom de sosiale relasjonene. Et slikt samhold kan således fungere som et forsvar mot de rådende normene og sosiale prosessene som omfatter skolen de er en del av. Men med etableringen av et sterkt og støttende minoritetsfellesskap, kan de oppnå å differensiere seg selv fra majoritetsfellesskapet og på den måten medvirke til å bekrefte og reproducere sin egen underordning ved å isolere seg fra muligheter til innflytelse og påvirkning (Schierup, 1988).

6.2.6 Et etablert læringsfellesskap

Ovenfor har jeg belyst hvordan minoritetsfellesskapet, ved å utgjøre en styrkeposisjon i klassefellesskapet, kan fungere som et forsvar mot sosiale prosesser, som marginalisering og stigmatisering, og mot rådende normer som kan virke truende på jentenes historiske og kulturelle identitet

Dette forsvaret består også av organiserte, effektive, egne læringsstrategier. I tillegg til å utgjøre et eget etablert minoritetsfellesskap, kan denne jentegruppa også forstås som et eget etablert *læringsfellesskap*. Et læringsfellesskap hvor alle har rett og mulighet til å delta på fullverdig måte, bidra med egne kunnskaper, og styre samtalene innad i læringsfellesskapet ut fra egne interesser og kunnskap.

I avsnitt 6.1.1 viste jeg til noen faktorer som tilsier at de pakistanske jentene ikke får tilstrekkelig utbytte av de lærerstyrte samtalene. I følge Wenger (2002) har kunnskapsutvikling med deltakelse og aktivt engasjement å gjøre, samtidig som han hevder at læring skal produsere mening ved å utvikle evnen til å oppleve verden og vårt

engasjement som meningsfullt. De lærerstyrte samtalene, slik de blir gjennomført etter IRE-struktur, er for utfordrende for de pakistanske jentene å delta i, slik at de verken får aktivt delta eller vise aktivt engasjement under slike læringsaktiviteter. Det kan virke som om de pakistanske jentene har skapt sitt læringsfellesskap som en motreaksjon mot de nesten lukkede læringsmulighetene i de lærerstyrte læringsaktivitetene. De har etablert et eget læringsfellesskap ut fra et ønske om å kunne delta, være aktivt engasjert og oppleve læringen og deres eget engasjement som meningsfullt. Hva dette læringsfellesskapet består i, vil jeg belyse i dette avsnittet.

Som jeg beskrev jentenes læringsfellesskap i avsnitt 1.5.1, er dette et læringsfellesskap preget av at jentene kjenner hverandre godt, har tillit til hverandre og synes de får mye hjelp av hverandre når de sitter og løser oppgaver i sammen. De sitter og jobber sammen så fort situasjonen i klassen tillater det. Svært sjelden kunne jeg observere jentene sittende alene for å løse oppgaver.

På mange måter består dette læringsfellesskapet av to typer læringssituasjoner; ’peer tutoring’ og ’samarbeidslæring’ (Foot, Morgan og Shute 1990).

Det var til dels stor forskjell i hvor godt de pakistanske jentene behersket norsk skriftlig og muntlig, og ofte så jeg at den av de pakistanske jentene som behersket norsk best, bedrev morsmåls- og norskopplæring for de andre jentene, ved at hun satt og oversatte oppgavetekst og annen tekst fra norsk til urdu, samtidig som hun forklarte hva oppgaven gikk ut på og hvordan hun mente den kunne løses. Dette er en situasjon som kan betegnes som ’peer tutoring’ ut i fra at en av jentene gir assisterende instruksjoner til en av de andre jentene i læringsfellesskapet. Samtidig gir den uttrykk for at jentene ikke får tilstrekkelige morsmåls- og norskopplæring, trass i at det i 1999 kom en forskrift til Opplæringslova som slår fast at kommunen plikter å gi elever med annet morsmål enn norsk opplæring i morsmål, tospråklig opplæring og særskill norskopplæring til de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen (Forskrift til opplæringslova 1999, § 24-1).

Fordelen med denne formen for læring er at den av jentene som behersker lærestoffet og språket best, kan bygge opp under de andre jentenes læring ved å strukturere læringsaktiviteter med hjelp av språket og dermed gi de andre egne (indre) språklige redskaper til å styre sin aktivitet. Med litt ekstra hjelp fra en av de andre i fellesskapet, kan hun klare litt mer med litt hjelp. Dette er i tråd med det Vygotskij (1978) betegner som ’den kompetente andre og ’den nærmeste utviklingssona’.

Like ofte var læringsfellesskapet preget av å være 'peer collaboration' (samarbeidslæring). De pakistanske jentene satt oftest i fellesskap og drøftet seg fram til løsninger, diskuterte og utfordret hverandres forståelse av oppgaven og løsningen. Dette kunne de gjøre bevisste på at læringsfellesskapet deres besto av relativt symmetriske relasjoner basert på gjensidig respekt og tillit. I slike læringssituasjoner bygget på gjensidighet, kan utbyttet for gruppelæringen bli bedre kommunikative ferdigheter ved at jentene må forsvare eget standpunkt og føre til større bevissthet omkring de andres jentenes standpunkter og perspektiver.

Kanskje er den viktigste fordelen med læring i et fellesskap som de pakistanske jentene har etablert, at gruppelæringen kan skape en kontekst hvor de pakistanske jentene sammen kan arbeide mot et felles mål, en læringskontekst hvor de oppmuntrer og støtter hverandre, men også skaper en forventning om at de andre skal gjøre sitt beste. Jentene uttrykte alle sammen at de ønsket å gå videre på skole, og gjerne ville ta allmennfaglig eller sosial- og helsefaglig studieretning på videregående skole. Ved å jobbe sammen, støtte hverandre, og hjelpe hverandre med ulike oppgaver, kan jentene ha kvalitetssikret sine mål om å kunne begynne på videregående skole og siden få seg en jobb. Sammen har de etablert *et forsvar* mot stigmatiserende og marginaliserende prosesser, som kan hemme læringsutbyttet i hel-klasseaktivitetene, og *en effektiv læringsstrategi* ved å etablere et læringsfellesskap.

6.2.7 Etnisitet og identitetsforvaltning innen fellesskapet

De pakistanske jentene var de eneste av de pakistanske elevene i klassen som skrev at de var pakistanske i det strukturerte skriftlige intervjuet. Under intervjuet med meg, kan det se ut som spørsmålet om etnisitet ble en forhandlingssak mellom jentene;

Nida: vi er jo alle født her i Norge da, liksom, men egentlig, foreldrene våre, de er jo fra Pakistan. Vi er jo fra Pakistan også.

Isha: norskpakistanere...

Nida: ja, norskpakistanere

Int: Vil dere si at dere er norsk – pakistaner eller pakistaner?

Isha: pakistaner

int: alle sammen?

J: mmm

Isha: det er det samme!

Nida: det er det samme!

Isha: vi bor jo her i Norge...

Nida: i Norge Og jeg synes det er det samme om ... du sier pakistaner

Isha: eller norsk-pakistaner

Nida: norsk pakistaner. Det er det samme.

Isha: det er det samme.

Isha: (...) Men vi pleier å si at vi er født i Norge, men kommer fra Pakistan.

Etnisk tilhørighet er regnet som en viktig del av personers kulturelle identitet. Men det er ikke alltid lett for unge minoritetspråklige å vite hvilken etnisitet de tilhører. I følge Høgmo (1986) kan minoritetsungdom ende opp med en verken eller-identitet, en enten eller-identitet, eller en både og-identitet. Det kan synes som om de pakistanske jentene ikke helt vet hvordan de skal betegne sin egen etnisitet. Om de skal omtale seg som bare pakistanere, eller norskpakistaner, eller kanskje som pakistaner bosatt i Norge.

I tillegg kan det se ut som om de presenterer seg selv på ulik måte, avhengig av sammenheng og motiv (Kanstad, 1994). I det strukturerte skriftlige intervjuet presenterte de seg som pakistanske, fordi de ønsket å skille seg ut fra de andre i klassen; *’Da vet du at det er de jentene liksom’ (Isha)*. I det kvalitative, muntlige intervjuet påpekte jeg at de var de eneste i klassen som hadde svart slik de gjorde, og jeg spurte også direkte om hvorfor. Dette fikk dem kanskje til å gå inn i en forsvars- og forhandlingsposisjon for å imøtekomme meninger de trodde jeg hadde omkring deres etnisitet.

Etnisk identitet er nært knyttet opp mot etnisk kulturtilhørighet. Etnisk kulturtilhørighet kan et individ tilskrive seg ut fra etnisk status samtidig som hun kan bli tilskrevet etnisk tilhørighet av andre. Det er ikke lett for minoritetsungdom å forvalte sin identitet. Hun kan velge å forsvare seg selv og sine opprinnelige verdier ved å beskytte sin etniske tilhørighet, eller hun kan velge å forandre seg, tilpasse seg fellesskapets forventninger (Høgmo, 1984). Det kan se ut til at de pakistanske jentene har valgt å beskytte sin etniske tilhørighet, og for å beskytte seg selv og sine verdier på en sterkest mulig måte, har jentene dannet et etnisk minoritetsfellesskap, hvor de innad i fellesskapet kan dyrke sin etniske tilhørighet, verdier og interesser.

6.3 Sabah – styrke til å selv å velge egen identitet

Jeg vil avslutningsvis i dette analysekapitlet rette fokuset mot Sabah – en pakistansk jente som ikke har blitt en del av minoritetsfellesskapet, men heller sluttet seg til majoritetsfellesskapet, samtidig som hun har begynte å bruke det svarte sjalet. Hun kan på mange måter stå fram som motsatsen til de andre pakistanske jentene, noe jeg vil prøve å belyse gjennom begreper som ’bevisst sosial handling’, ’kontrollere informasjon om seg selv’, ’identitetsforvaltning’ og ’styrke til å stå fram som annerledes’.

I avsnitt 2.3.2 har jeg gjort rede for hvordan sosial stigmatisering, kan få stigmatiserte individ til å søke sammen og etablere et fellesskap som består av individ med samme sosiale stigma. Et individ kan ta kontroll over stigmatiserende prosesser ved å ta kontroll over de normforventninger omkring hennes identitet som de andre rundt henne besitter. Dette kan hun gjøre ved å kontrollere visse sosiale informasjoner om seg selv og gjennom bevisst sosial handling.

På barneskolen og i begynnelsen av åttende klasse var alle de pakistanske jentene sammen med medelever fra mange forskjellige kulturelle bakgrunner. Mens de fire pakistanske jentene i løpet av åttende klasse begynte å søke sammen og etablere et pakistansk minoritetsfellesskap, fortsatte Sabah å være sammen med elever med annen etnisk bakgrunn. Under det skriftlige intervjuet skrev Sabah at hun aller helst ville være sammen med to av de norske jentene og en muslimsk jente fra Sørøst Europa i klassen. I følge de andre pakistanske jentene foretrakk Sabah norsk og vestlig musikk og film, og at hun nok delte flere felles interesser med de norske elevene i klassen enn med dem. Dette kan være et uttrykk for at Sabah har gjort bevisst sosiale valg og handlinger for å hindre normkonflikter omkring sin identitet og dermed også demme opp for sosial stigmatisering. Ved å bevisst søke å være en del av en flerkulturell og vestlig fellesskap, og oppta de samme interesser og bruke det samme språket som majoritetsfellesskapet, unngår hun å framstå som annerledes, men heller som en av dem.

Som jeg nevnte i forrige avsnitt, kan det å velge å vise fram eller skjule etniske trekk, være mer eller mindre bevisste handlinger for å forvalte egen identitet. Samtidig som valget kan være et risikofylt valg. I følge Høgmo (1986) kan det å forvalte en etnisk identitet innebære en *etnisk stigmatisering*, mens det å forvalte en fornorsket identitet, som er påført personene av omstendighetene, innebærer en *moralisk stigmatisering*, et svikerstempel som er vanskeligere å forholde seg til. De pakistanske

jentene i minoritetsfellesskapet har valgt å forvalte en pakistansk identitet, med risiko for da å bli utsatt for etnisk stigmatisering. Sabah har på mange måter valgt å forvalte en norsk-vestlig identitet – med påfølgende fare for moralsk stigmatisering fra de andre pakistanske jentene på ungdomstrinnet. Men det er ikke en ren norsk-vestlig identitet hun har valgt å forvalte. I begynnelsen av tiende klasse begynte Sabah å bære et svart sjal, slik som de andre pakistanske jentene. Det å bruke det svarte sjålet kan for Sabah være en bevisst markering av etnisk tilhørighet. På den måten kan hun demme opp for en eventuell moralsk stigmatisering av de andre pakistanske jentene ved å påpeke at hun også er pakistansk, men med vestlige venner og interesser.

I det strukturerte intervjuet skrev Sabah at hun foretrakk å være sammen med sine norske og vestlige venner for; 'Når jeg er med dem, er jeg mer åpen'. Minoritetsfellesskapet slik det blir holdt i hevd av de fire pakistanske jentene, setter store krav til pakistanske identitet og pakistanske \ indiske interesser. Dette kan oppleves som en 'etnisk tvangstrøye' for Sabah. Dersom min forståelse av Sabah stemmer, er hun en som selv ønsker å kunne velge hvem hun skal være, uten verken å bli styrt av etniske normforventninger til sin egen identitet fra de andre pakistanske jentene eller fra de andre ikke-pakistanske medelevene.

Det som er avgjørende for at Sabah er i stand til å forvalte sin egen identitet, er at hun besitter den kompetanse som kreves for å kunne argumentere for sin identitet (Kanstad 1994). Denne kompetansen består av at hun har en grunnleggende forståelse av både morsmålet (urdu) og majoritetsspråkets betydning for de sosiale prosessene som finner sted i klassefellesskapet, og at hun behersker norsk språk og de gjeldende kulturelle kodene som dominerer i det norsk-vestlige klassefellesskapet. Gjennom argumentasjon og bevisst sosial handling oppnår Sabah å presentere den identiteten hun ønsker å formidle til andre.

Det krever styrke å stå frem som annerledes. Både de pakistanske jentene og Sabah har vist at de har denne styrken. De pakistanske jentene har etablert sitt minoritetsfellesskap for å ha styrke nok til å skille seg ut, å være pakistanske jenter i et flerkulturelt klassefellesskap. Sabah står alene, og må derfor i større grad kunne tåle kritikk og kunne delta i diskusjoner hvor hun kan argumentere for den hun vil fremstå som. Hun må i større grad kunne argumentere for at hun ser annerledes ut enn andre norsk-vestlige unge med hensyn til hudfarge og klær, samtidig som hun har vestlige interesser. Sabas kulturelle og språklige kompetanse kan ha bidratt til at hun besitter en slik styrke (Kanstad).

7 DRØFTING – MINORITETSFELLESSKAP SOM MOTKULTUR TIL SKOLEKULTUREN

Mennesket søker å skape mening ut fra sine omgivelsene, og også å gjøre konteksten rundt sine handlinger meningsfull. Majoritetsfellesskapet, i form av den generaliserte andre, har betydning for hvordan de pakistanske jentene og medelevene regulerer sine handlinger og tenkning i forhold til fellesskapet, for hvordan de opplever seg selv som en del av fellesskapet, og for hvordan de prøver å definere seg selv ut i fra responser de får fra fellesskapet.

Jeg har i analysen belyst ulike faktorer som kan være med å bygge opp under en forståelse av de pakistanske jentene som en marginalisert og stigmatisert gruppe i klassefellesskapet. I denne klassen kan det synes som om flere elever enn bare de pakistanske jentene står i fare for å bli gitt en marginal posisjon i forhold til klassefellesskapet. Det er vanskelig å snakke om et klassefellesskap, bortsett fra forstått som et sted hvor alle hadde noen å være sammen med. Klassefellesskapet var til dels løst og oppsplittet i mange ulike gruppekonstellasjoner. Dette kan ha sammenheng med at den lærerstyrte samtalen slik den ble gjennomført i denne klassen, var såpass krevende å delta i at den fungerte ekskluderende for de pakistanske jentene og sannsynligvis også for flere av de andre elevene i klassen. En slik til dels ekskluderende form for fellesaktivitet, sammen med mye frihet for elevene til selv å strukturere de to andre formene for læringsaktiviteter ut fra hvem de helst ønsket å arbeide med, gjør det vanskelig å bygge opp et inkluderende klassefellesskap basert på like muligheter til deltagelse og like muligheter til å kunne bidra med å skape en felles kunnskap og en felles etablert virkelighet; intersubjektivitet. En slik felles læringsarena, basert på at *alle elevene* har lik mulighet til å delta og bidra til å skape en felles kunnskap og forståelse, finnes ikke i dette klassefellesskapet. Det er i seg selv en indikator på at flere enn de pakistanske jentene kan ha havnet ute i marginen av klassefellesskapet.

Det kan synes som at de pakistanske jentene bevisst eller ubevisst har etablert et fellesskap som en reaksjon på de manglende mulighetene for å delta og bidra til fellesskapet på en fullverdig måte. Minoritetsfellesskapet kan forstås som et forsvar mot marginaliserende og stigmatiserende prosesser i klassen, samtidig som dette fellesskapet hjelper dem i å bevare og styrke deres etniske identitet. Slik sett kan det pakistanske jentefellesskapet forstås som en motkultur som svar på de dominerende normene i

klassen og på skolen. De vil definere sine egne roller og rydde plass for sin egen kultur i opposisjon mot skolekulturen, på samme måte som norsk bygdeungdom i opposisjon mot den rådende skolekulturen selv vil avgjøre hva for et menneske de skal være, hvilke kunnskaper de skal besitte og hvilke være måter som er verdifulle (Jørgensen, 1993 s. 139).

Det kan synes som om de pakistanske jentene ubevisst har søkt å skape en mening ut av sin læringskontekst og de ulike læringsaktivitetene, i den forstand at de søker å oppleve skolehverdagen og sitt engasjement som meningsfullt. Samtidig har de kanskje følt et behov for å øke læringsutbyttet av skolegangen, for å forsikre seg om at de kan klare å gjennomføre videregående skolegang. I denne meningsskapende og læringssskapende prosessen har de etablert et læringsfellesskap bygget på høy grad av intersubjektivitet, samhold, solidaritet og tillit. De har også etablert et læringsfellesskap hvor alle kan delta og aktivt engasjere seg i gruppas handlinger.

Faren er at de i etableringen av et sterkt, solidarisk, internt inkluderende minoritetsfellesskap innen majoritetsfellesskap har skapt en intersubjektiv, etnisk oase for seg selv, som er med på å stenge dem ute, ekskludere dem, fra det store klasse- og skolefellesskapet. De kan ende opp som en selvstendig organisme innen organismen. Så sant de innen sitt minoritetsfellesskap produserer læring, og ikke minst oppnår en god forståelse av språket og det norske samfunnet (jf. med mål for språkopplæringen av språklige minoriteter), slik at de er i stand til å gjennomføre en videregående utdanning og få seg jobb, kan jentene fortsette sin opplæring i en slik oase innen majoritetssamfunnet. Men ut fra myndighetenes mål om inkludering, og Schierups forståelse av integrering, vil et slikt minoritetsfellesskap kanskje ikke være til det beste for jentene. Faren er klart til stede for å intensivere ekskluderende og marginaliserende prosesser som allerede er i gang, noe som igjen kan resultere i en svært marginalisert stilling i skolesamfunnet og kanskje også i samfunnet generelt.

Sabah representerer en pakistansk jente som er sterk nok og kompetent nok til å stå på egne ben, og selv velge hvem hun vil være, uten behov for å bygge opp et forsvar i form av et minoritetsfellesskap for å forvalte egen etniske identitet. I følge Mirza (1997) har svarte britiske, ut fra sin marginale stilling i samfunnet, opplevd et behov for å bevisstgjøre egne barn på kulturelle forskjeller ved å fremme barnas evne til å vurdere seg selv, evne til å stole på seg selv, og også bevisstgjøre barna på at det finnes ulike måter å tenke på og måter å uttrykke seg på. For å skape et rom for en slik bevisstgjøring, har de etablert lørdagsskoler for barna sine.

Et slikt rom for bevisstgjøring på kulturelle forskjeller mener jeg bør kunne skapes innen rammene av offentlig skole. En slik kulturell kompetanse er ikke bare noe som kun fremmer læring og identitetsutvikling for minoritetsspråklige elever, men en kompetanse som bør komme alle barn i en offentlig skole til gode. Ethvert flerkulturelt samfunn vil stå sterkere hvis hvert enkelt individ har forståelse av verdien av at det finnes ulike måter å tenke og uttrykke seg på. Dette er også understreket i Stortingsmelding nr. 17 (1996-97), hvor det påpekes at det er mange måter å være norsk på. Ved aktivt å framheve at alle har like stor rett til å bringe med seg sine verdier og tradisjoner inn i fellesskapet, styrkes grunnlaget for fellesskapet (Innledningen, s. 3).

I L 97, i læreplanen for 'Norsk som andrespråk for språklige minoriteter' er en av målsettingene for opplæringen av norsk som andrespråk å styrke elevenes identitet og deres evne til å sette ord på og reflektere over erfaringer som medlemmer av en språklig minoritet i det norske samfunnet og styrke deres evne til opplevelse, kreativitet og tro på egne skapende krefter.

Jeg tror at en slik målsetning må gjelde for *både* minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, ut fra ideen om å etablere et læringsfellesskap basert på gjensidig anerkjennelse, reell mulighet til deltakelse i fellesaktiviteter og inkludering i et klassefellesskap. Skal dette oppnås, kan ikke evnen til å sette ord på og reflektere over erfaringer som medlemmer av en språklig minoritet i det norske samfunnet og evne til opplevelse, kreativitet og tro på egne skapende krefter dyrkes, skapes og utvikles i enerom med bare minoritetsspråklige elever, slik som opplæring i norsk for minoritetsspråklige ofte blir gjennomført i Osloskolen. Denne evnen må dyrkes i et flerkulturelt klassefellesskap hvor *alle elever, uansett bakgrunn*, kan få satt ord på egne opplevelser og prøve ut egne skapende krefter. I slike læringssituasjoner får elevene utviklet evnen og ferdigheten i å måtte forsvare eget standpunkt. Elevene vil også utvikle større bevissthet omkring de andres standpunkter og perspektiver. I tillegg kan elevene ut fra ulik kulturell bakgrunn i større grad utvikle ferdigheter i å utforske egne ideer, moderere dem og gi tilbakemelding til andre på deres synspunkter. Men det kreves at fellesskapet er åpent og trygt nok til at elevene våger å tenke og uttrykke seg annerledes.

Det kan ut fra denne oppgaven og andre empiriske undersøkelser¹⁷ av den lærerstyrte samtalen, se ut til at tradisjonell helklasseopplæring, i form av lærerstyrte

¹⁷ Se blant annet Foot, H., Morgan, M.j, og Shute, R.H. (red.). (1990).

samtaler etter IRE-struktur, ikke er tilrådelig i flerkulturelle klasserom, hvis en ønsker å forhindre at noen elever skal bli skilt ut fra fellesskapet (Sharan, 1990). Lærerstyrte samtaler etter IRE-struktur ser heller ikke ut til å være det beste utgangspunktet for å etablere et læringsmiljø hvor elever av ulik kulturell bakgrunn kan bli bevisste på hverandres perspektiver og synspunkter.

Kanskje kan en videreføring og videreutvikling av arbeid med arbeidsplaner slik klassen arbeider med dem nå, være et alternativ til mye av den lærerstyrte samtalen. Arbeid med arbeidsplaner kan organiseres mer i tråd med ideene rundt gruppelæring, for å fremme både aktivt engasjement og aktiv deltagelse for flere elever. Gruppelæring kan skape en kontekst som gjør det mulig for minoritetsspråklige elever å innta en aktiv rolle i klasseromslæringen, hvor de i tillegg vil ha lettere tilgang på hjelp og støtte fra medelevene. Minoritetsspråklige elever vil gjennom gruppearbeid i større grad få ansikt-til-ansikt-kontakt mellom elever fra ulik kulturell bakgrunn og med det øke mulighetene for vennskapelige relasjoner med gruppekameratene.

Gruppearbeidet kan også organiseres slik at hver elev kan bidra til gruppas felles mål, og oppmuntre til gjensidig utveksling av synspunkter og hjelp til hverandre. På den måten kan hver elev bli gitt mulighet til å oppnå status innen sin gruppe (Sharan, 1990), og oppnå et samarbeid som er basert på gjensidig aksept ut fra felles interesser i oppgaveløsningen og individualitet som personer, istedenfor å fokusere på medelevenes etniske forskjeller. Gruppelæring i flerkulturelt sammensatte grupper kan åpne opp for flerkulturelle relasjoner basert på hver enkelt sin personlighet snarere enn etnisk gruppeidentitet.

Utgangspunktet for at elever med ulik språklig bakgrunn skal få utbytte av en flerkulturell gruppelæring må være at alle i gruppa behersker norsk, og gruppa må være sammensatt av elever fra ulik språklig bakgrunn. I grupper hvor alle har samme minoritetsspråklige bakgrunn, vil gruppa fortsette å samhandle på sitt minoritetsspråk, slik som de pakistanske jentene har gjort innen sitt læringsfellesskap, og dermed mener jeg at forståelsen av at det finnes ulike måter å tenke på og måter å uttrykke seg på ikke blir like godt utviklet som i en flerkulturelt sammensatt gruppe.

Lærerstyrte samtaler mener jeg godt kan supplere gruppelæring, men da i form av dialogiske samtaler, rundt emner elevene allerede har arbeidet mye med slik at lærerstoffet er kjent og forstått av de fleste. Uansett forutsetter lærerstyrte samtaler at alle elevene i klassen behersker norsk godt, og at alle er vant til og føler at de mestrer det å delta i slike samtaler. Til dette kreves det på forhånd god og tilstrekkelig

opplæring i norsk for elever med annet morsmål, og en gradvis trening i å delta i samtaler. Elevene må få oppleve at det å delta i lærerstyrte samtaler ikke er avhengig av om en besitter visse egenskaper eller ikke, men heller at det, som all annen læring, er et spørsmål om opplæring i slike ferdigheter som den lærerstyrte samtalen forutsetter, og beherskelse og mestring av disse ferdighetene.

Et av målene med all opplæring bør være at en klasse sammensatt av elever med ulik kulturell bakgrunn skal kunne etablere et klassefellesskap hvor alle er naturlige medlemmer og på den måten inkluderte i fellesskapet, samtidig som alle elevene blir gitt mulighet til å delta på en fullverdig måte. Videre bør kunnskapen som blir produsert i klasserommet bestå av bidrag fra alle elevene, slik at kunnskapen og forståelsen utgjør en intersubjektiv delt felles virkelighet. Dette er først og fremst lærernes ansvar, i samarbeid med foreldre og elever. Det er lærerne som organiserer læringsaktivitetene, og på den måten setter rammene for inkludering, deltakelse, fellesskap og intersubjektivitet. I tettere samarbeid med elevene, kan lærerne søke seg fram til ulike måter å organisere undervisningen på som ’aktivt framhever at alle har like stor rett til å bringe med seg sine verdier og tradisjoner inn i fellesskapet (slik at det) styrker grunnlaget for fellesskapet (Stortingsmelding nr. 17 (1996-97). Innledningen s. 3).

Ut i fra dette bør et av målene ved opplæringen i flerkulturelle klasserom være å etablere og utvikle et intersubjektivt, inkluderende klassefellesskap basert på læringsarenaer hvor alle elever har like muligheter til aktiv deltagelse og like muligheter til å vise aktivt engasjement. Et godt og tilstrekkelig tilbud i norsk språkopplæring for minoritetsspråklige elever (i tråd med forskriften til opplæringslova 1999, § 24-1) kan være det første steget mot en slik måloppnåelse. Et annet viktig steg vil være å styrke samarbeidet med foreldrene til minoritetsspråklige elever i enda større grad. En kommunal satsing på å øke norskkunnskapene til minoritetsspråklige foreldre vil gjøre et samarbeid mellom skolen og foreldrene enklere. Klarer skolen i tillegg å etablere et møtested hvor minoritetsspråklige foreldre kan møtes for å drøfte og utveksle erfaringer angående egne barn på skolen i tråd med de tiltak regjeringen har lagt fram i sin handlingsplan anno 2002, tror jeg skolen har kommet langt på vei på å etablere et intersubjektivt, inkluderende klassefellesskap hvor alle har like muligheter til aktiv deltagelse og like muligheter til å vise aktivt engasjement.

8 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER OMKRING DENNE STUDIEN

Denne analysen, som enhver beskrivelse av sosiale fenomen, utgjør en konstruksjon, der jeg har valgt ut informasjon som så er sydd sammen til en sammenhengende framstilling (Smith, 1990 i Arnesen, 2002). Underveis har jeg gjort valg om hva som skal 'få bli med' og hva som må utebli fra analysen. Andre valg ville ha ført til at andre biter av informasjon ville ha blitt sydd sammen, og på den måten blitt til en noe annen framstilling enn denne som foreligger her.

Med ydmykhet ovenfor de pakistanske jentene har jeg delt deres beskrivelser av skolehverdagen opp i atskilte deler for så å sette de sammen igjen, men kanskje ikke akkurat slik jentene selv vil si at de opplever skolehverdagen sin. Mennesker forsøker alle aktivt å forstå eller å gi mening til situasjoner eller fenomener ved å utnytte de ressurser som er tilgjengelige (Solheim, 2002). 'Det er slik at man aktivt etablerer mening i relasjon til den sosiale settingen eller situasjonen man befinner seg i' (Ibid s. 100). De pakistanske jentene har etablert mening i relasjon til sin skolehverdag og skolesituasjon, og jeg prøvde å etablere en mening i forhold til klassen og de pakistanske jentene mens jeg var sammen med klassen, og det har jeg også prøvd å gjøre under bearbeidingen av denne oppgaven. Mitt ønske er å yte rettferd mot de pakistanske jentenes forståelse og opplevelse av sin skolehverdag, og å belyse deres situasjon på en så rettskaffen og reell måte som mulig.

Det krever lang tid for å komme bak meningsfellesskapet og oppnå en god forståelse av den meningsskapende prosessen som der finner sted. Hva jeg etter en kort periode i klassen og på skolen tror er fellesskapets meninger, blir bare et inntrykk av hva som faktisk er fellesskapets meninger. Jeg kan i beste fall håpe på at de involverte i dette fellesskapet, kjenner seg igjen og at denne presentasjonen kan bidra til debatt rundt opplæring i flerkulturelle klasserom, ut fra ønske om full deltakelse og inkludering for alle elever uansett kulturell bakgrunn.

Denne prosessen har vært en spennende og lærerik reise inn i min egen forforståelse og egne holdninger som lærer, og inn i et velkjent, men samtidig ukjent landskap som denne klassen og de pakistanske jentene utgjør for meg. Det har vært svært givende å ha hatt muligheten til å kunne få oppleve og arbeide meg fram til en ny og dypere forståelse av noen av de sosiale prosessene som finner sted i et flerkulturelt

klasserom som det jeg har undersøkt. Ikke minst har samtalen med de pakistanske jentene og arbeidet med å analysere meg fram til en dypere forståelse av deres skolehverdag vært meningsfullt og lærerikt. Det er først og fremst i arbeidet med dem at jeg har måttet gå flest runder både med mine egne fordommer, forforståelse og egne læringsprinsipper. Rundene med analyse, lesing og utvelging av teori, etterfulgt av flere nye runder med analyse og teori, har ført til at jeg har beveget meg fra i begynnelsen av observasjonstiden med å reagere negativt og med stor bekymring på de pakistanske jentenes etniske, eksklusive oase, til nå å sitte igjen med en ny og dypere innsikt og forståelse av deres etniske fellesskap, og med en viss respekt for den motkulturen og forsvarsverket de har etablert ved å etablere et eget minoritetsfellesskap.

Således sitter jeg igjen med en bedre innsikt og forståelse av flerkulturelle skoleungdoms utfordringer og mulige vansker i en norsk skole, og vil være langt mer bevisst på hvordan jeg skal gå fram i mitt framtidige klasserom for å prøve å skape en inkluderende, intersubjektiv læringsarena hvor alle elevene, uansett bakgrunn, kan aktivt delta og ha mulighet til å vise sitt engasjement. Dette vil jeg gjøre ved å satse på læringsaktiviteter som fremmer snarere enn hemmer elevenes muligheter til å bidra til felles kunnskapsproduksjon ut fra egne perspektiver og forståelse.

9 LITTERATURLISTE

Metode

Fossåskaret, E., Fuglestad, O., Aase, T. (1997). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data.*

Fuglestad, O. L. (1997). *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode.* Fagbokforlaget. Bergen.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology.* Cambridge 1984.

Giorgi, A. (1975). *An application of phenomenological method in psychology.* I: Giorgi, A, Fischer, C., Murray, E., red. *Duquesne studies in phenomenological psychology.* Pittsburgh: Duquesne University Press.

Guneriussen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene.* Tano Aschhoug A/S. 2. utgave.

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden.* Ad Notam Gyldendal.

Husserl, E. (1964). *The idea of phenomenology.* The Hague: Nijhoff

Killèn Heap, K. (1998). *Vurdering av reliabilitet og validitet ved kvalitative data.* Tidsskrift for Norske Lægeforeningen nr. 34-35. 1998: 108:3191-5.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Ad Notam Gyldendal.

Teori

Arnesen, A.L. (2000). *Cultural tensions in social practices: marginalisation, inclusion and exclusion processes in a Norwegian school.* I: Walraven, G., Parsons, C., van Veen, D. og Day, C. (Eds.); *Combating Social Exclusion Through Education: Laissez-faire, Authoritarianism og Third Way?*

Anseth, H. C., og Solheim, I. (2002). *Intersubjektivitet og samarbeidslæring.* I I.Bråten. (red): (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv.* Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Aukrust, V. G. (2001). *Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler.* I O. J. Dysthe. (Red.): *Dialog, samspel og læring.* Abstrakt forlag. Oslo

Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv.* Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education.* New York: Free Press, 1967.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier, 1962.
- Dyste, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag. Oslo
- Edwards, D. og Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Edwards, E. og Mercer, N. (1981). *Ground-rules for mutual understanding: a social psychological approach to classroom knowledge*. I Mercer, N. (Red.). *Language in school and community*. London: Edward Arnold.
- Engen, Thor Ola. (1993). *Minoriteter og utdanning. En forskningsoversikt med sikte på brukere i skolen*. Småskrifter 1993:2. Program for Utdanningsforskning.
- Foot, H., Morgan, M.j., og Shute, R.H. (red.). (1990). *Children helping children*. John Wiley & Sons Ltd, England.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of the spoiled identity*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, USA.
- Goffman, E. (2000). *Stigma. Om avigerens sociale identitet*. Gyldendal Samfunnsbibliotek. Pensumtjenesten. Dansk oversettelse.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J. og Kamps, D. (1990). *Teacher – mediated Versus Peer-mediated Instruction: A Review of Education Advantages and Disadvantages*. I H. Foot, M.J. Morgan, og R.H. Shute., (red.). (1990). *Children helping children*. John Wiley & Sons Ltd, England.
- Hundeide, K. (1989). *Barns Livsverden. En fortolkende tilnærming i studiet av barn*. Oslo: Cappelen.
- Høgmo, A. (1986a). *Norske idealer og samisk virkelighet. Om skoleutvikling i det samiske området*. Oslo: Gyldendal.
- Høgmo, A. (1986b). *Det tredje alternativ. Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte*. Tidsskrift for samfunnsforskning. 1986, bd. 27, 395-416.
- Islams Kvinnegruppe Norge (IKN) sine hjemmesider: www.ikn.no/Media.htm
- Jørgensen. G. (1993). *Slaur og Geni – om vedlikehold av sosiale og kulturelle ulikskaper i bygdeby*. I K. Heggen, J.O Myklebust, T. Øia (red). *Ungdom i lokalmiljø. Perspektiv frå pedagogikk, sosiologi, antropologi og demografi*.
- Kanstad, M. (1994). *Sosiale relasjoner på tvers av kulturelle grenser. Ungdom, etnisitet og identitet i det moderne samfunnet*. I P. Aasen, og O. . Haugaløkken (red.). *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Gyldendal.

- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago 1974.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: The social organization of classroom instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialog. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Palinscar, A.S. & Brwon, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehensionfostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1.
- Phillips, S. U. (1972). Participant structures and communication competence: Warm Springs Children in community and classroom. I: Cazden, C., John, V, Hymes, D (red.): *Functions of language in the classroom*. New York: Teacher Colleges Press.
- Rommetveit, R. (1974). On Message Structure. A Framework for the study of language and communication. Bristol: J.W Arrowsmith Ltd.
- Rønning, E.V. (1991). *Jakten på forståelse - Noen refleksjoner rundt begrepene "intersubjektivitet" og "forståelse"*. Hovedoppgave, UIO.
- Salomon og Perkins, D.N. (1999). Individual and social aspects of learning. *Review of reasearch in Education*, 23.
- Sharan, S. (1990). Cooperative Learning and Helping Behavior in the Multi-ethnic Classroom. I H. Foot, M.J. Morgan, og R.H. Shute,. (Red.). (1990). *Children helping children*. John Wiley & Sons Ltd, England.
- Sæljø, R. (2000). *Lærande i praktiken*. Stockholm: Bokforlaget Prisma.
- Vaage, S. (1995). *Handling og sosialitet. G.H Mead om utdanning og sosialisering*. Doktorgradsavhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt, UIO.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser. George Herbert Mead og John Dewey om læring. I *Dialog, samspel og læring* (s. 129-149). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruksjon av G.H Meads teori om menneskers intersubjektivitet*. Uddevalla: Daidalos
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practies. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. 1998. *Minds as action*. New York: Oxford University Press.

Offentlige dokumenter

Forskrift til opplæringslova KUF 1999, § 24-1.

Regjeringens handlingsplan for tiltak for å øke deltagelsen i samfunnet for barn og unge med innvandrerbakgrunn. Kommunal- og Regionaldepartement. 2002.

NOU 195: 12 om tospråklig opplæring og morsmålsopplæring.

Stortingsmelding nr. 17 (1996-97).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. KUF.

10 VEDLEGG

10.1 Vedlegg 1: Hjelpespørsmål for datainnsamlingen:

Hvorfor er disse etniske dammene etablert? Har de selv bevisst etablert dem, eller opplever de at de er nesten dyttet inn i dem? Hvordan begrunner elevene selv at de jobber i slike etniske grupper? Er det her de opplever størst intersubjektivitet og bevaring av egenart? Er det her skolen får størst mening? Eller er det fordi de ikke føler at de kan bidra og delta i andre grupper? I så fall hvorfor?

Hvilke fora opplever elevene at de bør være en del av \ delta i? Hvilke fora har personlig og kulturelt gitt verdi for elevene? Hvordan opplever elevene disse fora kontra skolens \ klassens andre fora?

Hvordan definerer og vurderer elevene sitt behov for deltagelse? Hvilke situasjoner anser elevene som viktige å delta i?

Hvordan oppfatter elevene lærer? Hvilken relasjon opplever eleven at han \ hun har til han? Hvilken betydning gir eleven denne relasjonen?

Hvem er med i gruppene? Hvorfor akkurat disse? Invitert med, eller bare oppsto slik? Hvor lenge har de bestått? Hvordan ble de etablert?

Føler de selv at de har ekskludert seg fra fellesarenaen, eller er dette deres måte å inkludere seg, sterke som en gruppe og ikke som enkeltpersoner?

Hvordan opplever de skolekunnskapen i disse gruppene? Når de arbeider med a-planene; Er det oppgavene de drøfter, eller er det andre tema som blir tatt opp i gruppene? Hvis det er andre temaer, hvilke? Og hvorfor i gruppene? Personlige grunner, eller opplever de at temaene ikke blir oppfattet som relevant for hva som teller i storklassen?

I klasesamtalene; Opplever de disse som relevante for seg? Mener de selv at det er viktig å delta i fellesdiskusjonene? Eller er det samtalene i gruppa som er viktigst?

10.2 Vedlegg 2: Strukturert, skriftlig intervju

Elevberetninger

(Husk at alt du skriver vil være konfidensielt, og at ditt navn vil ikke bli brukt!)

Navn (bare fornavn): _____

Dato \ kl: _____

1. Fortell litt om deg selv.
2. Hvordan opplever du klassen?
3. Synes du at du er en del av klassen?
4. Når mener du at du deltar mest?
5. På hvilken måte deltar du?
6. Når synes du det er viktigst å delta, være med?
7. Hvorfor er det viktigst da?
8. Er det noen av de andre elevene i klassen du aller helst vil være sammen med?
Hvorfor vil du helst være sammen med han \ hun \ dem?
9. Hva synes du om måten det undervises på?
10. Synes du at det du lærer på skolen er viktig for deg?
11. Hva tror du at du gjør neste år? Går på skole, jobber, eller noe annet? Hvorfor tror du at du gjør akkurat det?

10.3 Vedlegg 3: Tematisert intervjuguide til bruk i kvalitativt intervju av jentene.

1. Trivsel:
 - hvordan trives dere på skolen?
 - hvorfor?
2. Arbeidsformer; fellesdiskusjoner, gruppearbeid, a-plan:
 - hva jobber dere mest med?
 - hvorfor?
3. Deltagelse:
 - hvorfor er dere ikke med i fellesdiskusjonene?
 - kunne dere tenke dere å delta mer i fellesdiskusjonene?
 - hvorfor jobber dere mest i sammen?
 - når mener dere at dere må delta?
 - må dere ta noen hensyn til de pakistanske guttene?
4. Relasjon til lærer.
5. Fellesskap:
 - hvorfor er det blitt dere fire?
 - jobbe med noen av de andre i klassen?
 - uten de andre, hva da?
 - Pakistan?
 - trygghet?
 - felles meninger?
 - hva diskuteres dem i mellom?
6. Integrering:
 - en del av klassen?
 - hvordan?
 - alltid?
 - hvis dere ikke hadde hatt de andre pakistanske jentene?
7. Sabah
8. Fremtidsønsker

10.4 Vedlegg 4 Eksempel på observasjonsskjema

tid	observasjon	kommentarer	koder, tanker videre, kategorier.
9.50	Lærer orienterer om hva som skal skje.		
9.55	Lærer deler ut takt til oversetting fra bokmål til nynorsk.		
10.05	Mange elver forsvinner ut av klasserommet. 7 norske og to utenlandske blir igjen i klasserommet. Jobber alene eller to og to.	Hvorfor går de i stedet for å ha tilgang på hjelp sånn nå like før tentamen og osloprøven? Er det de samme som gikk ut i forrige uke? Tror det.	
10.10	4 pakistanske gutter kom innom klasserommet, pratende, drikkende milkshake.		
10.25	Pakistansk jentegjengen samlet i et annet klasserom, med flere pakistanske jenter. En miksguppe i kantina, og noen få sitter i andre klasserom. Hvor er de pakistanske guttene?		
10.35	Nynorks-time. Klassen igjen samlet, minus NOA elevene. Oversette tekst fra bokmål til nynorsk.		
10.55	Tavlebruk og forklaringer av ord og grammatikk. Felles gjennomgang av første avsnitt. Elev (pakistansk); " Jeg kan lese første setning!" Dag "nei!. Jeg leser alt!" Elev, stille for andre; "ego!"	Elevinitiativ om aktiv deltagelse direkte avslått.	

10.5 Vedlegg 5. Brev til foresatte

Til foresatte

Jeg er en hovedfagsstudent ved universitetet i Bergen. Jeg tar hovedfag (master) i praktisk-pedagogikk, og ønsker å skrive en hovedfagsoppgave (thesis) med utgangspunkt skolen og en klasse på niende trinn. Jeg ønsker å fokusere på samspillet som finner sted mellom læreren og elevene, og elevene i mellom, med vekt på de ulike relasjonene, kommunikasjonen og de sosiale mønstrene som finnes innen en klasse.

Som et ledd i denne hovedfagsoppgaven, håper jeg på å kunne å tilbringe 2-3 uker i en klasse, for å observere elevene og læreren ca 3-4 timer hver dag. Jeg kommer ikke til å delta i klassens undervisning, men vil sitte bakerst i klasserommet for å observere.

Jeg ber med dette om deres godkjenning og tillatelse til å kunne være tilstede og observere i deres sønn \ datters undervisningstid ved Rommen skole, og til å kunne bruke de data jeg finner til analyse og oppgaveskriving. Som ved all forskning, er også mine forskningsdata underlagt "datatilsynsloven", og vil bli behandlet konfidensielt (fortrolig) og i tråd med de regler som ligger under datatilsynsloven.

Jeg har allerede fått tillatelse fra skolens rektor og fra klassestyrer.

Hvis du \ dere ikke ønsker at deres sønn \ datter skal delta på dette, eller hvis dere har spørsmål angående dette, ta kontakt med klassestyrer, rektor, eller meg.

Vennlig hilsen

Anne Aglen Brendmoe