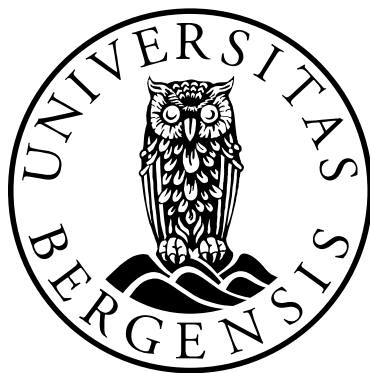


# Dialogen som visker ut kategorier

En studie av hvilke erfaringer innvandrerdømmer og norskfødte med innvandrereldre har med videregående skole.  
Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?

**Vibeke Solbue**



Dissertation for the degree philosophiae doctor (PhD)  
at the University of Bergen

2014

Dissertation date: 25.11.2014



Our lives are always already dialogic. We are inevitable caught up in a web of connection and mutual concern. Blindness to our state remains both possible and in some ways highly probable. But we can seek to avoid becoming blind leaders of the blind; we can at least in some meager ways climb out of the cave of individual, ethnic, and tribal certainties and meet there the hope for a dialogue between persons and cultures if not in the full light of day at least no longer mired in the shadowy world of monologic self-aggrandizement and violence. (Keller, 2012, s. 120)

## **Fagmiljø**

Jeg har vært ansatt som stipendiat på Lærerutdanningen ved Institutt for pedagogikk på Det psykologiske fakultet på Universitetet i Bergen. Jeg har vært medlem av forskergruppen Undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk (UPP). I første del av stipendiatperioden deltok jeg i forskerskolen Western Norway Graduate School of Educational Research (WNGER). I siste del av stipendiatperioden har jeg deltatt i Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL).



---

## Takk til

I arbeidet med min avhandling har jeg heldigvis en rekke mennesker jeg ønsker å takke. Dette arbeidet har ikke blitt til av at jeg har jobbet i ensomhet. Jeg har vært tilknyttet inspirerende miljø med mennesker som alle på ulikt vis har bidratt til at denne avhandlingen nå er i havn.

Aller først vil jeg rette den største takknemmelighet overfor den dyktige, interessante, utfordrende og omsorgsfulle veiledningen mine veiledere har gitt meg. Professor Kari Smith ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen har vært min hovedveileder. Hun har hele veien vært en tilgjengelig og tilstedeværende veileder som gjennom sin erfaring og kunnskap har loset meg gjennom løpet. Førsteamanuensis An-Magritt Hauge ved NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) ved Høgskolen i Oslo var min biveileder det første året, og jeg vil takke for at hun viste meg veien inn i det flerkulturelle feltet. Hennes veiledning gav et viktig bidrag inn i mitt første feltarbeid. Min andre biveileder er førsteamanuensis Ingrid Helleve ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Hun har vært en viktig veileder og støttespiller i nesten alle årene jeg har holdt på, en veiledning jeg setter umåtelig stor pris på. Med Kari og Ingrid som veiledere har jeg vært trygg på at jeg ville klare å gjennomføre dette løpet, også i de perioder det var som mest krevende. Slike veiledere og slik veiledning er av uvurderlig betydning for en stipendiat.

I stipendiatperioden var jeg tilsatt på Lærerutdanningen ved Institutt for pedagogikk ved Det psykologiske fakultet. Jeg vil takke alle mine tidligere kolleger for all oppmuntring, interesse og støtte for mitt arbeid. Det er godt å tilhøre og være en del av et godt fagmiljø. Noen av kollegene ønsker jeg å nevne spesielt og takke. En av dem er Ketil Langørgen som jeg jobbet sammen med på UiB i noen av årene. Nå er han stipendiat på Senter for utdanningsforskning på Lærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen, og igjen blitt min kollega. Ketil var en del av kollegasamarbeidsgruppen jeg hadde sammen med Ingrid, og som fikk så stor betydning for utviklingen av avhandlingen. Ketil har vært og er en god venn og støttespiller hele veien, en slik støttespiller som får stor betydning for en både faglig og sosialt. Førsteamanuensis

---

Marit Ulvik har også vært en kollega og venn som har betydd mye for meg i disse årene. Sammen med Ingrid er hun den jeg har jobbet lengst sammen med i Lærerutdanningen, og som jeg savner å være kollega til. Marit fortjener sammen med førsteamanuensis Hanne Riese en stor takk for nyttig gjennomlesning og kommentarer av avhandlingen på «kappeseminar».

Jeg vil også takke Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen som ansatte meg i en stipendiatstilling og gjorde det mulig for meg å utføre denne doktorgraden. Instituttleder og professor Rune Krumsvik har hele veien vært opptatt av å legge til rette for de beste vilkår for stipendiatene på instituttet, noe som er av stor betydning for gjennomføringen.

Siden 2010 har jeg vært tilknyttet forskerskolen NAFOL, nasjonal forskerskole for lærerutdanning. Jeg vil rette en stor takk til professor Anna Lena Östern, daglig leder for NAFOL ved NTNU. Jeg har vært privilegert som har fått være en del av NAFOL og fått en viktig og god forskeropplæring. Jeg vil også takke alle stipendiater i kull 1 og andre i NAFOL for samlingene vi har deltatt på sammen. Dette er den delen jeg vil savne mest etter fullført grad.

Høsten 2013 ble jeg tilsatt på Lærerutdanningen på Høyskolen i Bergen, og med dette fikk jeg en rekke nye kolleger jeg allerede setter stor pris på å ha. Takk til dere alle for all støtte og omsorg dere har vist meg siden jeg begynte. Takk til førsteamanuensis Nina Grieg Viig og lektor Ingvild Bjørkeng Haugen for gjennomlesning av avhandlingen på slutten. Jeg har vært så heldig å få gode venner som kolleger, venner som jeg har kjent i en årrekke. En av mine beste venner er stipendiat Liv Torunn Grindheim ved barnehagelærerutdanningen. Jeg ønsker å takke Liv Torunn for åpen dør-politikk dette siste året. Det er godt å vite at jeg ikke har stått helt alene i sluttprosessen.

Jeg ønsker også å takke skolene og lærerne som lot meg få forske i deres klasserom, og takke elever som jeg fikk observere og som var villige til å la seg intervju. Deres velvillighet er av største betydning.

Takk til venner og familie for støtte og hjelp i denne tiden. Min familie i Larvik har vist interesse for mitt arbeid, noe jeg setter stor pris på. Også min søster Anne-Brit vil jeg takke, som leste korrektur av avhandlingen helt på slutten. Takk til mine barn Anniken og Patrick som har støttet meg på ulikt vis. Anniken som har lest korrektur og Patrick som har stilt opp for familien når jeg har vært ute på reise. Min yngste datter Stella skal ha en takk for at hun kom til verden og fikk livet mitt til å inneholde mer enn det å skrive en doktorgrad. Det hadde fort blitt tomt uten. Snart får Stella en mor som ikke jobber med doktorgraden. Det har hun aldri opplevd før.

Til slutt har jeg den viktigste personen å takke. Kenneth, som har vært der i disse årene, tålt meg og elsket meg. Han har støttet og tatt den største børen på hjemmebane når jeg har vært travelt opptatt med mitt.





## Abstract

The aim of the thesis is immigrant youth and Norwegians born to immigrant parents in upper secondary school in Norway, and how this group of students experience their daily life in school. The thesis examines whether immigrant youths and Norwegians born to immigrant parents in upper secondary schools are met with equity in their everyday life in school.

The main research question of the thesis is: What can students' experiences when meeting upper secondary school tell about how school meets immigrants and Norwegians born to immigrant parents? Three sub-questions are:

1. How can a researcher work with her prejudices and her preconceptions when meeting informants belonging to a foreign context?
2. What experiences do immigrant youth and Norwegians born to immigrant parents have with upper secondary school?
3. What can we learn from students' experiences in an inclusive classroom environment?

The fieldwork was conducted in two phases. The first part of the fieldwork was conducted in an upper secondary school with vocational programs, where all teaching for two weeks in two different classes was observed. In one class there were 14 students, four of whom were immigrants and Norwegians born to immigrant parents. In the second class there were 12 students, four of whom were immigrants and Norwegians born to immigrant parents. After the observation period, a total of six students with immigrant backgrounds were interviewed. The second part of the fieldwork was conducted in an upper secondary school with general studies programs. I observed a class of 24 students in two to three hours three days a week for three weeks. 11 of the students were immigrants or Norwegians born to immigrant parents. 19 students of the class were interviewed.

An important component of this thesis is the researcher's reflexive process. In order to progress in the analysis from the first fieldwork, I engaged in a meta-reflexive process in collaboration with a research colleague who read all the data and interviewed me to help me reveal prejudices and attitudes that prevented me from reading the data with a less personal perspective.

The main results of the thesis can be organized in three different classes. The reflexive work follows all the classes. The reflexive process shows the importance of being challenged by a colleague/ critical friend in a research community to get an understanding of my own prejudices when meeting the field data and material and thereby gain greater insight into my own attitudes. The method developed is an important stage in the thesis, and is in itself a sub-finding. It shows the value of a research community that shares a common interpretive zone to challenge the researcher's beliefs and prejudices.

The main finding of this study is the understanding of the environment in the three classes, based on student's experiences. The three classes can be categorized as a monologic class, multicultural class and intercultural class. The monologic class is characterized by a monologue-like communication between the participants. There is a clear distinction between ethnic Norwegians and immigrants. Immigrants are in a peripheral trajectory in the community of practice in the class. They will not be in an insider trajectory of the community. The characteristic of the multicultural class is that the class is based on a multicultural educational profile. There is no distinction between ethnic Norwegians and immigrants. The immigrants are in an insider trajectory in the community of practice in class together with the ethnic Norwegians. Since the class is characterized by a multicultural educational profile, it is based on the categories of ethnic Norwegians and immigrants. The intercultural class is based on a multicultural education, but places great importance on relational factors. It is not based on categories as ethnic Norwegians or immigrants. In intercultural education inter-subjectivity and dialogue are emphasized, both of which are essential factors to provide an equal education based on equality.





## Publikasjonsliste

- Solbue, V. (2011). In search of my hidden preconceptions as a researcher. *Reflective Practice*, 12(6), 817-827.
- Solbue, V. (2013). Praksisfellesskap innvandrerungdom erfarer i møte med videregående skole. *Utbildning & Demokrati* 22(2), 59-80.
- Solbue, V., Helleve, I., Smith, K. (2014). "In this class we are so different that I can be myself!" Opportunities in diversity in a first grade upper secondary school in Norway. Revised version under review in *Journal of Intercultural Education*.



# Innhold

<b>FAGMILJØ</b> .....	<b>IV</b>
<b>TAKK TIL</b> .....	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>X</b>
<b>PUBLIKASJONSLISTE</b> .....	<b>XIV</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>XVI</b>
<b>1. SAMMENDRAG OG VITENSKAPELIGE ARTIKLER</b> .....	<b>1</b>
<b>2. INNLEDNING</b> .....	<b>5</b>
2.1 RELEVANT FORSKNING.....	9
2.1.1 <i>Krysskulturelle studier på akkulturasjon</i> .....	10
2.1.2 <i>Hvilke erfaringer har innvandrere med skolen?</i> .....	11
2.2 PROBLEMSTILLINGER .....	16
2.3 AVHANDLINGENS OPPBYGGING .....	16
2.3.1 <i>Teoretisk utgangspunkt</i> .....	17
2.3.2 <i>Forskerens refleksive prosess</i> .....	17
2.3.3 <i>Interkulturell pedagogikk</i> .....	18
2.4 BEGREPSAVKLARINGER.....	20
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>23</b>
3.1 DEN HERMENEUTISKE ERFARING.....	23
3.2 MONOLOG .....	25
3.3 WENGERs TEORI OM PRAKSISFELLESSKAP.....	25
3.4 FLERKULTURELL PEDAGOGIKK .....	26
3.5 INTERKULTURELL PEDAGOGIKK .....	30
3.6 DIALOG OG DET INTERSUBJEKTIVE .....	31
3.7 OPPSUMMERING .....	34



---

<b>4. METODOLOGI OG METODE</b> .....	<b>35</b>
4.1 FORSKNINGSDESIGN .....	35
4.2 REFLEKSIVITET .....	37
4.3 NARRATIV FORSKNING .....	39
4.3.1 <i>Forskning på livsfortellinger</i> .....	39
4.4 METODE .....	41
4.5 PRINSIPPER FOR ANALYSE .....	44
4.6 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER .....	46
<b>5. RESULTATER</b> .....	<b>49</b>
5.1 FORSKERENS REFLEKSIVE PROSESS .....	50
5.2 DEN MONOLOGISKE KLASSEN.....	50
5.3 DEN FLERKULTURELLE KLASSEN.....	51
5.4 DEN INTERKULTURELLE KLASSEN .....	52
5.5 OPPSUMMERING .....	52
<b>6. DISKUSJON OG KONKLUSJON</b> .....	<b>55</b>
6.1 STUDIENS BEGRENSNINGER OG STYRKER .....	61
6.2 IMPLIKASJONER AV STUDIEN .....	63
6.3 DIALOGEN SOM VISKER UT KATEGORIER – EN AVSLUTNING .....	65
<b>7. REFERANSELISTE</b> .....	<b>69</b>

**ARTIKKEL 1, 2 OG 3**

**VEDLEGG 1-3**



---

## 1. Sammendrag og vitenskapelige artikler

Fokus for avhandlingen er innvandrerungdom og norskfødte med innvandrerforeldre i videregående skole, og hvordan denne gruppen elever opplever sin hverdag i skolen. Avhandlingen undersøker hvorvidt innvandrerungdommer og norskfødte med innvandrerforeldre blir møtt med likeverdighet i sin hverdag i videregående skole.

Avhandlingens hovedproblemstilling er: Hva forteller elevers erfaringer i møte med den videregående skole om hvordan skolen møter innvandrerungdom og norskfødte med innvandrerforeldre? Følgende underproblemstillinger som er belyst gjennom studier og presentert i tre artikler er:

1. Hvordan kan forskeren jobbe med sine fordommer og sin forforståelse i møte med informanter som tilhører en fremmed kontekst?
2. Hvilke erfaringer har innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i møte med videregående skole?
3. Hva kan vi lære av elevenes erfaringer med et inkluderende klassemiljø?

Feltarbeidet ble utført i to faser. Første del av feltarbeidet ble gjennomført på en videregående skole med yrkesfaglige studieprogram, hvor all undervisning i to klasser ble observert i to uker. I den ene klassen gikk det femten elever, fire av disse var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. I den andre klassen gikk det tolv elever, fire av disse var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Etter observasjonsperioden ble elevene med innvandrerbakgrunn intervjuet, til sammen seks elever. Andre del av feltarbeidet ble utført på en videregående skole med studieforberedende studieprogram. Her ble en klasse med 24 elever observert i to-tre timer tre dager i uken i tre uker. 11 av elevene var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Alle elevene i klassen ble intervjuet.

Et viktig materiale i denne avhandlingen er forskerens refleksive prosess. For å komme videre i analysearbeidet fra første feltopphold, jobbet jeg med et meta-

---

refleksivt arbeid i samarbeid med en forskerkollega. Forskerkollegaen leste alt datamaterialet jeg hadde samlet inn og intervjuet meg for å avdekke fordommer og holdninger som kunne påvirke min lesing og analyse av datamaterialet.

Avhandlingens hovedresultat kan organiseres i tre ulike klasser. Den refleksive forståelsen følger alle klassene. Resultatet av den refleksive prosessen viser nødvendigheten av å bli utfordret av en kollega/kritisk venn i et forskningsfellesskap for å få en forståelse av egen forforståelse i møte både med feltet og data-materialet, og med dette få økt innsikt i egne holdninger. Metoden som er utviklet gjennom studiet er et viktig resultat, som viser betydningen av forskningsfellesskap som deler en felles fortolkningssone for å kunne utfordre forskerens egne holdninger og fordommer.

Forståelsen av miljøet i de tre klassene basert på elevenes erfaringer er hovedfunnene i avhandlingen. De tre klassene kan karakteriseres som en monologisk klasse, en flerkulturell klasse og en interkulturell klasse. Kjennetegnene på den monologiske klassen er at kommunikasjonen er preget av monolog mellom aktørene, og det er et tydelig skille mellom etnisk norske og innvandrere. Innvandrerne er ikke i en insider deltakerbane i klassens fellesskap. Kjennetegnene på den flerkulturelle klassen er at den bygger på en flerkulturell pedagogisk profil. Det er ikke et skille mellom etnisk norske og innvandrere, og innvandrerne er i en insider deltakerbane i klassens fellesskap. Det tas utgangspunkt i kategorier som etnisk norsk og innvandrer. Den interkulturelle klassen er preget av en interkulturell pedagogisk profil. Denne profilen bygger på en flerkulturell pedagogikk, men har i tillegg vekt på relasjonelle forhold slik at det ikke tas utgangspunkt i kategorier som etnisk norsk og innvandrer. I interkulturell pedagogikk vektlegges intersubjektivitet og dialog, som er vesentlige faktorer for å tilby en likeverdig utdanning basert på likeverdighet.

---

Publikasjonsliste:

Solbue, V. (2011). In search of my hidden preconceptions as a researcher. *Reflective Practice*, 12(6), 817-827.

Solbue, V. (2013). Praksisfellesskap innvandrerungdom erfarer i møte med videregående skole. *Utbildning & Demokrati* 22(2), 59-80.

Solbue, V., Helleve, I., Smith, K. (2014). "In this class we are so different that I can be myself!" opportunities in diversity in a first grade upper secondary school in Norway. Revised version under review in *Journal of Intercultural Education*.



---

## 2. Innledning

Alle barn i Norge har rett og plikt til å delta i et utdanningsløp på skolen (Opplæringslova, 2008). Skolen som institusjon har muligheten til å sikre at alle elever får en likeverdig utdanning gjennom et inkluderende skolemiljø. Skolens læreplaner, Kunnskapsløftet-06, danner fundamentet for den norske skolen, og i Prinsipper for opplæring (KL-06) poengteres det at alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom fagene i et inkluderende miljø.

Fokus for avhandlingen er innvandrerungdom og norskfødte med innvandrerforeldre i videregående skole, og hvordan denne gruppen elever opplever sin hverdag i skolen. Å undersøke hvordan innvandrerungdom og norskfødte med innvandrerforeldre opplever videregående skole, vil kunne gi oss informasjon og kunnskap om hvordan ungdommene opplever seg sett og forstått i den videregående skole. Ungdommene sitter på nøkkelinformasjonen om hvorvidt den videregående skole faktisk er en plass hvor alle opplever likeverdighet, hvor alle har en lik rett til utdanning. Videre ser avhandlingen nærmere på hvordan vi mennesker forholder oss til det ukjente og det som er annerledes. Hvordan møter jeg som forsker det ukjente? Hvilke fordommer og antagelser er jeg som forsker preget av i mitt møte med det ukjente (Gadamer, 2010)? Denne refleksiviteten mellom forsker og feltet, refleksiviteten i møtene med det ukjente og fremmede og det kjente og nære spiller en vesentlig rolle i hele avhandlingen.

Avhandlingen bruker Statistisk sentralbyrås (2013) definisjon av innvandrere: «Bosatte i Norge som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre». SSB benytter også norskfødte med innvandrerforeldre som en kategori, og definerer dette som: «Personer som er født i Norge med to foreldre som er født i utlandet, og som i tillegg har fire besteforeldre født i utlandet» (SSB, 2013). I statistikker og tabeller blir det skilt mellom innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, men gruppene blir likevel stilt opp ved siden av hverandre og også summert opp felles. I alt er det 14,1 prosent av befolkningen som er innvandrere eller

---

norskfødte med innvandrerforeldre. Det er 2,1 prosent norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. 8,1 % av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre er fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oceania unntatt Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS (SSB, 2013).

Innvandrere utgjør i dag en betydelig andel av befolkningen i Norge, noe som gjenspeiles i elevmassen i grunnskolen og i videregående skole. Samtidig skal alle elever utdannes innenfor det samme systemet. Videregående skole er opplæring som bygger på 10-årig grunnskole i Norge og alle ungdommer mellom 16 og 24 år har rett til en tre års videregående opplæring tatt ut over en femårsperiode. Utdanningen fører fram til studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

Ved å se nærmere på prestasjoner og karakterforskjeller mellom majoritets- og minoritetselever, ser man at forskjellene er større i den videregående skolen enn på ungdomsskolen. På videregående oppnår norskfødte med norskfødte foreldre best resultater, innvandrere de laveste og norskfødte med innvandrerforeldre et sted i mellom (Steffensen & Ziade, 2009). Studier som har sett på overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, kan gi noen forklaringer på hvorfor prestasjoner og karakterforskjeller er større på videregående enn på ungdomsskolen. Frøyland og Gjerustad (2012) finner at ungdommer med innvandringsbakgrunn i Oslo skiftet fra å trives best på ungdomsskolen til å trives dårligst på videregående sammenlignet med etnisk norske ungdommer (Frøyland & Gjerustad, 2012). Dette forklares blant annet med oppfattelse av læringsmiljøet på de forskjellige skolene. Hegna (2013) undersøker om ungdom med innvandringsbakgrunn opplever overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole som vanskeligere, lik eller lettere enn ungdom uten innvandringsbakgrunn. Hun finner at det er mer utbredt blant ungdom med innvandringsbakgrunn «å oppleve nedgang i skoletrivsel, redusert konsentrasjon og engasjement, nedgang i akademisk selvbylde, nedgang i antall nære venner man kan betro seg til og nedgang i sosial støtte fra læreren» (s. 68). Årsaken til svekket skoletrivsel kan blant annet henge sammen med svake inngangskarakterer og mindre



---

støtte fra lærere på videregående skole enn på ungdomsskolen (Hegna, 2013). Studiene til Frøyland og Gjerustad (2012) og Hegna (2013) belyser sammenhengen mellom hvordan skolen møter elevene i skolen, og graden av fullføring og karakteroppnåelse, og støtter funnene i Markussen, Lødding, Sandberg og Vibes (2006) studie hvor det konkluderes med at nøkkelen til høyere fullføringsgrad ligger i tett oppfølging og differensiert opplæring tilpasset den enkelte.

Alle elever i Norge er pliktig å gå på grunnskolen i Norge, mens elevene har rett til videregående opplæring. Den norske skolen må forholde seg til Opplæringsloven, eller lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, og i Opplæringsloven §1-1 heter det at:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringslova, 2008, s. 1)

Likeverd blir i Opplæringslova (2008) fremhevet slik at opplæringen blant annet skal bygge på denne grunnleggende verdien innenfor kristen og humanistisk arv. Kunnskapsløftet er læreplanen utledet av Opplæringsloven, og i prinsippet for opplæringen, del II av Kunnskapsløftet, står følgende å lese om tilpasset opplæring og likeverdige muligheter:

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. (KL-06, del II, s 4-5)

Skolens læreplaner danner fundamentet for den norske skolen, fellesskolen, og i Prinsipper for opplæring poengteres det at alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom fagene i et inkluderende miljø. Kjernen her er at elever med ulik bakgrunn skal møtes med et mangfold av utfordringer, og likeverd kan forstås som å møte elever med ulik bakgrunn på ulike måter utfra elevens bakgrunn, forutsetninger,

---

interesser og talent. Ifølge Pihl (2010) viser dette seg å være en utfordring for den norske fellesskolen.

Det er flere forskere innenfor migrasjonsforskning i Norge som peker på at likeverdighet blir forstått som likhet. I følge Gullestad (2002) går likhetslogikken ut på at personer må oppfatte seg som *like* for å føle seg som *like verdige*. Det skapes et tydelig skille mellom «de» og «vi» (Gullestad, 2002). Seeberg (2003) diskuterer hvordan et flerkulturelt samfunn må forstås på bakgrunn av hvordan majoritetsbefolkningen ser på seg selv og på de grunnleggende verdier som former både samfunnet og det nasjonale selvbildet. Ifølge Seeberg vil slike diskusjoner være nært knyttet til hva som menes med demokrati. Seeberg viser i sin forskning hvordan det norske skolesystemet – fellesskolen – er bygget opp rundt de demokratiske ideene om likhet. En slik ramme problematiserer hvordan ulikheter blir håndtert i skolen og hvilke nasjonale selvbilder som formidles i Norge (Seeberg, 2003). Likhetslogikken som Gullestad fremstiller i sin forskning finner man igjen i Seebergs forskning om demokratiske ideer i den norske skolen. Som en hovedregel har innvandrere rett på samme utdanning som den norske majoriteten, altså utdanning i og på norsk, på grunnlag av norsk kultur (Pihl, 2010). Hvordan forholder så Læreplanverket Kunnskapsløftet (2006) seg til elevers rettigheter om likeverdig opplæring i den norske skolen? Ifølge Pihl (2010) er et sentralt spørsmål her hvordan «norsk kultur», «nasjonal identitet» og «norsk historie» defineres og formidles.

Børhaug (2007) har analysert Kunnskapsløftets antirasistiske verdigrunnlag, og ser blant annet at selv om begrepet «det flerkulturelle samfunnet» eller «den flerkulturelle skolen» ikke er nevnt i læreplanen bortsett fra i noen læreplaner for fag, for eksempel Læreplan i kunst og håndverk og Læreplan i religion, livssyn og etikk, er Norges flerkulturelle grunnlag berørt i læreplanens diskurs (LK-06). I delen om det integrerte mennesket i læreplanens generelle del, er formålet: «Å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn» (K1-06, s. 20). Videre er formålet «Å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag – og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster» (K1-06, s.

---

20). Børhaug hevder at formuleringene er for vage, og spør: «Hva vil det si å kjenne en bestemt kulturarv? Kultur er i seg selv for komplisert til at den lar seg kjenne. Dessuten er det ikke kulturer en møter, men mennesker en lærer å kjenne» (2007, s. 84). Hovedvekten i læreplanverkets diskurs ligger på det felles norske og hvordan nye medlemmer av samfunnet kan bli inkludert (Børhaug, 2007), og det er et klart skille mellom «vi» og «de».

En oppsummering viser at likeverdighet er et viktig prinsipp for fellesskolen i Norge, mens det ofte blir forstått som likhet (Pihl, 2010; Seeberg, 2003). Gullestad (2002) hevder at forståelsen av likhetstankegangen er utbredt i det norske samfunnet, samtidig som Børhaug (2007) påpeker at også i skolens læreplaner og styringsdokument står likhetstankegangen sterkt (Børhaug 2007). Som referert ovenfor viser forskning og rapporter om ungdommer med innvandringsbakgrunn i videregående skoler at målet med styringsdokumentene om at alle har rett til lik utdanning, ikke ser ut til å være gjennomført i Norge.

## 2.1 Relevant forskning

I Norge oppnår innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre dårligere resultater enn etnisk norske, og har høyere frafall enn etnisk norske i videregående skole (NOU, 2010). Samtidig er det lite kunnskap om hvorfor Norge sliter med å jevne ut etniske og andre ulikheter og hvordan det er mulig å sikre en likeverdig utdanning for alle elever i skolen (NOU, 2010). Statistikker viser at det er et skille mellom etnisk norske og innvandrere, men det er lite forskning på hva som ligger bak tallene. I denne avhandlingen er det ikke karakterer og gjennomføringsgrad som er brukt som datamateriale. Det valgte perspektivet er elevenes opplevelser i møte med skolen. Det finnes ikke mye kunnskap om hvordan innvandrerungdom opplever skolens hverdag og møte med videregående skole. Det er innenfor denne tematikken avhandlingen er plassert. Jeg er interessert i å forstå mer om hva som skjuler seg bak tallene og fakta om dårligere prestasjoner blant innvandrerungdom ved å lytte til elevenes historier om deres erfaringer med hverdagen på skolen.

---

I dette kapittelet gis en oversikt over relevant forskning innenfor avhandlingens tematikk. Først er det aktuelt å se nærmere på krysskulturelle studier på akkulturasjon som har mye forskning om innvandrere i skolen i et internasjonalt perspektiv. I avhandlingen er hovedfokuset ungdommenes erfaringer med skolen, og i siste del av kapittelet gis en oversikt over relevante erfaringsstudier på innvandrerungdommer i skolen både internasjonalt og nasjonalt.

### **2.1.1 Krysskulturelle studier på akkulturasjon**

Med akkulturasjon menes møter mellom ulike kulturer som fører til endringer (Sam & Berry, 2006). Akkulturasjon sees i sammenheng med adaptasjon, altså hvordan man tilpasses i den nye kulturen, og det skilles mellom to typer adaptasjonsprosesser. Den psykologiske prosessen, som refererer til hvor bra man føler seg eller grad av tilfredshet, og den sosiokulturelle prosessen som referer til evnen å tilpasse seg eller regulere seg til en ny, sosial setting (Vedder, 2005). Fenomenet akkulturasjon finner sted på to ulike nivåer: på et kulturelt gruppenivå, og på et individuelt psykologisk nivå (Berry, 2006). Krysskulturelle studier på akkulturasjon har identifisert fire ulike akkulturasjonsprosesser og kulturer: assimilasjon (avviser den etniske minoritetskulturen til fordel for majoritetskulturen), integrasjon (kombinerer begge kulturene), separasjon (stoler kun på den etniske minoritetskulturen og avviser majoritetskulturen) og marginalisering (avviser begge kulturene) (Berry & Sabatier, 2010). De krysskulturelle studiene kan identifisere ulike grupper innvandrere (for eksempel asylsøkere, flyktninger og arbeidsinnvandrere) sine identitets- og akkulturasjonsprosesser, samt analysere hvilke prosesser som finner sted i de ulike landene.

Krysskulturelle studier på akkulturasjon har også sett nærmere på innvandrere i skolen. Noen av studiene har fokus på å forklare ulike profiler som skoler har og å beskrive pedagogiske strategier som kan gagne innvandrerungdommer (Vedder & Horenczyk, 2006). Skolen og andre utdanningsinstitusjoner er for mange innvandrerungdommer den viktigste arena for akkulturasjon. Det er skolen som

---

presenterer og introduserer den nye kulturen til innvandrerne, og en del nykommere og deres familier ser på skolen som en god arena for deltagelse og mobilitet (Vedder & Horenczyk, 2006). Mange klarer å etablere et bedre liv i det nye landet enn de hadde i opprinnelseslandet, samtidig som akkulturasjonsprosessen oppleves som vanskelig. De tilegner seg kompetansen for å mestre den nye kulturen, men mange innvandrere oppnår ikke den sosiale kompetansen som de og medlemmene av det nasjonale fellesskapet anser som tilfredsstillende.

Innenfor rammen av denne avhandlingen er det av interesse å se nærmere på analyser av ulike studier som forklarer tilpasning i skolen i lys av akkulturasjon i en flerkulturell kontekst. Suarez-Orozco (2001) ser på skolen som en global, kulturell arena i sin studie. Hvis skolen blir forstått som en global arena, vil innvandrere kunne dra fordel med sin bakgrunn, siden de har erfaring med å miste sine sterke bånd til sin primære lokalkultur (Suarez-Orozco, 2001). Flere forskere viser til at innvandrere presterer bedre enn sine nasjonale klassekamerater som har en sammenlignbar sosioøkonomisk bakgrunn når skolen blir sett på som en global, kulturell arena (Portes & Rumbaut, 2001; Suarez-Orozco, 2001). Andre studier viser viktigheten av krysskulturelle vennskap på skolen, hvor positive vennskap slår positivt ut på en psykologisk tilfredshet (Ward & Searle, 1991). Dette er ekstra viktig hos innvandrere i sin tilpasningsprosess, hvor sterke vennskapsbånd kan fungere som en inngang til majoritetens fellesskap (Ward & Searle, 1991). For skole og utdanning er det viktig å finne ut hvordan kunnskap om den positive effekten av gode vennskapsbånd kan utnyttes på best mulig måte og hvordan skolen kan legge til rette for gode krysskulturelle vennskap (Vedder & Horenczyk, 2006).

### **2.1.2 Hvilke erfaringer har innvandrere med skolen?**

I den internasjonale litteraturen finnes det noen studier som ser nærmere på å forstå hvilke erfaringer innvandrere har med skolen. Liang, Grossman og Deguchi (2007) har sett på hvordan unge, kinesisk-amerikanere oppfatter og møter sine ikke-asiatiske klassekamerater. Forskerne har også tatt utgangspunkt i hvilke erfaringer ungdommene

---

har i relasjonen til etnisk amerikanske ungdommer, og har tematisk analysert datamaterialet bestående av 4 fokusgruppeintervjuer av 22 unge kinesisk-amerikanere i alderen 11-15 år. I studien påpekes det at det er få studier som retter søkelyset på unge Asia-Amerikanske elevers subjektive erfaringer med diskriminering eller hvordan disse ungdommene bearbeider og forstår disse hendelsene. For å få et mer korrekt bilde av den type stigmatisering og diskriminering som er unikt for ungdommer fra Kina, og som ofte mangler i forskning på diskriminering, har forskerne snakket med ungdommer på deres eget morsmål for å få dem til å beskrive erfaringer med stigmatisering og diskriminering. Funnene i studien viser tre hovedtema relatert til diskriminering på bakgrunn av etnisitet. De to første temaene er relatert til ungdommenes beskrivelse av deres erfaringer med forfølgelse og stigmatisering. Det siste temaet handler om ungdommenes forklaringer for hvorfor diskrimineringen og stigmatiseringen skjedde (Liang, Grossman, & Deguchi, 2007). Liang et al.'s (2007) søkelys på hvilke erfaringer ungdommene hadde med diskriminering er av interesse for denne studien. Ungdommene snakket om sine erfaringer med diskriminering på skolen, noe som kan gi en forståelse for hvordan de opplever sin hverdag på skolen. Studien ga en indikator på at ungdommene var utsatt for mobbing og utestengelser, og hva dette gjorde med ungdommenes skolegang (Liang et al., 2007).

Artikkelen «Immigrant students' experience of schooling: a narrative inquiry theoretical framework» av Xu, Connelly, He og Phillion (2007) utforsker innvandrerelevens erfaringer med skolen gjennom å ta utgangspunkt i en student fra Kina og hans familie. Denne casestudien gir et innblikk i hvordan innvandrere fra Kina i Canada erfarer sin utdanning. Studien gir en forståelse av familierelasjoner, hvordan elever lærer, og at skolepolitikk er komplisert. Xu et al.'s studie viser at familien har problemer med å oversette den kinesiske skoles verdier inn i den kanadiske konteksten og barna erfarer store lærevansker og sosiale problemer. Funnene om hvor vanskelig det er å overføre erfaringen med skole fra Kina til den kanadiske konteksten overrasket forskerne som hadde en annen forventning og forståelse av innvandrere fra Kina (Xu, Connelly, He, & Phillion, 2007). Studien poengterer mangelen på studier om

---

innvandrere som fokuserer på ungdommenes erfaringer, og i studien har de gjennom intervjuer med en elev og hans familie fått en dypere forståelse for de utfordringer denne gruppen innvandrere kan erfare (Xu et al., 2007).

I Sverige har Johansson og Olofsson (2011) utført en studie som ser nærmere på hvilke erfaringer innvandrere har med integrering og hvordan innvandrerungdommer konstruerer sine planer for livet. Videre ser de på hvordan erfaringene relateres til ungdommenes oppfatninger av etnisitet, omgivelser og identitet. I studien påpekes det at når utfordringer med integrering er diskutert, fokuseres det ofte på ferdigheter i språk, kulturell kapital, omgivelser som støtter og andre distinkte eller materielle aspekt som påvirker skoleprestasjoner (Johansson & Olofsson, 2011). Forskerne har intervjuet 10 elever på yrkesfaglig videregående skole. Hovedfunnet viser at disse ungdommene forsøker å tilpasse seg til normative forventninger forbundet med forestillingen av «svenskhets». Å være synkronisert med oppfatningen forbundet med forestillingen av «svenskhets» fører til økt selvtillit. Om innvandrerungdommene er i utakt med oppfatningen av forestillingen av «svenskhets» leder dette til lav selvfølelse (Johansson & Olofsson, 2011). Også Ambjörnsson (2008) har gjennomført en studie av ungdommer i videregående skole i Sverige. Hun ser på kjønn, klasse og seksualitet blant jenter på videregående skole, og i boken *I en klass för sig* (2008) drøfter hun i ett kapittel hvordan hudfarge og etnisitet spiller en sentral rolle for: «tjernes skapende av sig själva som vita svenskar utan även som just tjejer. Altså: hur upprätthållandet och förkroppsligandet av en specifik feminitet är uopplösligen avhängig föreställningar om innvandrare» (s. 264). I en av klassene Ambjörnssen observerte, var det en innvandrerjente som tydelig skilte seg ut gjennom ikke å delta i samværet med de andre i klassen. Hun hadde en annen klesstil og bar hijab. Ambjörnssen opplevde at det var en kollektiv ambivalens mot jenta i klassen, og at hun ble plassert i en rolle som den stille innvandrerjenta som forsøker å gjøre seg usynlig. Ifølge Ambjörnssen kan den kollektive ambivalensen fra klassen også forstås som en kollektiv kritikk av den rollen hun er plassert inn i. Forestillingen om innvandrerjenta som en stille, fortrykt jente uten indre kompleksitet eller egne handlingsmuligheter bidrar til å skape

---

et positivt innhold til kategorien «svensk jente» (Ambjörnsson, 2008). Samtidig viser Ambjörnsens analyse av jentas atferd i klassen at det på mange måter er en diplomatisk overlevelsesstrategi fra jentas side, siden hun jobbet ved siden av skolen og derfor hadde et stort fravær fra skolen.

I Norge finnes en del migrasjonsforskning som kan bidra til å gi et bilde av det flerkulturelle feltet i norsk skole. En bok som har hatt stor innvirkning på den praktiske gjennomføringen i skolen, er An-Magritt Hauges bok «Den felleskulturelle skolen» (2007). Her setter hun opp to ulike måter å forholde seg til den flerkulturelle skolen på, hvor den ene type skole blir beskrevet som problemorientert, og den andre som ressursorientert. Den problemorienterte skolen er assimilerende og marginaliserende, mens den ressursorienterte er likeverdsbasert og inkluderende (Hauge, 2007). OMODs rapport *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus* (2010), gir et innblikk i hvilke erfaringer ungdommer med innvandringsbakgrunn har med skolen. Rapporten spør blant annet om hva skolen gjør for å fremme følelsen av tilhørighet og mestring for alle elever (Trøften, 2010). På mange måter samsvarer rapportens presentasjon med funnene til Ambjörnssen (2008) hvor drøftingen viser at graden av å være annerledes som innvandrere også ble forsterket av majoritetselevens følelse av å være svensk. Mange av elevene i OMODs rapport (2010) forteller at de blir kategorisert som innvandrere, som annerledes på bakgrunn av sin hudfarge. En sier det slik: «Og jeg tror at noen norske mennesker synes om oss at vi er rare og sånn. Jeg tror de tenker at vi som har hijab og alle de tingene at vi er litt rare, tror jeg, fordi de fleste vil ikke bli venner med deg og sånn» (s. 29).

Hvistendahl har i sin doktoravhandling tatt utgangspunkt i minoritetsspråklige elevers beretninger om hvordan de takler overgangen til norsk skole og til norsk som skolespråk (Hvistendahl, 2009). Gjennom fokus på elevens beretninger om overgangen til norsk skole viser hun hvordan minoritetsspråklige elever sosialiserer seg i det norske samfunnet og i skolen. Skolen får en viktig rolle i sosialiseringsprosessen til det norske samfunnet og den norske skolen, og en av konklusjonene til Hvistendahl er at inkluderingen av elever fra språklige minoriteter er en formell inkludering. For å få en inkluderende skole der alle er deltagere, må den



---

språklige og kulturelle kompetansen innvandrere bringer med seg få en større plass i opplæringen enn den har i dag (Hvistendahl, 2009).

I boken *Skoletid* gir Nielsen (2009) et innblikk i hvilke erfaringer elever har med å gå på skolen fra 1. -10. klasse. Hun har i en longitudinal studie fulgt en klasse fra de begynte i 1. klasse til de gikk ut av 10. klasse. Deretter intervjuet hun elevene fem og et halvt år etter at de gikk ut av grunnskolen. Fremstillingen er styrt av beskrivelsene av elevenes liv på ulike klassetrinn, og det er elevenes utvikling som er i fokus. En av problemstillingene Nielsen drøfter i siste kapittel, er hvordan kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet fungerer som differensierende kategorier i klasserommet over tid. Sett ut fra begrepet «den abstrakte elev», altså en usynlig norm av den normaliserte eleven, blir alt annet avvik og mangler (Nielsen, 2009). Den abstrakte eleven har ofte middelklassebakgrunn og foreldre som lar eleven ta del i den majoritetsnorske jevnalderkultur, som er ulike varianter av «middelklassenorskhet» (Nielsen, 2009). I Nielsens utvalg kommer et eksempel på den abstrakte eleven som en variant av middelklassenorskhet tydelig fram i beretningene til tre elever med kinesisk bakgrunn. To av elevene, to gutter, kom fra familier hvor foreldrene ikke hadde høyere utdanning. Disse to elevene var ikke så arbeidsomme og fikk lave karakterer, mens en jente lærte seg norsk på et år og var meget arbeidsom på skolen. Foreldrene har selv utdanningserfaringer som kan relateres til den skolehverdagen jenta beveget seg i. Jenta var den eneste fra kullet som kom inn på medisinstudiet i Norge, og ifølge Nielsen (2009) er hun innenfor forståelsen av den abstrakte eleven.

I denne avhandlingen søker jeg etter å forstå hvordan innvandrere opplever sin hverdag på videregående skole. Mye av forskningen gjort på feltet objektiverer innvandrere. Innvandrere blir gjort til et objekt for integreringen, og forskningen handler om i hvilken grad innvandrere er integrert i vertslandet og har tilegnet seg vertslandets språk. I denne avhandlingen ser jeg på hvilke erfaringer innvandrere selv har med sin hverdag i videregående skole, og eleven blir forstått som et subjekt for integrering i skolen. Hvilke erfaringer har de med møtet med skole? Hvordan opplever de hverdagen? Hva bringer de med seg inn i den eksisterende kulturen i skolen?

---

## 2.2 Problemstillinger

Prosjektet handler om innvandrerungdommer og norskfødte med innvandrerforeldre og deres møter med den videregående skole. Gjennom å fokusere på hvilke erfaringer ungdommene har med hverdagen sin i skolen, har prosjektet som mål å undersøke hvordan denne gruppen elever opplever hverdagen på videregående skole, og dermed få mer forståelse om hvordan skolen møter elevene. Den innsamlede empirien vil skape ny kunnskap om hvorvidt elever som er innvandrere i videregående skoler blir møtt med likeverdighet som er en lovfestet rettighet alle elever i den norske skolen har. Avhandlingens signifikans ligger i at den danner et utgangspunkt for en utdanningsdiskusjon om innvandrerungdom i den norske videregående skole.

Hovedproblemstillingen er: Hva forteller elevers erfaringer i møte med den videregående skole om hvordan skolen møter innvandrerungdom og norskfødte med innvandrerforeldre?

Underproblemstillinger:

1. Hvordan kan forskeren jobbe med sine fordommer og sin forforståelse i møte med informanter som tilhører en fremmed kontekst?
2. Hvilke erfaringer har innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i møte med videregående skole?
3. Hva kan vi lære av elevenes erfaringer med et inkluderende klasse miljø?

## 2.3 Avhandlingens oppbygging

I dette kapittelet viser jeg avhandlingens struktur og design med en modell. Modellen tydeliggjør prosessen i utviklingen av avhandlingen. Prosessen blir illustrert gjennom en trinnvis presentasjon av modellen.

---

### 2.3.1 Teoretisk utgangspunkt

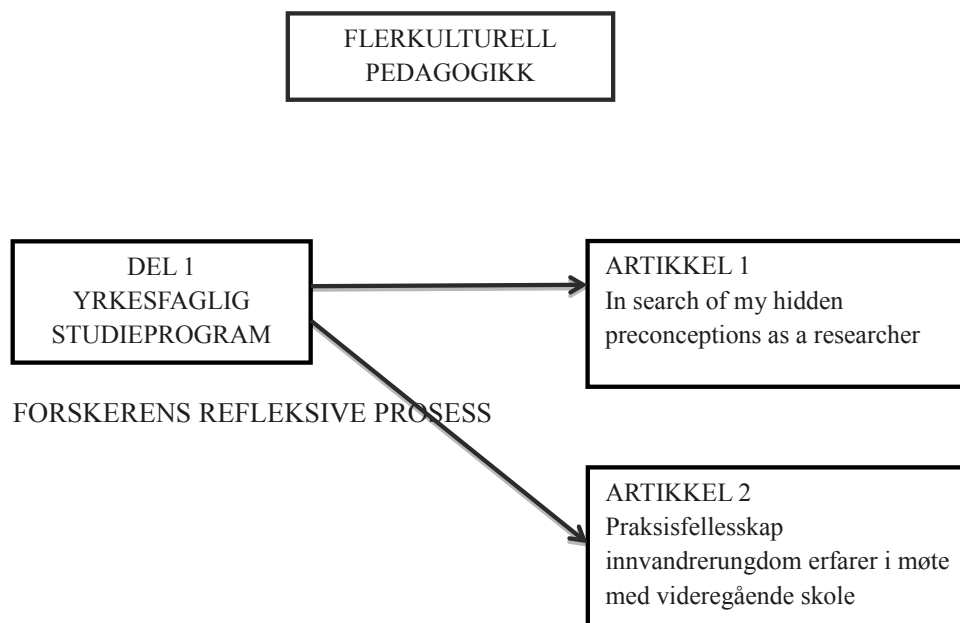
I presentasjonen av det teoretiske grunnlaget for avhandlingen, er det nødvendig å beskrive min egen forståelsesreise gjennom arbeidet med prosjektet. Det teoretiske ståstedet jeg hadde ved starten er ikke det samme som den forståelse jeg har ved slutten av arbeidet med avhandlingen. Den teoretiske forståelsen er derfor dynamisk og har utviklet seg etter som jeg har gått dypere inn i teorien og i mitt eget datamateriale. I det følgende vil jeg kort beskrive utviklingsprosessen før jeg går nærmere inn på de ulike teoriene og begrepsforklaringene.

Ved oppstarten av doktorgraden var teorier om flerkulturell pedagogikk det teoretiske utgangspunktet. Flerkulturell pedagogikk springer ut fra teorier om flerkulturalisme som er et politisk, ideologisk og normativt begrep og et svar på det eksisterende flerkulturelle samfunnet (Parekh, 2006). Et flerkulturelt samfunn er et samfunn bestående av flere kulturer (Parekh, 2006). Med flerkulturell pedagogikk menes blant annet en struktur på pedagogiske institusjoner slik at alle har en lik mulighet til å lykkes på skolen (Banks, 2010). Det handler om en ytre struktur som vil føre til et integrerende fellesskap i skolen.

Med dette teoretiske utgangspunktet ble første del av feltarbeidet gjennomført på en videregående skole med yrkesfaglige studieprogram, hvor jeg observerte all undervisning i to uker i to ulike klasser. Etter observasjonsperioden ble elevene med innvandrerbakgrunn intervjuet, til sammen seks elever.

### 2.3.2 Forskerens refleksive prosess

Etter å ha renskrevet observasjonene og transkribert intervjuene, kom jeg ikke videre i analysearbeidet. Dette førte til et samarbeid med en forskerkollega hvor vi jobbet med et meta-refleksivt arbeid som fikk stor betydning for den videre utviklingen av doktorgraden. Prosessen kan illustreres i del 1 av modellen:



Prosessen førte til den første artikkelen som avhandlingen bygger på.

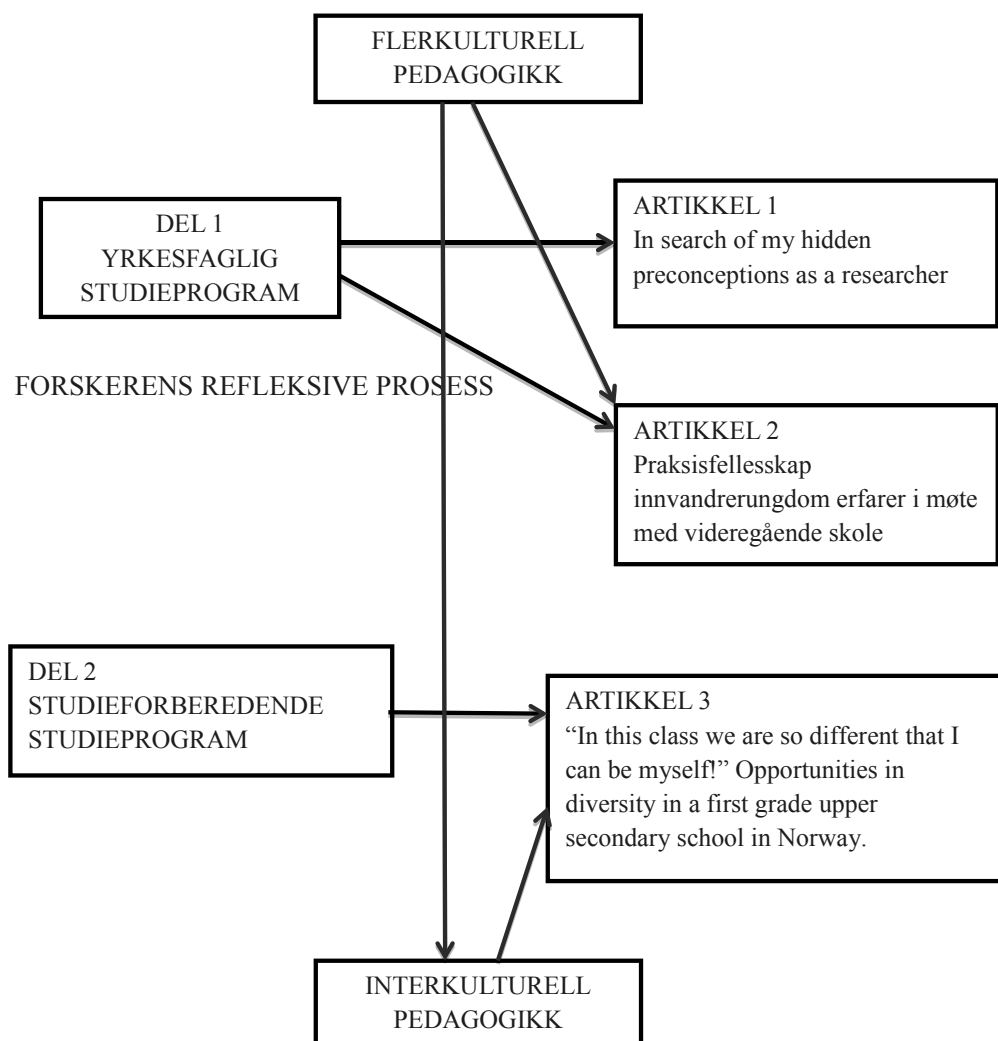
Forskningsspørsmålet her er: Hvilken rolle har forskeren når hun skal få fram fortellinger i narrativ forskning, fortolke fortellingene og skape en forståelse for den personlige posisjoneringen i relasjon til forskningssubjektene?

Etter den refleksive prosessen (som har fortsatt gjennom hele prosessen med avhandlingen), ble materialet fra første del av feltarbeidet analysert og presentert i artikkel 2 som har forskningsspørsmålet: Hvilke erfaringer har innvandrerdommer i møte med videregående skole?

### 2.3.3 Interkulturell pedagogikk

Del 2 av feltarbeidet ble utført på en videregående skole med studieforbereende studieprogram. Her observerte jeg klassen, i to-tre timer tre dager i uken, i tre uker. Alle elevene i klassen ble intervjuet. Som observatør var ikke skillet mellom innvandrere og ikke-innvandrere like tydelig som i første del av feltarbeidet. Dessuten kunne ikke den flerkulturelle pedagogikken gi en korrekt ramme for forståelsen av

interaksjonene i klassen. Dette ledet til en forståelse av den interkulturelle pedagogikken. Teorien denne pedagogikken springer ut fra, refererer til en type interaksjonsprosesser som skjer i og mellom kulturer og som endres i tid og rom (Rey-Von Allmen, 2011). Gjennom å forsøke å frigjøre seg fra karakteristikker og kategorier er formålet å unngå at noen har makt til å definere den andres kultur og etnisitet (Abdallah-Preteuille, 2006). Dette illustreres i del 2 av modellen som bygger videre på del 1.



---

Etter feltarbeid 2, ble artikkel tre i avhandlingen skrevet, hvor forskningsspørsmålet er: Hva kan vi lære av elevens erfaringer om et inkluderende klassemiljø?

Modellen viser en prosess som begynte fra en forståelse av en flerkulturell pedagogikk og ledet til en forståelse av interkulturell pedagogikk. Gjennom det refleksive arbeidet ble søken etter refleksivitet og det relasjonelle i klasserommet aktualisert. Prosessen førte til en forståelse av at det ikke er nok med en flerkulturell pedagogisk tenkning i skolen for å få til et inkluderende klasserom. Den flerkulturelle pedagogikken skaper en ytre ramme som er en vesentlig faktor for å implementere en pedagogikk hvor alle elever blir inkludert. Men det er ikke tilstrekkelig for å jevne ut forskjeller i skolen. I tillegg er det behov for en interkulturell pedagogikk som i større grad rommer interaksjoner, relasjoner og som åpner opp for et samvær mellom mennesker som ikke tar utgangspunkt i kategorier på bakgrunn av etnisitet eller andre merkelapper.

## 2.4 Begrepsavklaringer

Avhandlingen benytter seg av noen begreper som kort avklares for å legge til rette for felles utgangspunkt og forståelse i lesning av avhandlingen. Begrepene integrering, assimilering og likeverd benyttes alle i forståelse i forbindelse med skolen.

Med *inkludering* (integrering) menes å innlemme i et hele, og har ifølge Hauge (2007) vært fastslått som en tilpasningsstrategi i offentlige dokumenter i Norge siden 1974. Målet er at minoriteter selv skal få velge hvilken grad av tilpasning de ønsker med muligheter for å ta vare på eget språk, egen religion og kulturelle ytringsformer (Hauge, 2007). Samtidig må minoriteter tilbys støttetiltak som kan fremme likeverdig deltagelse i samfunnet (Hauge, 2007). For norsk utdanningspolitikk er inkludering av språklige og etniske minoriteter en overordnet målsetting i skole og samfunn, og ifølge Pihl (2010) er virkemidler for å realisere målsettingene individuelt tilpasset undervisning og særskilt tilrettelagt opplæring for barn med spesielle behov.

---

Integrering forstås ofte som en motsats til *assimilering* som innebærer at minoriteter skal tilpasse seg majoritetskulturen (Engen, 2006). I skolen betyr dette at minoritetslevne må innrette seg etter skolens grunnleggende plattform som ikke endrer seg i møte med ulike elever (Hauge, 2007).

*Likeverd* og *likeverdighet* er et sentralt begrep i avhandlingen, som betyr å være like mye verd. Likeverd kan forstås som å møte elever med ulik bakgrunn på ulike måter utfra elevens bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent.





---

### 3. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres aktuelle teorier i avhandlingen som har betydning for analysen og drøftingen. Først blir teoriene til Gadamer (2010) om den hermeneutiske erfaring presentert. Teorier om den hermeneutiske erfaring knyttes til forskerens forforståelse. Deretter blir teorier om monologen presentert, som en motsetning til teorier om dialogen som presenteres senere. Wengers teori om praksisfellesskap (1998) presenteres etter teorier om monologen, siden teorien har betydning for analysen og drøftingen av de ulike klassene. Teorier på flerkulturell pedagogikk og interkulturell pedagogikk spiller en sentral rolle i avhandlingen. Disse to teoretiske retningene rommer mye av de samme pedagogiske teoriene, samtidig som den interkulturelle retningen utfordrer og viderefører den flerkulturelle pedagogikken. I den interkulturelle pedagogikken er dialog og intersubjektivitet essensielt, og kapitlet avsluttes med en presentasjon av disse teoriene.

#### 3.1 Den hermeneutiske erfaring

I forordet til *Sannhet og metode* av Gadamer (2010) skriver Schaanning om fordommer knyttet til erfaringer og at det er helt naturlig for oss å forstå verden ut fra våre egne fordommer og antagelser. Med dette menes at:

...fordommer fungerer som produktive mulighetsbetingelser for forståelse og dermed også for at vi skal kunne erfare noe som er sant. Enhver forståelse må skje ut fra det erfaringsgrunnlag man til enhver tid besitter. Det er med andre ord ens forråd av innsikter, erfaringer, opplevelser, oppfatninger – kort sagt for-dommer – man må benytte seg av hvis man vil forstå noe. (Gadamer, 2010, s.13)

Gadamer (2010) skriver om begrepet erfaring i boken *Sannhet og metode*, hvor han drøfter det dialektiske i erfaringer. Det er ikke den endelige kunnskapen som er i fokus i det dialektiske i erfaringer, men åpenheten til erfaringer som er mulig gjennom erfaringer (Gadamer, 2010). Videre hevder Gadamer (2010) at for å oppnå forståelse i en dialog handler det ikke om å plassere seg selv foran og formidle sitt eget syn, men å la seg endre i en kommunikasjon hvor erindringer om utgangspunktet er visket vekk.

---

Erfaring er noe som er oppnådd gjennom tidligere erfaringer og er på den ene siden en dialogisk modell, men også modellert gjennom dialogen (Gadamer, 2010).

Erfaringsbegrepet som Gadamer (2010) reflekterer over er komplekst, og han knytter paralleller til det han kaller den hermeneutiske erfaringen. Til den hermeneutiske erfaringen hører åpenhet til, det kreves å være åpen til hverandre og høre på hverandre i den forståelsen at: «Åpenhet for den andre innebærer altså at jeg anerkjenner at noe som strider mot det jeg selv mener, blir gjort gjeldende overfor meg» (Gadamer, 2010, s. 402). Målet med den hermeneutiske erfaringen og bevisstheten er å få en erfaring som søker videre utover forutinntattheten (Gadamer, 2010). Den hermeneutiske erfaring og fordommer kan da knyttes til den refleksive prosessen man som forsker har i møte med forskningen.

Som forsker må man være bevisst det asymmetriske forholdet mellom informanten og forskeren (Bourdieu & Ferguson, 1999), noe som krever en bevissthet i forskerens refleksive prosess (Orland-Barak, 2002). For å gi en studie legitimitet, må forskeren ha en bevissthet rundt det å være en som skaper kunnskap, som ser på, definerer, snakker og skriver om en sosial virkelighet fra en bestemt posisjon (Johansson, 2005). Men hvordan kan forskeren oppnå en slik bevissthet og ta en personlig stilling til forskningen sin (Savin-Baden & Major, 2007)? Wasser & Bresler (1996) fremhever betydningen av å jobbe i en fortolkningssone når forskeren skal utvide sin profesjonelle forståelse gjennom refleksjon. Å jobbe i en fortolkningssone er en terminologi som beskriver det mentale området hvor tolkningen finner plass i en profesjonell samarbeidende gruppe av forskere (Wasser & Bresler, 1996). Å tolke sitt datamateriale i en fortolkningssone innad i et forskningsfelleskap er av betydning for å få en bevissthet rundt forskerens egne holdninger og verdier som er en del av datamaterialet (Tillema, Orland Barak, & Jose Mena Marcos, 2008).

---

## 3.2 Monolog

Begrepet monologisk blir i hverdagspråket forstått som en motsetning til dialogisk (Dysthe, 1995), og Bakhtin (1984) definerer monologismen som en slik motsetning:

Den dialogiske måten å søke sannhet på står i motsetning til den offisielle monologismen, som hevder å eie en ferdiglaget sannhet...Sannhet er ikke født og den finnes heller ikke inne i hodet til den enkelte person, den er født *mellom mennesker* som kollektivt søker sannheten, i den dialogiske interaksjonsprosessen som de går inn i. (Bakhtin, 1984, s.110, i Dysthe, 1995, s.67)

For Bakhtin var betydningen av «den offisielle monologismen» Statens ord, hvor Staten må forstås i den kontekst og sammenheng i det sovjetiske samfunnet Bakhtin levde i (Dysthe, 1995). Bakhtin knyttet det autoritative ordet til en monologisk uttrykksform, som kan være religiøs, politisk eller moralsk, hvor ordet er monologisk når det ikke gis rom for egen refleksjon og tolkning i ytringen (Dysthe, 1995). I skolen har det autoritative ordet gode vilkår, siden autoriteten blir gitt gjennom tradisjon, autoriserte sannheter, offisielle autoriteter eller fra personer som er anerkjente som autoriteter (Dysthe, 1995, s. 68). En monologisk organisert undervisning er ofte dominert av lærerstyrte samtaler hvor målet er å overføre kunnskap til elevene (Nystrand, 1997). Her blir lærer og lærematerialet oppfattet som autoriteter, og ekskluderer den lærende (Nystrand, 1997).

Monologen tar utgangspunkt i fastsatte kategorier, den stigmatiserer og forhåndsdømmer (Keller, 2012). I monologen forstår og ser individer på seg selv utfra termer i deres private liv og interesser (Keller, 2012), altså blir de bestående kategoriene bekreftet.

## 3.3 Wengers teori om praksisfellesskap

Praksisfellesskap er formet av mennesker som er engasjert i en prosess av kollektiv læring, i et felles engasjement, i et felt (Wenger, 1998). Dette kan for eksempel være

---

en gruppe elever som definerer sin identitet i skolen. Ikke alle fellesskap kan kalles for et praksisfellesskap. Et nabolag kaller man for et fellesskap, men er som oftest ikke et praksisfellesskap da et nabolag ikke inneholder karakteristikker som kjennetegner et praksisfellesskap. For å identifisere et praksisfellesskap, hevder Wenger (1998) at fellesskapet må inneholde tre karakteristikker. Det første er at et praksisfellesskap har en identitet som er definert av et felles felt. Medlemskap innebærer derfor en forpliktelse til feltet, og medlemmene har en felles kompetanse som skiller dem fra andre mennesker. Wenger (1998) eksemplifiserer dette ved å vise til en gruppe ungdommer som har utviklet ulike handlemåter innenfor sitt felt: å overleve på gaten og å opprettholde en identitet de kan leve med. Da verdsetter de hverandres kollektive kompetanse og lærer av hverandre, selv om gjerne få mennesker utenfor gruppen verdsetter eller gjenkjenner denne ekspertisen (Wenger, 1998). Den andre karakteristikken er fellesskapet. I søken etter sine interesser innenfor feltet, deltar medlemmer i felles aktiviteter og diskusjoner, hjelper hverandre og deler informasjon. De bygger opp relasjoner som gjør det mulig for dem å lære av hverandre (Wenger, 1998). Den siste dreier seg om praksis. Medlemmene i et praksisfellesskap er praktiserende innenfor fellesskapet. Det er ikke snakk om bare å dele felles interesser. Medlemmene utvikler et delt repertoar av ressurser: erfaringer, fortellinger, verktøy og ulike måter å adressere gjentakende problemer, altså en delt praksis. Det er en kombinasjon av disse tre elementene som konstituerer et praksisfellesskap (Wenger, 1998).

### 3.4 Flerkulturell pedagogikk

Flerkulturalisme er et mye brukt begrep på samfunn som består av mange ulike kulturer. Begrepet har ulike definisjoner og blir benyttet på ulike måter, så det kan være uklart hva begrepet egentlig beskriver. I følge Parekh (2006) er betegnelsen “det flerkulturelle samfunnet” mer en beskrivelse av et samfunn bestående av flere kulturer, mens “flerkulturalisme” er et politisk, ideologisk og normativt begrep og mer et svar på det eksisterende “flerkulturelle samfunnet” (Parekh, 2006). Begrepsbruken er

---

problematiske når begrepet flerkulturalisme brukes normativt, som et ideal i samfunnet, mens den beskrivende forståelsen er at et flerkulturelt samfunn er et samfunn bestående av flere kulturer (Kampmann, 2006).

Phillion (2002) hevder at flerkulturalisme er: “the ways that people with different backgrounds work, learn and live together”. For å forstå hvor begrepet stammer fra i Europa, kan det ifølge Kampmann (2006) være nyttig å se på hvordan begrepet og tenkingen fikk innpass i Storbritannia. Fram til 1970-tallet var den britiske holdningen til migrasjon preget av monokulturalisme, med en tanke om at nykommerne skulle assimileres inn i det britiske samfunnet (Kampmann, 2006). Monokulturalisme betyr at den britiske kulturen ble forstått som overlegen, og det britiske språket var utgangspunktet for kommunikasjonen (Kampmann, 2006). En av konsekvensene av dette var at innvandrere ble oppfattet som et problem, siden de ble målt etter deres mangler på britisk kultur og språkkunnskaper (Kampmann, 2006). Utover 1970-tallet ble den politiske og pedagogiske holdningen i England noe endret, og forståelsen for at England er et flerkulturelt samfunn bestående av borgere tilhørende ulike kulturer økte (Kampmann, 2006). Oppfatningen av at England er et flerkulturelt samfunn fikk i begynnelsen ikke innpass i skolen (Kampmann, 2006). I den grad det fikk konsekvenser for pedagogikken, var det i form av å se på etniske minoritetsbarns vanskeligheter på skolen (Kampmann, 2006), altså et fokus på felles kjennetegn og vanskeligheter hos de etniske minoritetsbarna (Portera, 2012).

I Norge var det Hoëm (1976) som først introduserte begrepet flerkulturell pedagogikk i pedagogisk forskning i sin studie av utdanning av samer, hvor han vurderte nødvendigheten av en samfunnsmessig anerkjennelse av samisk kultur og pedagogikk i skolen for at skolen skulle ha mulighet til å nå målene for undervisningen av samiske barn. (Pihl, 2010). Hauge (2007) påpeker at begrepet flerkulturell ofte brukes beskrivende, for eksempel er en flerkulturell skole en skole der en del av elevgrunnlaget er minoriteter, men betegnelsen sier ikke noe om innholdet. Samtidig

---

er det problematiske at begrepsbruken ikke er entydig. I KDs strategiplan fra 2007, *Likeverdig opplæring i praksis!*, står det at:

en flerkulturell skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for anerkjennelse av ulikheter. (s.9)

I KDs strategiplan blir begrepet flerkulturell benyttet i en mer politisk, ideologisk og normativ form, mens St. meld. nr. 20: «*På rett vei*» (2012-2013) har gått vekk fra betegnelsen *den flerkulturelle skolen*, og omtaler skolen som en inkluderende fellesskole.

Flerkulturell pedagogikk (multicultural education) defineres av Banks (2010) som :

Multicultural education is an idea, an educational reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of educational institutions so that male and female students, exceptional students, and students who are members of diverse racial, ethnic, language, and cultural groups will have an equal chance to achieve academically in school. (Banks, 2010, s. 1)

Banks teori om flerkulturell pedagogikk bygger på FNs

Menneskerettighetserklæring og på idealer om frihet, rettferdighet, likhet og menneskets verdighet (Westrheim, 2013). Ideene bak Banks teori er at en flerkulturell pedagogisk struktur vil føre til et integrerende fellesskap i skolen (Banks, 2004).

Banks (2004) deler denne strukturen inn i 5 hovedelementer. Den første handler om omfanget av eksempler og innhold fra et variert repertoar fra ulike kulturer som læreren benytter i undervisningen, og bør representere ulike verdier som kan illustrere nøkkelkonsept, prinsipper, generaliseringer og teorier i fagene deres (Banks, 2004).

Den andre komponenten i en flerkulturell pedagogikk er forståelsen av hvordan kunnskap blir konstruert. Kunnskapsprosessen relateres til i hvilken grad lærere hjelper elever å forstå, undersøke og fastsette hvordan den implisitte kulturelle

---

antagelsen, og rammen for referanser og perspektiv, påvirker hvordan kunnskap er konstruert innenfor en disiplin (Banks, 2004). Den tredje komponenten er en likeverdig pedagogikk som innebærer at lærere tar i bruk ulike undervisningsmetoder som er tilpasset de ulike læringsstilene blant ulike kulturelle og etniske grupper (Banks, 2004). Den fjerde komponenten handler om å redusere fordommer og å fokusere på elevers holdninger til ulike rasemessige holdninger, og hvordan skolen kan jobbe med ulike undervisningsmetoder og materiale slik at alle elever uansett bakgrunn får like muligheter til å gjøre det bra på skolen (Banks, 2004). Den femte og siste komponenten i en flerkulturell pedagogikk, er en frigjørende skolekultur og hvordan skolekulturen må bidra til elevenes myndiggjøring gjennom en inkluderende skolekultur og sosial praksis. Med den siste komponenten i en flerkulturell pedagogikk mener Banks (2004) at ved å arbeide med interaksjoner på tvers av etniske og rasemessige linjer, jobber skolen for en likeverdig deltagelse i skolehverdagen for alle elevene. Målet med å jobbe med interaksjoner er å skape en skolekultur som frigjør elever fra ulike rasemessige, etniske og kulturelle grupper.

Mye avhenger av å klare å realisere komponentene i Banks flerkulturelle teori, og ifølge Phil (2010) avhenger det av maktforhold i utdanningsfeltet. For å forstå maktforholdene i det skolepolitiske feltet kan kritisk multikulturalisme være til hjelp. Kritisk multikulturalisme er en retning innenfor demokrati og multikulturalisme inspirert av Paulo Freire (Westrheim, 2012). Innenfor kritisk multikulturalisme analyseres skoleutvikling i et samfunnsmessig perspektiv og det søkes etter historiske, samfunnsrelaterte og politiske forklaringer (Pihl, 2010; Westrheim, 2013). Analysen av det skolepolitiske feltet i avhandlingen min er inspirert og påvirket av kritisk multikulturell tenkning som påpeker avstanden og forsterkningen av «vi» og «de andre» i det skolepolitiske feltet.

---

### 3.5 Interkulturell pedagogikk

I avhandlingen benyttes to ulike teorier for å beskrive et mangfoldig samfunn og pedagogikk. Den ene teorien er flerkulturell pedagogikk. Den andre er teorien om interkulturell pedagogikk. Portera (2012) er en av forskerne innenfor det flerkulturelle feltet som er kritisk til en flerkulturell pedagogisk tenkning, og som hevder at denne tenkningen lett lar seg fange i mange feller. En av fellene er at definisjonen av kultur blir for statisk og rigid (Portera, 2012). Den flerkulturelle pedagogikken inneholder deskriptive elementer av mennesker fra ulike kulturer som lever side om side i en fredelig sameksistens. Som en reaksjon og en videreutvikling av flerkulturell pedagogikk, begynte forskere å jobbe med interkulturell pedagogikk (Igbino, 2012; Portera, 2012).

Interkulturalisme som et konsept og en diskurs dukket opp som en tydelig form for praksis innen kommunikasjon på 80-tallet, og utviklet seg til å bli et viktig verktøy for å ta hånd om det flerkulturelle samfunnet og å styrke demokratiet (Besley & Peters, 2012).

Begrepet «interkulturell» består av to begreper; 'inter' og 'kultur'. Ifølge Rey-Von Allmenn (2011) betyr 'inter' gjensidig avhengighet, interaksjon og meningsutveksling, mens 'kultur' betyr gjenkjenning av verdier, livsstil og symbolske representasjoner som individer og grupper refererer til i sine relasjoner med andre og i sin forståelse av verden. Begrepet 'interkulturell' inkluderer rekken av interaksjoner som skjer i kulturer, og imellom kulturer, og som også endres i tid og rom (Rey-Von Allmen, 2011).

I interkulturalisme refereres det til en type interaksjonsprosess med gjensidig kontakt mellom personer med ulik kulturell bakgrunn, altså henvises det til interaksjoner mellom aktører (Lahdenperä, 2011). I utdanningssammenheng, innenfor spørsmål som angår undervisning, utdanning og dannelse av barn, blir begrepet interkulturell pedagogikk benyttet (Horst, 2006). Interkulturell pedagogikk baserer



---

sine ideer på den trans-kulturelle utdanningen (fokus på felles menneskerettigheter, etikk og behov), og på flerkulturell pedagogikk, samtidig som den tilfører interaksjon mellom aktører (Portera, 2012). Horst (2006) definerer interkulturell pedagogikk som å utvikle en undervisning som hviler på den erkjente etniske og sosiale kompleksiteten i samfunnet. Da ser han på utdanningen i et samfunnsperspektiv, og forstår at utdanning er en av de viktigste faktorene for å skape en samfunnsmessig integrasjon (Horst, 2006).

Ifølge Abdallah-Pretceille (2006) er et av målene innenfor interkulturalisme å forsøke å frigjøre seg fra karakteristikker og kategorier, for å unngå at noen har makt til å definere den andres kultur og etnisitet. Ved å tenke på det flerkulturelle i benevnelser som kategorier og karakteristikker, rettfærdiggjøres utviklingen av en politikk som er basert på etnisitet, en holdning som bygger på å løfte fram misforståelser mellom individer og grupper med ulik etnisk bakgrunn. Abdallah-Pretceille (2006) hevder at ved å ta utgangspunkt i kategorier og karakteristikker, er det en benektelse av den interkulturelle muligheten som presenterer seg selv som en spenning mellom det uvanlige og det universelle. I den interkulturelle muligheten finnes ikke de objektive fakta, men sosiale konstruksjoner (Abdallah-Pretceille, 2006). Dermed vil en gruppes kompetanse ikke bestå av kunnskap, men av «know-how» hvor det ikke er spørsmål om å trene opp det interkulturelle, men å ha en forståelse for andre mennesker slik at interaksjoner mellom mennesker oppstår gjennom gjensidig kontakt med hverandre (Abdallah-Pretceille, 2006).

### 3.6 Dialog og det intersubjektive

I White Paper on Intercultural Dialogue (2008) knyttes begrepet dialog sammen med interkulturell, dermed indikeres et fokus på dialogen i interkulturell pedagogikk. Med interkulturell dialog menes en åpen og respektfull utveksling av syn mellom individer i grupper med forskjellige etniske, kulturelle, religiøse og lingvistiske

---

bakgrunner og arv, en dialog som skjer på basis av gjensidig forståelse og respekt og foregår på alle nivå innenfor samfunnet (Concil of Europe, 2008).

Dialog er et begrep som er mye benyttet av filosofer i vesten helt siden Sokrates dager (Besley & Peters, 2012). Sokrates definerte dialog som dialektikk og en dialogisk metode for argumentasjon. Etter denne definisjonen har dialog blitt benyttet og definert innenfor mange ulike retninger (Besley & Peters, 2012). I avhandlingen defineres dialogen som en prosess i en sosial relasjon og som ser på det dialogiske i kommunikasjonen. Det essensielle er å oppfatte dialog som en prosess i å forstå hverandre i en sosial relasjon hvor enigheten i argumentasjonen nødvendigvis ikke er tilstede (Besley & Peters, 2012). Det er heller ikke snakk om en spesifikk samtaleform med spørsmål og svar (Besley & Peters, 2012). I stedet er fokuset på forpliktelser i dialogen som blant annet er at dialogen angår en og at det er tillit, respekt, anerkjennelse, hengivenhet og håp (Burbules 1993, i Besley & Peters 2012). For Bakhtin er alt språk og all tanke dialogisk (Bachtin, 1971; Besley & Peters, 2012; Børtnes, 2001; Møller Andersen, 2002), og med dette menes at alt som blir sagt eksisterer som en respons til det som har blitt sagt tidligere og som en forventning til det som blir sagt i responsen (Besley & Peters, 2012). Dialogen er selve grunnlaget for mellommenneskelig forståelse (Bachtin, 1971).

Intersubjektivitet er sentralt i dialogen forstått som en prosess i en sosial relasjon. Dialogen som finner sted i mellom flere aktører, kan sees på som intersubjektive felt, hvor felt kan forstås som det som vokser fram mellom deltagerne (Vaage, 2001). Intersubjektive felt er møteplass for mennesker hvor mening blir skapt i de ulike kommunikasjonsfellesskapene (Vaage, 2001). Rommetveit (1985) definerer konseptet intersubjektivitet som overenskomst mellom deltakere. Rommetveit beskriver intersubjektivitet med utgangspunkt i den språklige kommunikasjonen mellom samtalepartnere i hverdagslige samtaler, og karakteriserer intersubjektivitet i følgende termer:

---

The basic problem of human intersubjectivity becomes... a question concerning in what sense and under what conditions two persons who engage in a dialogue can transcend their different private worlds. And the linguistic basis for this enterprise, I shall argue, is not a fixed repertory of shared "literal" meanings, but very general and partially negotiated drafts of contracts categorization and attribution inherent in ordinary language (Rommetveit 1979 i Mortimer & Wertsch 2003, s. 231).

Etter Rommetveits syn, må intersubjektivitet være en grunnleggende antagelse som tas for gitt for å kunne delta i kommunikasjon. Kommunikasjonen finner sted i en midlertidig delt sosial verden, altså noe som skjer innenfor rommet som kommunikasjonen skaper (Helgevold, 2011; Helleve, 2008; Mortimer & Wertsch, 2003).

Basispremisset for intersubjektivitet, kan sies å være å besitte ferdigheten til å ta perspektivet til andre som er forskjellig fra seg selv (Rommetveit, 1974; 1979). Mortimer & Wertsch (2003) komplementerer denne tenkningen med å fokusere på terminologien til Bakhtin (1986), nemlig talesjanger:

A speech genre is not a form of language, but a typical form of utterance; as such the genre also includes a certain typical kind of expression that inheres in it. In the genre the world acquires a particular typical expression. Genres correspond to typical situations of speech communication, typical themes, and consequently, also to particular contacts between the meanings of words and actual concrete reality under certain typical circumstances. (s. 89, i Mortimer & Wertsch 2003, s. 231)

Innsikt i at talesjangre skaper intersubjektivitet kan oppnås gjennom å koble Rommetveits forståelse av intersubjektivitet med Bakhtins forståelse av talesjanger (Mortimer & Wertsch, 2003). Ifølge Rommetveit kan ikke intersubjektivitet oppnås i kommunikasjonen hvis man snakker ulike språk, mens ifølge Mortimer & Wertsch (2003) kan intersubjektivitet skapes ved å benytte talesjangre. Ved å benytte Bakhtins oppfatning av talesjangre kan man forstå meningen med at en taler og en lytter ved å heve seg over sine ulike private verdener (Rommetveit, 1974 i Mortimer & Wertsch, 2003).

---

### 3.7 Oppsummering

Teorier som blir benyttet i avhandlingen for å beskrive et mangfoldig samfunn og pedagogikk er flerkulturell og interkulturell pedagogikk. Med flerkulturell pedagogikk menes å skape en skolekultur med mål om å tilby en skole som rommer likeverdig deltagelse i skolehverdagen for alle elever som kommer til skolen (Banks, 2004). Interkulturell pedagogikk utfordrer og tilfører fokus på interaksjon og dialog i arbeidet med en likeverdig skole. I interkulturell pedagogikk gis elevene mulighet til å definere seg selv i møte med de andre elevene, og et av målene er at ingen har makt til å definere den andres kultur og etnisitet (Abdallah-Preteille, 2006). Sentralt i dialogen og intersubjektiviteten er basispremisset å ha evnen til å ta ferdigheten til andre som er forskjellig fra en selv (Rommetveit, 1974; 1979).

---

## 4. Metodologi og metode

Parallelt med arbeidet med prosjektet har to gjennomgripende prosesser vært til stede. Den ene er en refleksiv prosess hvor jeg som forsker har hatt en pågående refleksjon rundt mitt møte med feltet. Den refleksive prosessen har vært spesielt tydelig i første del av prosjektperioden. Den andre prosessen handler om narrativ metode og hvordan prosjektet plasserer seg i det narrative feltet. Dette handler om både metode og analyse. Denne prosessen ble mer tydelig i andre del av prosjektet. Begge prosessene har betydning for hvor prosjektet plasseres teoretisk, metodisk og vitenskapsteoretisk.

I dette kapittelet vil prosjektet først plasseres metodisk før den refleksive prosessen blir presentert. Deretter blir den narrative metoden beskrevet. Til slutt blir metodene anvendt i de tre artiklene systematisk presentert før analyseprinsippene blir gjort rede for.

### 4.1 Forskningsdesign

Den metodiske tilnærmingen i studien er kvalitativ og innenfor det som kalles for pedagogisk feltforskning, hvor den dominerende arenaen er skolen og klasserommet (Fuglestad, 1997). En hovedtype innenfor pedagogisk feltforskning er klasseromsforskning (Fuglestad, 1997). Gudmundsdottir (1995) definerer klasseromsforskning som forskning på praksis, hvor hovedformålet er å forske på hva som faktisk skjer i et klasserom (Fuglestad, 1997). Klasseromsforskning kan gjøres på mange ulike måter, som aksjonsforskning, deskriptive analyser av prosesser i klasserommet og i klassemiljøet eller forskningsbasert forsøks- og utviklingsarbeid (Fuglestad, 1997). Den pedagogiske feltforskningen skiller seg ikke fra annen feltforskning, som for eksempel antropologien og sosiologien. De felles grunnleggende trekkene i feltforskning er at forskeren selv er til stede i feltet og deltar i sosial samhandling, observerer, produserer data og analyserer og tolker, noe som går

---

i retning av etnografiske studier (Fuglestad, 1997). Metoden for å samle inn data i etnografisk forskning er ifølge Hammersly og Atkinson (2007) :

In terms of data collection, ethnography usually involves the researcher participating, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, and/or asking questions through informal and formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact, gathering whatever data that are available to throw light on the issues that are the emerging focus of inquiry. (Hammersly & Atkinson, 2007, s.3)

Hammersley og Atkinson (2007) påpeker at det er en rekke elementer som ofte går igjen i etnografisk forskning. Elementer fra etnografisk forskning er også gjenkjennelig i denne avhandlingen. For eksempel ser avhandlingen på menneskers handlinger i hverdagskontekster, og det er innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i videregående skole som blir studert (Hammersley & Atkinson, 2007). Konteksten er ungdommenes hverdag og ikke konstruert av forskeren gjennom eksperimenter eller tett strukturerte intervjuer (Hammersley & Atkinson, 2007).

Forskeren er til stede i feltet og samler inn data gjennom varierte datainnsamlingsmetoder. Metoden for å samle inn data er ofte ustrukturert, det betyr at forskningen ikke har et klarlagt, detaljert design spesifisert fra starten av forskningsprosessen (Hammersley & Atkinson, 2007). Videre betyr det at kategoriene som benyttes i tolkningen av hva mennesker sier og gjør, springer ut fra data-analysen som innebærer tolkninger av meninger, funksjoner og konsekvenser av handlinger (Hammersley & Atkinson, 2007). Den etnografiske studien har ofte en eksplorativ karakter og avhandlingen min kan plasseres innenfor en eksplorativ studie. Forskeren utarbeider strategier for forskningen som ikke er fastlagte fra studiens start, men endres utover forskningsprosessen (Hammersley & Atkinson, 2007). Avhandlingen har endret sine strategier for data-innsamling flere ganger under prosessen etter hvordan møter med feltet ble tolket. For eksempel ble alle elevene i den siste klassen intervjuet, ikke bare innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre.

---

Selv om det kan være nærliggende å plassere avhandlingen innenfor en eksplorativ etnografisk studie, er det et viktig element som mangler, nemlig tidsrommet for gjennomføring av feltarbeidet. Ifølge flere etnografiske forskere skal forskeren helst være i feltet i en lengre periode enn det jeg var i denne studien (jeg var 2-3 uker i hver klasse) (Hammersley & Atkinson, 2007), likevel er studien sterkt inspirert av den etnografiske retningen.

Innenfor det Fontana (2005) kaller for tradisjonell etnografi plasserte forskeren seg utenfor den sosiale konteksten de forsket på. I den tradisjonelle etnografien så forskeren på seg selv, til en viss grad, som nøytral og objektiv og i stand til å kunne gi en korrekt rapport av sannheten i feltet de studerte (Fontana, 2005). Den tradisjonelle etnografien har endret seg (Fontana, 2005). Noen av endringene går på refleksiviteten, forskerens rolle i studien og hvilken betydning forskerens bakgrunn og alder har for studien (Fontana, 2005). Forskeren blir anerkjent som en delaktig aktør i meningsproduksjon (Järvinen, 2005). I den første delen av studien var dette en viktig faktor for å utføre en analyse av datamaterialet og blir drøftet i artikkelen: «In search of my hidden preconceptions as a researcher» (Solbue, 2011).

## 4.2 Refleksivitet

I all kvalitativ forskning spiller refleksivitet inn, og i denne avhandlingen har meta-refleksiviteten spilt en stor rolle for hele prosessen. I artikkelen «In search of my hidden preconceptions as a researcher» (Solbue, 2011) drøftes de metodologiske utfordringene forskeren møter i refleksjonene over sine personlige holdninger og for forståelse i tolkningsprosessen av datamaterialet.

Målet med refleksiv forskning er det konstante speilingsforholdet mellom empiri og metateoretiske refleksjoner (Aalberg, 2012). Ifølge Alvesson og Skjöldberg (2009) består refleksiv forskning av to komponenter: aktsom tolkning og refleksjon. Det er viktig å forstå at tolkningsprosessen må være det essensielle i en forskningsprosess, hvor antagelsen om at forskning handler om en enkel speiling av

---

relasjonen mellom «virkeligheten» eller «empiriske fakta» og forskningsresultatene må imøtekommes (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Forskeren må være bevisst teoretiske antagelser, viktigheten av språket og forforståelsen som alt er bestemmende faktorer for tolkningen (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Refleksjon kan bety at det hele tiden vurderes ulike grunnleggende dimensjoner i arbeidet med tolkninger, i betydningen av hvordan tolkningene kan bli kvalifiserte (Alvesson & Sköldbberg, 2009).

Grunntanken i den refleksive forskningen er en type refleksivitet som går i dybden på forskerens holdninger og forforståelse (Pillow, 2003). Den refleksive forskningen skaper brudd i analysen og kan kategoriseres som en ubehagelig refleksivitet (Pillow, 2003). Den ubehagelige refleksiviteten forstyrrer bruken av refleksivitet som en metode for å få bedre data, og fokuserer heller på kompleksiteten i engasjerende kvalitativ forskning (Pillow, 2003). Samtidig hevder Pillow (2003) at de fleste forskere bruker refleksivitet uten å definere det, som om det er en felles forståelse og aksept som en standard metodologisk praksis for kritisk kvalitativ forskning. Hun påpeker en viktig distinksjon mellom refleksivitet og refleksjon (Pillow, 2003). I en refleksjon er ikke forskeren avhengig av «andre», mens en refleksivitet avhenger av både «andre» og en selvbevisst åpenhet i prosessen av en gransking av en selv (Pillow, 2003).

I artikkelen «In search of my hidden preconceptions as a researcher» (Solbue, 2011) presenteres en meta-refleksiv metodologi som kan plasseres innenfor nyere meta-refleksive metoder presentert av Finaly (2002) i artikkelen: «Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice». Finaly presenterer 5 ulike kategorier som viser ulike refleksive metoder uavhengig av forskningens mål (Finaly, 2002). Den meta-refleksive metodologien jeg presenterer i artikkelen kan plasseres innenfor flere av kategoriene listet opp av Finaly, blant annet i den tredje kategorien som omhandler et refleksivt fellesskap. Forskjellen er at jeg ikke har en refleksiv dialog med deltagerne i studien slik Finaly (2002) beskriver, men med et forskningsfellesskap. Refleksiviteten beskrevet i artikkelen min kan også passe inn



---

under den fjerde kategorien, hvor man reflekterer omkring maktforholdet mellom forskeren og deltagerne. Det som skiller min studie ifra alle de fem retningene, er bruken av forskningsfellesskapet, og beskrivelsen av metoden for å komme «inn under huden» på min egen forforståelse og mine egne fordommer som jeg var ubevisst på før samarbeidet startet. Det var gjennom samarbeidet med forskningsfellesskapet og min kritiske venn, at jeg avdekket noen av fordommene mine og kunne forstå mer av blant annet maktforholdet mellom meg selv og deltagerne (Solbue, 2011).

## 4.3 Narrativ forskning

Den narrative forskningen har vært i sentrum for avhandlingen, men forståelsen av det narrative og hvor prosjektet plasserer seg i den narrative forskningen, har vært en pågående prosess under hele prosjektet. Gjennom den pågående prosessen som førte til at prosjektet ble plassert innenfor narrativ metode, har jeg møtt på mange veiskiller som har vært både oppklarende og forvirrende. I dette kapittelet drøftes noen av valgene som er foretatt i de ulike dilemmaene. Det første dilemmaet er hvordan prosjektet plasseres innenfor livshistorieforskning og hvordan denne står i forhold til narrativ forskning.

### 4.3.1 Forskning på livsfortellinger

Narrativ forskning er studier av historien, og søker etter å forstå funksjonen, forholdet og konsekvensene av narrativ (Mishler, 1986). Connelly og Clandinin (2006) bruker denne definisjonen:

...narrative is the phenomenon studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular narrative view of experience as phenomena under study. (Connelly & Clandinin, 2006, s. 477)

Mennesker er historiefortellere som individuelt og sosialt leder historien inn i livet og forteller historier om dette livet. En narrativ studie er en studie av hvordan mennesker

---

erfarer verden. Mennesker erfarer og lever sine liv i en pågående tekst før de forteller sin historie med ord, og gjennom historien reflekterer de over seg selv og livet. Dette er for forskeren det komplekse i en narrativ studie. Livet leves også inn i en imaginær framtid. Derfor innebærer historiefortelling å gjenfortelle historiene, men samtidig å leve historiene på ny. Et menneske lever livet, forteller, gjenforteller og lever historien på ny (Connelly & Clandinin, 1990).

I avhandlingen er målet å lære og å forstå mer av hvilke erfaringer innvandrerdømmere og norskfødte med innvandrereldre har med videregående skole. Hva forteller elevene om sin hverdag på skolen? Disse historiene kalles for livsfortellinger, fortellinger en person forteller om sitt liv eller valgte aspekter av sitt liv (Johansson, 2005). I følge Goodson og Gill (2012) er livsfortellinger basert på skrevne eller transkriberte intervjuer samlet inn av forskere. Livshistoriene blir redigert, fortolket og presentert på mange ulike måter, gjerne i kombinasjon med andre kilder (Goodson & Gill, 2011). Livsfortellingene kan fokusere på en del av livet, eller et helt levd liv (Goodson & Gill, 2011). Når jeg bruker livsfortellinger i forskningen, anvendes de transkriberte muntlige intervjuene fra ungdommene, samt samtaler med ungdommene i feltet underbygget av observasjoner fra klasserommet. På denne måten settes ungdommenes egne tolkninger av seg selv i skolen i sentrum (Johansson, 2005).

Et vesentlig perspektiv i den narrative forskningen, er refleksjonene rundt hvilken virkelighetsforståelse det er fokusert på (Johansson, 2005). Sannhetsgehalten i historiene som ungdommene forteller er viktig å reflektere over. Vet jeg at ungdommene forteller den korrekte historien? Ungdommene forteller sine historier i møtet med forskeren, i en kontekst lagt til rette av forskeren. Dermed vender fokuset mer fra historien til fortellingen, og det som er av interesse er hva ungdommene forteller i møtet med forskeren. Dette kalles for en narrativ sannhet (Johansson, 2005). Det som er av interesse er ikke bare hva ungdommene forteller om sine erfaringer, men hvordan og hvorfor de forteller akkurat dette til forskeren (Johansson, 2005). En av guttene fortalte meg at han hadde valgt å gå på akkurat denne linjen på videregående fordi han selv ønsket dette, men faren støttet ikke valget. Faren ønsket at han skulle gå på en annen linje. Læreren til gutten hadde en motsatt oppfatning av situasjonen. Han

---

mente at gutten egentlig ville gå på en annen linje, men var presset til å gå her av faren. Den historiske sannheten er ikke informert om, mens det som er av interesse er hva gutten faktisk forteller i intervjuet. Som forsker er det elevene sine egne tolkninger av seg selv i skolen som er interessant i fortellingen, ikke hva som faktisk er årsaken til at han går på denne linjen.

Å ha den narrative sannheten som utgangspunkt var til tider utfordrende. Som forsker satt jeg flere ganger under intervjuet og lurte på om det som ble fortalt var fiksjon eller sannhet. Selv om fokuset er på den narrative sannheten, er det ikke løsrevet fra en sosial kontekst og sammenheng. Jeg forstår dette slik at de historiske fakta bør stemme overens med den narrative sannheten. Den narrative sannhet gjelder fortellingen om hvilke erfaringer ungdommene har. En erfaring er selvopplevd av den som forteller og det skapes en mening i samspillet med forskeren under intervjuet. Den historiske sannhet gjelder de historiske fakta som for eksempel alder og nasjonalitet.

## 4.4 Metode

I dette kapittelet presenteres metodebruken i de tre artiklene. Dette gjøres gjennom en kort oversikt i tabellform, før metodene presenteres. Først gis en presentasjon av utvalget.

Valg av skoler ble foretatt etter følgende kriterier: En skole med yrkesfaglige studieretninger, og en med studieforbereende studieretninger. Begge skolene tilhører samme by, og har omtrent lik andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre som landsgjennomsnittet. Valget er begrunnet med å utføre forskningen på skoler i en by som kan være representative for flere byer i landet. På begge skolene ba jeg om å få observere klasser med flest andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. På yrkesfag er det mindre klasser enn på studieforbereende, derfor fikk jeg tilbud om å observere to klasser på skolen. Den første klassen besto av 14 elever, hvorav 4 av disse var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Siden de fleste av elevene var jenter i denne klassen, blir klassen omtalt som «jenteklassen» i

avhandlingen. Den andre klassen besto av 12 elever. Fire av disse var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Alle elevene i klassen var gutter, og blir derfor omtalt som «gutteklassen» i avhandlingen. På studieforberedende fikk jeg tilbud om å observere en klasse med 24 elever, hvorav 11 av elevene var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre.

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Tittel	In search of my hidden preconceptions as a researcher	Praksisfellesskap innvandrerungdom erfarer i møte med videregående skole	“In this class we are so different that I can be myself!” Opportunities in diversity in a first grade upper secondary school in Norway.
Forsknings-spørsmål	Hvilken rolle har forskeren i å få fram historier i narrative forskning, tolke historiene og få en forståelse for hvilken personlig posisjonering hun har i relasjon til forsknings-subjektene?	Hvilke erfaringer har innvandrerungdommer i møte med videregående skole?	Hva kan vi lære av elevenes erfaringer om et inkluderende klassemiljø?
Metode	Selv-refleksjon  Narrativ metode	Pedagogisk feltarbeid/etnografisk inspirert  Narrativ metode	Pedagogisk feltarbeid/etnografisk inspirert  Narrativ metode
Data-innsamling	Kritisk venn leser all datamaterialet og intervjuer forskeren om egne holdninger og fordommer.	Observasjon i 2 klasserom i 2 uker hver.  Intervju av 6 elever som er innvandrere fra ikke-vestlige land	Observasjon av 1 klasse i 3 uker.  Intervju med 19 elever, både innvandrere og etnisk norske, og tre lærere.
Analyse	Meta-refleksjon	Tematisk analyse av narrativ	Vertikal/narrativ analyse  Horisontal / narrativ analyse

Metoden i avhandlingen er kvalitativ og basert på observasjon, feltsamtaler og intervju av elever, altså en metodetriangulering (Fangen, 2010). Metodene har både utfylt og beriket hverandre. Observasjonene gav meg innsyn og informasjon om de enkelte klassene, den enkelte elev og deres relasjon til hverandre og de ulike lærerne, og det

---

var der feltsamtaler med aktørene i feltet ble foretatt. Intervjuene av elevene gav innsikt og informasjon om erfaringer til hver enkelt elevs hverdag og opplevelse med skolen.

Deltagende observasjon som metode innebærer at forskeren er til stede i feltet der deltagerne ferdes, hvor hovedformålet er å kunne beskrive hva informantene sier og gjør i situasjoner som ikke er planlagt fra forskerens side (Fangen, 2010). I hvor stor grad forskeren er deltagende observatør varierer. Når forskeren deltar i den sosiale samhandlingen, men ikke i de særegne aktivitetene i miljøet, kalles dette for delvis deltagende observasjon (Fangen, 2010). Metoden anvendt i avhandlingen plasseres innenfor delvis deltagende observasjon. I første feltopphold var jeg til stede i alle timene i de to klassene på yrkesfaglig studieretning og observerte undervisningen, mens det i det andre feltoppholdet ble avgrenset til to-tre timer fire dager i uka i tre uker i en klasse på studieforberedende studieretning, da det var disse timene skolen gav meg tilgang til å observere i feltet. I andre feltopphold observerte også min kritiske venn fra det refleksive arbeidet klassen i noen av timene. Observasjonene ble fortløpende notert i en logg, og etter endt dag skrev jeg videre på refleksjoner fra observasjonsdagen. Her ble observasjonene renskrevet, samtidig som en mer grundige fortolkning ble foretatt. I feltnotatene ble det også rom for mine refleksjoner og undringer fra feltarbeidet. Mye av feltnotatene ble skrevet ned med tanke på å hente det fram når jeg skulle intervjuer elevene, og de første mulige kategoriene ble løftet frem gjennom dette arbeidet. I feltnotatene ble det foretatt en pre-analyse, da en gjenfortelling av en observasjon i realiteten er en tolkning (Eriksen, 2012). Underveis i feltoppholdene gjennomførte jeg feltsamtaler med både lærere og elever som fortløpende ble notert. Feltsamtaler karakteriseres ved at de er uformelle samtaler med deltagere i feltet (Eriksen, 2012).

Intervjuene ble foretatt på slutten av observasjonsperioden. På bakgrunn av feltnotatene ble det utarbeidet en intervjuguide for et semistrukturert intervju av elevene (vedlegg 1). Med semistrukturert intervju menes at det er et profesjonelt

---

intervju som plasseres mellom en åpen samtale og et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2009). Et semistrukturert intervju har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og ligger nær opp til en samtale i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2009). I første del av studien på studieforberedende linje skrev jeg små narrativ av elevene inn i feltnotatene. Kategoriene til intervjuguiden ble nedtegnet etter en tematisk analyse av feltnotatene, og styrte det videre analysearbeidet av intervjuene. I andre del av studien på studieforberedende ble feltnotatene benyttet til å skrive små narrativ om elevene som skulle intervjues. Samtidig ble feltnotatene analysert tematisk for utarbeidelse av intervjuguide til semistrukturerte intervjuer av elevene. Vi var to forskere som intervjuet elevene, den samme forskeren som også var min kritiske venn i første artikkel. Siden vi var to forskere som intervjuet i andre feltopphold, var det viktig med en tydelig intervjuguide. Ved å legge opp til semistrukturerte intervjuer var målet å planlegge en fleksibel samtale med formål om å innhente beskrivelser av elevenes erfaringer med videregående skole, altså: «å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325).

## 4.5 Prinsipper for analyse

I analyseprosessen fra den første feltperioden ble en narrativ analyse av intervjuene med guttene foretatt. Jeg konstruerte narrativ ut fra intervjuer med guttene hvor jeg hentet ut tema og kategorier fra både feltnotatene og de innsamlede historiene, men jeg kom til kort med intervjuene fra jentene. Intervjuene her var korte og lite utfyllende. Etter å ha jobbet gjennom det refleksive arbeidet med materialet (som førte til artikkel 1), var det mulig å benytte intervjuene fra jentene komplementert med feltnotatene og analysen av det refleksive arbeidet.

Teorier innenfor narrativ forskning er ikke entydig i tolkningen av om det er en analyse av narrativ eller en narrativ analyse når kategorier blir hentet ut fra datamaterialet. Polkinghorne (1995) beskriver forskjellen mellom analyse av narrativ

---

og narrativ analyse i artikkelen: «Narrative configuration in qualitative analysis». Analyse av narrativ benytter seg ofte av en paradigmatisk analyse, altså en analyse som søker å lokalisere felles tema eller konseptuelle manifestasjoner i fortellingen som er samlet inn som data (Polkinghorne, 1995). Her tas utgangspunkt i innsamlede historier, som ofte blir samlet inn i intervjuer (Mishler, 1986). I analyseprosessen identifiseres ulike aspekter ved datamaterialet, for eksempel kategorier (Polkinghorne, 1995). Ved en narrativ analyse struktureres datamaterialet slik at resultatet blir en historie. Historien kan eksempelvis være et historisk oppgjør, en case studie, en livshistorie eller en fortelling fra et menneskes liv (Polkinghorne, 1995). Forskeren kan gjenfortelle ved å strukturere rådatamaterialet etter nøkkel-elementer som tid, sted, plot og scene (Ollershaw & Creswell, 2002). Spørsmålet er om det har resultert i en tematisk analyse av narrativ i artikkel 2, noe som kan tolkes på ulike måter. I min tolkning av Polkinghorns (1995) definisjon, er det en analyse av narrativ i artikkel 2. Tema og kategorier er hentet ut fra de innsamlede historiene i intervjuene som sier noe om funnene i datamaterialet. I min forståelse av Riessmans (2008) definisjon, grenser dette samtidig til en tematisk narrativ analyse. I følge Riessman (2008) analyseres datamaterialet i en tematisk narrativ analyse i lys av teori, og identifiserer hvilket innhold fortellingen kommuniserer. Forskeren forsøker å ha historien intakt i analysen på grunn av fortolkningsprosessen, i stedet for tematisk kodede segmenter (Riessman, 2008). Samtidig har forskeren noen stabile konsepter som kan benyttes på tvers av casene (Riessman, 2008). På bakgrunn av Riessmans (2008) definisjon plasserer jeg analysen innenfor en tematisk narrativ analyse.

I artikkel 3 tar jeg noen grep for å plassere analysen i det narrative analyselandskapet ved hjelp av Kelchtermans (1999) modell for hans to-trinns analyse. I artikkel 3 ble først en narrativ analyse av 12 av intervjuene til elevene foretatt. Disse elevene er plukket ut etter gjennomlesning og høring av alle intervjuene, og valgt ut etter kriterier for hvem som fortalte historier om sine erfaringer med klassen. Ikke alle narrativene ble skrevet helt ut til en ren tekst, men intervjuene ble strukturert etter sjanger og karakter. Gjennom lesingen av intervjuene forsøkte jeg å se hvilken mening

---

fortelleren tilskrev begivenhetene. I denne konteksten var målet å forstå hvordan fortellerne beskrev seg selv og sin rolle i klassen. Ved å benytte meg av Kelchtermans terminologi, er dette den vertikale analysen, altså en narrativ analyse (Kelchtermans, 1999). Denne analysen forteller ikke noe om interaksjonene i klassen. Elevene fortalte noe om hvem de var og hvilken rolle de tilskrev seg selv i klassen. Derfor ble valget å benytte seg av steg to i Kelchtermans analysemodell, den horisontale analysen (1999). Her ble igjen alle intervjuene lyttet til og lest gjennom, før transkripsjonene ble lest gjennom systematisk. Deretter ble tekstutdrag hentet ut som så ble plassert i kategorier som sa noe om interaksjonene i klassen. Dette er en tematisk analyse, men siden jeg beholder tekstutdrag som er små fortellinger, kan det i følge Riessman (2008) defineres som en tematisk narrativ analyse. I denne avhandlingen velger jeg å definere analysen som en tematisk narrativ analyse etter Riessmans (2008) definisjon.

## 4.6 Forskningsetiske betraktninger

Etiske problemstillinger har dukket opp gjennom hele avhandlingen, og i dette kapittelet blir noen av problemstillingene redegjort for.

Før jeg gikk ut i det første feltarbeidet, søkte jeg om godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og fikk 28.05.2008 godkjenning til å gjennomføre prosjektet. 22.02.2012 ble endringsmelding godkjent fra NSD (vedlegg 2).

Alle elever i de respektive klassene, lærere samt rektor på begge skolene ble informert om min tilstedeværelse gjennom et informasjonsskriv. I den første klassen (jenteklassen) informerte jeg om at prosjektet hadde fokus på innvandrerungdom i videregående skole, mens i de resterende feltarbeidene informerte jeg elever om at forskningsprosjektet handlet om ungdommer i videregående skole (vedlegg 3). Det er vanskelig å si om informasjonsskrivet i den første klassen hadde noen innvirkning på feltarbeidet, siden dette ble delt ut dagen etter at lærerne hadde informert om min tilstedeværelse. Lærerne hadde allerede informert om mitt forskningsprosjekt før jeg



---

kom. Hvilken effekt denne informasjonen hadde å si for feltarbeidet er det vanskelig å ha kunnskap om.

Underveis i feltoppholdet møtte jeg en rekke etiske dilemma, spesielt i den første klassen. Noen av observasjonene og deler av intervjuene kan jeg ikke benytte på grunn av konfidensialitetsprinsippet. Videre opplevde jeg det som problematisk å finne min rolle i den første klassen, det var til tider utfordrende å observere og ikke være pedagog i møte med elever og lærere.

Intervjuene ble foretatt på de respektive skolene. I den første klassen ble intervjuene foretatt i elevenes klasserom. Det var lite gunstig, da medelever kunne komme inn og forstyrre og skape brudd i fortroligheten mellom forsker og respondent. I de to andre klassene ble intervjuene foretatt i andre kontorer på skolen. Alle elevene undertegnet en samtykkeerklæring som ble gjennomgått og forklart for elevene (vedlegg 3). I gjennomgangen ble det gjort klart at elevene kunne trekke seg fra undersøkelsen når de ønsket, og at det var frivillig å delta på intervjuet. Tre elever valgte å ikke møte til avtalt intervju, mens en valgte å gå etter informasjonen.

Anonymisering av informanter er sikret ved at de er gitt fiktive navn i det publiserte materialet. I forskningsmaterialet er informantene gitt koder etter kjønn, alder, forbokstav på fornavn og klasse 1-3.

Et aspekt innenfor forskningsetikken, er i hvilken grad materialet er generaliserbart. I avhandlingen er det et lite utvalg av skoler, klasser og elever. Tidsaspektet for feltarbeidet er også relativt kort, noe som påvirker hvorvidt jeg kan gå i dybden og i bredden på materialet. Avhandlingen kan si noe om disse elevene i akkurat det tidsrommet jeg møtte dem. I lys av teori kan funnene si noe generelt om erfaringer innvandrerungdom og norskfødte med innvandrerforeldre har med sin hverdag på videregående skole.



---

## 5. Resultater

I dette kapittel redegjøres det for avhandlingens hovedfunn som er ment å svare på avhandlingens hovedproblemstilling: Hva forteller elevers erfaringer i møte med den videregående skole om hvordan skolen møter innvandrerungdom eller norskfødte med innvandrerforeldre? Ved å se funn i de tre artiklene i lys av problemstillingen tydeliggjøres sammenhengen i de tre artiklene. De tre underspørsmålene i avhandlingen er:

- Hvordan kan forskeren jobbe med sine fordommer og sin forståelse i møte med informanter som tilhører en fremmed kontekst?
- Hvilke erfaringer har innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i møte med videregående skole?
- Hva kan vi lære av elevenes erfaringer med et inkluderende klassemiljø?

De tre underspørsmålene er belyst gjennom studier og presentert i tre artikler. I den første artikkelen er empirien hentet fra det refleksive arbeidet. I de to siste artiklene er empirien hentet fra feltarbeidet i tre klasser på videregående skole. Elevenes erfaringer forteller om tre ulike klasser. Disse tre klassene kan defineres som en monologisk klasse som er jenteklassen på yrkesfaglig studieretning, en flerkulturell klasse som er gutteklassen på yrkesfaglig studieretning og en interkulturell klasse som er 1. klassen på studieforbereidende. Forståelsen av miljøet i de tre klassene basert på elevenes erfaringer er min tolkning av de tre klasserommene og representerer hovedfunnene i avhandlingen. I tillegg kan bevisstgjøringen av forskerens refleksive prosess følge alle tre kategoriene som en rød tråd. Vesentlig her er forskerens refleksive prosess over egne holdninger i møte med det ukjente som respondentene representerer. Den refleksive prosessen har betydning for forståelsen av de tre kategoriene av klassene.

---

## 5.1 Forskerens refleksive prosess

Som forsker var jeg bevisst nødvendigheten og viktigheten av at forskeren reflekterer over sin rolle i forskningen. Gjennom å bli utfordret av andre fra forskningsfellesskapet som delte forståelsen av en felles fortolkningsone ble forforståelsen utfordret. Et viktig funn er altså nødvendigheten av å bli utfordret av en kollega/kritisk venn i et forskningsfellesskap for å få en forståelse av sin egen forforståelse i møte med feltet og data-materialet, og gjennom dette få økt innsikt i egne holdninger. I arbeidet i forskningsfellesskapet så jeg nødvendigheten av å bli bevisst mine fordommer i møte med et ukjent felt. Prosessen er refleksiv hvor forskeren blir utfordret til å møte det ukjente i sin fortolkningsprosess. Metoden utviklet i dette arbeidet kan således sies å være avgjørende for hele forskningsprosessen og analysen av avhandlingen, og styrker funn som leder til de forskjellige klassene som tre kategorier. Et viktig funn her er ikke bare at jeg som forsker ble bevisst min forforståelse gjennom det refleksive arbeidet i forskningsfellesskapet, men utviklingen av selve metoden. Metoden ble utviklet ved at jeg benyttet fellesskapet i forskningsgruppen. I forskningsgruppen hadde vi skapt et trygt samarbeidsmiljø hvor utfordringer vi opplevde i forskningen ble fremmet. Ved å la en kollega lese gjennom alt datamaterialet kunne hun gjennom et intervju utfordre meg på mine egne holdninger og min forforståelse til feltet jeg bevegde meg i, og til forskningen.

## 5.2 Den monologiske klassen

Gjennom analysen av elevenes erfaringer er kjennetegnene på den monologiske klassen at kommunikasjonen er preget av monolog mellom aktørene. Kjennetegnene på den monologiske klassen struktureres i tre nivå, det overordnede nivået på skolen, lærernivået og elevnivået.

Ledelsen og avdelingen kan struktureres i et overordnet nivå. Den monologiske klassen er underlagt en avdeling som i liten grad tenker på utdanningen som en helhet

---

hvor teori og praksis er en del av en større helhet. På lærernivået i den monologiske klassen har lærerne i liten grad fokus på klassemiljøet. Både observasjoner fra undervisningen, samtaler med lærere og intervju med elevene, viser at lærerne for det meste har et faglig utgangspunkt. På elevnivået viser observasjonene at det er et tydelig skille mellom innvandrere og etnisk norske elever i klassen, blant annet gjennom en elevs kategoriseringer av etnisk norske og innvandrere. Innvandrerne er ikke i en posisjon til å være i en insider deltakerbane i klassens miljø (Wenger, 1998). Det er elevene som er etnisk norske som er i en slik posisjon.

### 5.3 Den flerkulturelle klassen

Den flerkulturelle klassen karakteriseres av en flerkulturell pedagogisk profil. Basert på elevenes erfaringer i den flerkulturelle klassen, kjennetegnes klassen med det som kalles for flerkulturell pedagogikk. Kjennetegnene struktureres i tre nivåer: det overordnede nivået på skolen, lærernivået og elevnivået. På det overordnede nivået har skolen og avdelingen et inkluderende fokus som vektlegger en struktur på skolen som ser på elevenes hverdag i en helhet. Videre vektlegger avdelingen en sammensetning av lærere som jobber sammen i team. Alle lærerne som underviser i teorifag har videreutdanning i norsk som 2. språk. Lærerne jobber også med klassemiljø og inkludering. Hvordan læreren starter skoleåret viser seg å ha betydning for klassemiljø og inkludering. I den flerkulturelle klassen brukte læreren tid i begynnelsen av skoleåret på klassemiljøet. Videre indikerer studien at det er av betydning at læreren ser den enkelte eleven og kjenner elevenes historie og bakgrunn. Å variere undervisningsmetoder med utgangspunkt i elevenes utgangspunkt synes også å ha betydning. Varierte undervisningsmetoder innebærer for eksempel å vise hvordan en elev kan håndtere en maskin ved at læreren fører elevens hender gjennom hele prosessen. Lærers tilrettelegging av undervisningen etter den enkeltes mål, og ikke kun etter læreplanens målsettinger for faget, ser også ut til å ha betydning. Til slutt synes det viktig at lærerne jobber sammen i team med fokus på og kjennskap til klassen, og at norsk som 2. språk vektlegges blant lærerne.

---

På elevnivået er kjennetegnet at elevene som er innvandrere er i en insider deltakerbane i klassens fellesskap (Wenger, 1998), selv om det er et tydelig skille mellom elever som er etnisk norske og innvandrere.

## 5.4 Den interkulturelle klassen

Den interkulturelle klassen karakteriseres av en interkulturell pedagogisk profil. Basert på elevenes erfaringer på den interkulturelle klassen, kjennetegnes klassen med det som kalles for interkulturell pedagogikk. Skolen jobber etter en flerkulturell pedagogikk og har en flerkulturell struktur, som også kjennetegner den flerkulturelle klassen. Dette innebærer at lærerne jobber med en flerkulturell pedagogikk, altså inkludering og ulike arbeidsmetoder og at lærerne på teamet kjenner elevenes bakgrunn og historier. Skolen har også en flerkulturell struktur hvor helheten i elevenes utdanning står i fokus. På elevnivået ser det ut til at kategorier som innvandrere og etnisk norsk ikke er tilstede i klassen. De fleste elevenes erfaringer er at klassemiljøet oppleves som trygt og hvor elevene er venner med hverandre. Videre er det tydelig at relasjonelle faktorer har stor betydning for den interkulturelle klassen. De relasjonelle faktorene er at elevene er ulike, ikke bare med tanke på etnisitet, men de har heller ikke samme bakgrunn, livserfaring og interesser, slik at mangfold er representert. Videre mener elevene selv at det gode klassemiljøet er deres egen fortjeneste, så elevenes holdninger påvirker miljøet. Intersubjektivitet synes å være sentralt, hvor elevene får en mulighet til å definere seg selv i møte med andre. Elevene er altså ikke en representant for en kategori som for eksempel innvandrere, jente eller skoleflink.

## 5.5 Oppsummering

For å få en forståelse av egen forforståelse i møte med feltet var det nødvendig å bli utfordret av kollega/kritisk venn i et forskningsfellesskap. Gjennom denne metoden fikk jeg økt innsikt til egne holdninger, noe som hadde betydning for analyseprosessen

---

som ledet til de tre klasserommene som er hovedkategoriene i avhandlingen. Den første kategorien er den monologiske klassen hvor kommunikasjon er preget av monolog og enveiskommunikasjon. I den monologiske klassen er det et tydelig skille mellom innvandrere og etniske norske elever. Den andre kategorien er den flerkulturelle klassen som kjennetegnes av en flerkulturell pedagogisk profil, hvor både innvandrere og etniske norske er inkludert i klassens fellesskap, men hvor det fortsatt opereres med kategoriene innvandrer og etnisk norsk. Den tredje kategorien er den interkulturelle klassen, som kjennetegnes av en interkulturell pedagogisk profil, hvor relasjonelle faktorer er av betydning. I den interkulturelle klassen får elevene gjennom intersubjektivitet definere seg selv, og er ikke representant for en kategori.





---

## 6. Diskusjon og konklusjon

I feltarbeidet ble tre klasser observert. De er kategorisert som den monologiske klassen, den flerkulturelle klassen og den interkulturelle klassen. Drøftingen tar utgangspunkt i disse tre kategoriene. Den refleksive prosessen vil følge som en rød tråd gjennom hele drøftingen. Ved å skape en slik vinkling vil sammenhengen mellom den refleksive prosessen til forskeren og funnene i de ulike klassene være synlig. Den refleksive prosessen er brukt i analysen av data samlet inn i alle tre klassene hvor feltarbeidet fant sted. Det er også refleksjonsprosessen som fører til avhandlingens hovedkonklusjon.

I den monologiske klassen tok ikke skolens ledelse og avdelingen utgangspunkt i å legge til rette for en utdanning for elevene med tanke på forholdet mellom teori og praksis som en del av en større helhet. Analysen av observasjoner og intervjuer i feltarbeidet konkluderer med at lærerne i stor grad ikke fokuserte på klassemiljøet. Lærerne hadde større fokus på fagene de underviste i. I klassen var det et tydelig skille mellom innvandrere og etnisk norske elever i klassen. Under feltarbeidet kom en elev bort til meg og sa: «Jeg vet jeg ser ut som en innvandrer, men du skal vite at jeg er norsk!» Han hadde norsk mor og pakistansk far. En annen gutt, etnisk norsk, spurte alle elevene om de var norske eller innvandrer, eller som han uttrykte det: en av freakene. Ut fra Wengers (1998) teori om praksisfelleskap viser analysen at innvandrerne ikke var i en posisjon til å være i en insider deltakerbane i klassens miljø, det var de etnisk norske elevene som var i en slik posisjon. Dette bekrefter Liang et al.'s (2007) studie om unge kinesisk-amerikanske ungdommer og deres erfaringer med diskriminering på skolen, hvor studien indikerer at ungdommene var utsatt for mobbing og utestengelser og ikke følte seg inkludert i klassen.

I den monologiske klassen kan kommunikasjon forstås som at det autoritative ordet er dominerende (Dysthe, 1995). I kommunikasjon hvor det autoritative ordet er dominerende gis det ikke rom for egne refleksjoner og tolkninger i ytringer, det vil si monolog (Dysthe, 1995). Monologismen forstås i hvordan skolen og avdelingen er

---

strukturert, men også i lærernes klasseledelse. Stemmene til elevene blir ikke tatt hensyn til i dialogen når skolen planlegger elevenes hverdag. Dermed kan det autoritative ordet i skolens og avdelingens struktur forstås som en monologisk uttrykksform (Dysthe, 1995). Når lærerne har mer fokus på å formidle faget i sin klasseledelse, og når målene i Kunnskapsløftet blir nivået læreren planlegger sin undervisning etter, er det en klar monologisk uttrykksform siden det ikke gis rom for elevenes egne tolkninger og refleksjoner i ytringen (Dysthe, 1995). Ved å ta utgangspunkt i gitt kunnskap, som læreboka, Kunnskapsløftet eller referanserammene til læreren, er dette et kjennetegn på en monologisk klasse (Dysthe, 1995). Dialogen mellom lærer og elev er ikke tydelig, og dermed skapes ikke felles referanserammer (Dysthe, 1995). Det autoritative ordet var også synlig hos noen av de etnisk norske elevene, som kategoriserte elevene etter hvem som var etnisk norsk, og hvem som var innvandrere. I denne måten å kategorisere elever på, ligger en form for antagelse om en ferdiglaget sannhet, og at det i en slik sannhet ligger makt til å definere de som ikke er som «oss». Ved å forstå dette i tråd med Wengers analyse av praksisfellesskap, kan de deltakerne som er i en innsider deltakerbane i praksisfellesskapet sees på som de anerkjente autoritetene i klassen (Wenger, 1998). Når det autoritative ordet fører til en kategorisering av etnisk norske og innvandrere, kan dette også sees i lys av Ambjørnsens (2008) analyse av hvordan en kollektiv ambivalens mot en innvandrerjente i en svensk klasse bidro til å skape et positivt innhold til kategorien «svensk jente». Gjennom den kollektive ambivalensen mot innvandrere ble innvandrerjenta definert som en som ikke er «oss», hun tilhørte «de». Gjennom en slik kategorisering ble «vi», de svenske jentene i klassen, styrket.

I den flerkulturelle klassen er det tatt noen grep for å skape et inkluderende fellesskap i klassen. Når lærerne ser enkelteleven, kjenner deres historie og bakgrunn og varierer sine undervisningsmetoder med fokus på elevenes utgangspunkt, er dette eksempler på en av hovedkomponentene som Banks (2004) mener bør være representert på skolen for at strukturen skal føre til et integrerende fellesskap i skolen. Denne tilnærmingen er en likeverdig pedagogikk hvor læreren tar i bruk ulike

---

undervisningsmetoder som er tilpasset de ulike læringsstilene representert i klassen blant ulike kulturelle og etniske grupper. Når læreren tilrettelegger undervisningen etter den enkeltes mål og ikke kun etter Kunnskapsløftets målsettinger for faget, er dette også eksempler på en likeverdig pedagogikk. En annen komponent i Banks (2004) teori, er å jobbe for å redusere fordommer og å fokusere på elevers holdninger, og at skolen kan jobbe med ulike metoder og materiale slik at alle får like muligheter til å gjøre det bra på skolen. Eksempler på en slik tilnærming i den flerkulturelle klassen, er at lærerne har videreutdanning i norsk som 2. språk, altså lærerne har kompetanse om ulike utfordringer elever som tospråklige kan møte på i skolen. Videre er hvordan lærerne jobbet med klassemiljø og inkludering et eksempel på en likeverdig pedagogikk, hvor for eksempel lærerne jobbet med klassemiljøet i begynnelsen av skoleåret. At lærerne jobbet sammen i team hvor medlemmene kjente enkeltelevne og klassen, er også et eksempel på en likeverdig pedagogikk. Når skolen og avdelingen til den flerkulturelle klassen har fokus på inkludering og vektlegger en struktur på skolen som ser på elevenes hverdag i en helhet, og når avdelingen vektlegger sammensetningen av lærerne som jobber sammen i team, er dette et eksempel på en type skolekultur som inngår som en komponent i Banks (2004) teori om flerkulturell pedagogikk. Banks (2004) vektlegger i sin teori en skolekultur som bidrar til å myndiggjøre elevene. Dette oppnår skolen gjennom å arbeide med interaksjoner på tvers av etniske linjer hvor målet er å skape en kultur der elevene frigjøres fra ulike etniske og kulturelle grupper.

Den flerkulturelle klassen har flere likhetstrekk med den skolen som An-Magritt Hauge (2007) definerer som den ressursorienterte flerkulturelle skolen. Utgangspunktet for den ressursorienterte skolen, er at den ser på mangfoldet representert gjennom en mangfoldig sammensatt elevgruppe som en ressurs på skolen (Hauge, 2007). Skolen er strukturert slik at innvandrernes erfaringer og bakgrunn er med på å forme virksomheten (Hauge, 2007). Dermed kan alle deltakerne i skolen dra nytte av de ulike perspektivene elever representerer (Hauge, 2007).

---

Den flerkulturelle klassen hadde kommet langt på vei i sitt inkluderingsarbeid med mye fokus på kommunikasjon og dialog. Ut fra Wengers (1998) teori om praksisfellesskap viser analysen at både innvandrerne og de etnisk norske elevene var i en posisjon til å være i en insider deltakerbane i klassens fellesskap. I dette arbeidet kan skolen forstås som en global, kulturell arena, jamfør Suarez-Orozco (2001), hvor innvandrere kan dra fordel av sin bakgrunn. Samtidig tok arbeidet utgangspunkt i definisjonene «etnisk norsk» og «innvandrer», der den norskfødte med innvandrerforeldre var under kategorien innvandrer. Denne formen for flerkulturell pedagogikk forutsetter at skolen består av mange ulike kulturer, som kan virke fastlåste, altså at det skapes kategorier elever enkelt kan plasseres innenfor. Faren er at likeverdigheten lett kan tolkes som likhet i praksis, altså at det fastholdes et skille mellom «de» og «vi», hvis arbeidet med å skape en likeverdig skole er basert på å ta utgangspunkt i kategorier og karakteristikk. For å få til en skole hvor mangfold er akseptert må prinsippet om likhet brytes. Det må skapes rom for en likeverdighetstenkning som er grunnleggende åpen for alle deltakerne i fellesskapet.

En flerkulturell pedagogikk har stor betydning for å tilrettelegge for en skole som ivaretar mangfoldet hvor alle får tilbud om likeverdig utdanning (Banks, 2004). I det som kategoriseres som den interkulturelle klassen bekreftes nødvendigheten av en bevisst flerkulturell pedagogikk fra ledelsen og lærernes side, hvor lærerne jobbet sammen i team om klassen og kjente til bakgrunnen til den enkelte eleven og historiene deres. Lærerne var også bevisste på å benytte seg av varierende undervisningsmetoder med fokus på inkludering. Samtidig var den interkulturelle pedagogikken godt synlig i den interkulturelle klassen, hvor interaksjonene mellom aktørene og kulturene som er i endring i tid og rom var inkludert (Rey-Von Allmen, 2011).

Innenfor interkulturell pedagogikk er et av målene å frigjøre seg fra karakteristikk og kategorier (Rey-Von Allmen, 2011), noe som er et av kjennetegnene i den interkulturelle klassen. I den interkulturelle klassen var ikke kategoriene «etnisk norsk» og «innvandrer» så synlige, hverken da vi observerte

---

klassen eller gjennom intervjuene av elevene. Styrken i den interkulturelle pedagogikken, er at enkelte ikke har makt til å definere andres kultur og etnisitet, slik tilfellet var i den monologiske klassen hvor enkelte av elevene definerte de andre elevene, men også til dels i den flerkulturelle klassen hvor pedagogikken tok utgangspunkt i kategorier av elevene.

I Horsts (2006) definisjon av interkulturell pedagogikk, påpeker han behovet for å utvikle en undervisning som speiler den etniske og sosiale kompleksiteten i samfunnet. En slik undervisning rommer å trene opp det interkulturelle, altså trene opp en forståelse for andre mennesker, slik at interaksjonene mellom aktørene i klassen er bygget på en gjensidig kontakt med hverandre (Abdallah-Preteuille, 2006). I den interkulturelle klassen er et trygt klassemiljø hvor elevene er venner et eksempel på en type undervisning innenfor den interkulturelle pedagogikken. Viktigheten av gode, krysskulturelle vennskap bekreftes av Ward & Searl (1991) som påpeker at vennskap slår positivt ut på en psykologisk tilfredshet. Det at klassen er mangfoldig er også en viktig faktor her. En bevissthet hos lærerne om hvordan de kan legge opp til en undervisning som rommer den enkeltes egenskaper og å få til en dialog som innebærer å bli kjent med, respektere og bli beriket av den enkeltes bakgrunn og erfaring er viktig for å utnytte mangfoldet i klassen. Hvistendahl (2009) peker på dette i sin avhandling, hvor hun etterspør en inkluderende skole hvor alle er deltagere. For å få dette til, hevder Hvistendahl (2009) at innvandreres språklige og kulturelle kompetanse må få en større plass i opplæringene enn den har i dag.

I interkulturell pedagogikk er intersubjektivitet og dialog sentralt (Besley & Peters, 2012), og gjennomgående i den interkulturelle klassen var elevenes muligheter til å definere seg selv i møte med andre. Bakhtins bruk av begrepet dialog betyr mer enn dialog eller samtale mellom forskjellige mennesker, dialogisitet er en del av selve språket og tanken (Børtnes, 2001). Dialogen blir altså ikke forstått som en spesifikk samtaleform med spørsmål og svar, men dialogen i den betydning Bakhtin legger i det dialogiske; Alt språk og alle tanker er dialogisk (Bachtin, 1971). I denne dialogen er man opptatt av forpliktelsene til deltagerne (Besley & Peters, 2012). Dialogen «...er

---

med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss» (Børtnes, 2001, s. 95).

Dysthe (1995) tolker Bakhtins forståelse av dialog til å handle om at vi mennesker bare eksisterer i forhold til andre. Denne formen for dialog handler om å involvere seg i andre. Grunntanken i dialogen er at forståelsen er aktiv og sosial, og at mening skapes i samspill mellom aktørene. Meningen skapes gjennom mangfoldet i dialogen, en dialog som består av alle stemmene i klassen (Dysthe, 1995).

Det etiske aspektet er av interesse innenfor dialogismen i den interkulturelle pedagogikken, og kan forklare hvordan dialogen kan styrke elevenes muligheter til å definere seg selv i møte med andre. Bakhtin (1979) mente at et menneske eksisterer slik det ses og høres med den andres øyne og ører. «Å være» var for Bakhtin ensbetydende med å være for den andre og gjennom andre:

Å være betyr å være for den andre og gjennom den andre for seg selv. Mennesket har intet indre suverent territorium, det befinner seg helt og alltid på grensen... jeg kan ikke klare meg uten den andre, kan ikke bli meg selv uten den andre; jeg må finne meg selv i den andre, finne den andre i meg selv... Én bevissthet er en *contradictio in adjecto*. Bevisstheten er etter sitt vesen plural. (Bakhtin 1979, s. 312, i Børtnes 2001, s. 102)

I den interkulturelle klassen hadde lærerne og elevene evnen til å se den andre, slik at det var rom for en åpen dialog i interaksjonene.

Intersubjektivitet er sentralt i dialogismen og forstås som en overenskomst mellom deltakere (Rommetveit, 1985). Basispremisset i intersubjektivitet er å kunne ta perspektivet til andre som er forskjellig fra seg selv (Rommetveit, 1974, 1979), og i den interkulturelle klassen viste elevene evnen til å romme mangfoldet blant elevene, mangfoldet var en premiss for det interkulturelle.

Elevenes erfaringer i møte med den videregående skolen gir noen interessante funn på hvilken skole som kan tilby en likeverdig utdanning som kan bryte med prinsippet om likhet. Refleksiviteten i avhandlingen styrker betydningen av å legge til rette for interaksjon mellom aktørene hvor den enkelte aktør ikke har makt til å definere den andres kultur og etnisitet. Som forsker gikk jeg ut i feltet og forsket

---

på innvandrere, altså var jeg selv fanget av kategorier. Den interkulturelle klassen viser veien for å oppnå en likeverdig skole, som er hovedfunnet i avhandlingen. Skolen må vektlegge det relasjonelle og gi rom for intersubjektivitet og dialog mellom aktørene.

## 6.1 Studiens begrensninger og styrker

Gjennom hele avhandlingen kan den monologiske og den dialogiske dimensjonen følges som en rød tråd. Dette gjelder både den refleksive dimensjonen i avhandlingen, innsikt i flerkulturell og interkulturell pedagogikk og har også betydning for hvordan man oppfatter en skole som tilbyr en likeverdig utdanning. Som forsker var min forforståelse preget av teorier om flerkulturell pedagogikk. Teorier om flerkulturell pedagogikk tar blant annet utgangspunkt i at medlemmer er kategorisert som innvandrere eller etnisk norsk. Oppfatningen er normativ og gjennom å følge en struktur, en oppskrift på en flerkulturell pedagogikk, vil skolen kunne tilby en utdanning hvor alle elevene oppnår likeverdighet (Phillion, 2002). Forforståelsen min var også preget av en retning innenfor narrativ forskning som kalles for «narrative multiculturalism» (Phillion, 2002), som bygger på en fusjon mellom narrativ og multikulturell tenkning: «a person-centred, experimental, relational way of thinking about, researching and writing about everyday experience of multiculturalism» (Phillion, 2002, s. 276). En fortellende måte å tenke multikulturelle fenomen på vil, ifølge Phillion (2002), gi innsikt i utvikling av rike, dype og detaljerte forståelser av multikulturalisme som det leves i skole og samfunn. I analysen av mine fordommer er den preget av en emansipatorisk multikulturell tenkning. Dette innebærer at gjennom narrativ multikulturalisme vil forskningen føre til en dyp og rik innsikt i det multikulturelle livet i skolen og samfunnet (Phillion, 2002). Min tolkning av narrativ forskning førte til at jeg var forhindret fra å analysere datamaterialet. Å være fastlåst i en forforståelse kan i en monologisk ramme oppfattes som ikke å åpne opp for utvidelse og gi innsikt, men søker etter å få bekreftet det bestående.

---

Den refleksive prosessen i forskningsprosessen skapte brudd og forstyrrelser i mine erfaringer. Ifølge Gadamer (2010) er det naturlig å forstå verden utfra egne fordommer og antagelser. I mitt møte med et fremmed felt hadde jeg mange fordommer knyttet til innvandrere i videregående skole og til narrativ multikulturalisme som en emansipatorisk forskningsmetode. Forforståelser som jeg måtte revurdere. I den hermeneutiske erfaringen er målet å være åpen for den andre og anerkjenne noe som strider mot det en selv mener (Gadamer, 2010). For å lykkes med en slik åpen refleksiv prosess, var det nødvendig med forskningsfellesskapet. Anvendt i denne avhandlingen er forskningsfellesskapet en del av en felles sone for tolkning hvor forskningsobjektet er knyttet til forskerens posisjon og preferanser (Tillema et al., 2008; Wasser & Bresler, 1996).

Sett i et metaperspektiv kan mine fordommer forståes som en del av samfunnets møte med det ukjente, det fremmede, noe den refleksive prosessen avdekket. Gjennom prosessen forsto jeg hva som forhindret meg i å lese datamaterialet. Jeg kom til en erkjennelse av å være en del av en tenkning som kan være med på å forsterke prinsippet om likhet. Uten denne refleksive prosessen ville muligens ikke et vesentlig funn i denne avhandlingen funnet sted; et kritisk blikk mot den flerkulturelle pedagogikken i feltet og de dominerende linjene i denne tenkningen og et uttrykk for behovet for et tillegg til den flerkulturelle pedagogikken, interkulturell pedagogikk, som befri seg fra kategoriseringer og stigmatiseringer.

Dermed er avhandlingens bidrag til samfunnet ikke kun å bekrefte det bestående, men å tilføre en videreføring av en tenkning som kan være med på å bryte prinsippet om likhet i dagens skole. Slik sett kan forskeren bli sett på som en del av en større helhet. Forskeren med sin tolkning er en budbringer av feltets teoretiske fundament, og dermed oppstår en sirkel hvor forskning som bygger på flerkulturell pedagogikk avslører en skole hvor prinsippet om likhet er dominerende. Utfordringen er at en skole som tar utgangspunkt i flerkulturell pedagogikk bygger på en skole bestående av elever som allerede er kategorisert som innvandrere og etnisk norske. Men hva om denne tenkningen med utgangspunkt i kategorier fører til en skole hvor



---

prinsippet om likhet dominerer? Faren er om den flerkulturelle pedagogiske oppskriften er med på å beholde en skole hvor elevers verdighet måles i å være like. Således kan likeverdigheten bli skjev.

## 6.2 Implikasjoner av studien

En viktig implikasjon av studien er betydningen av det refleksive arbeidet i forskningen. Dette kan beskrives som metodeutvikling, hvor fokuset er på den ekte refleksjonen som skaper erkjennelser hos forskeren. Det er skrevet mye om betydningen av forskerens refleksjoner, men det er verdt å spørre seg hvilke refleksjoner en forsker foretar seg uten å bli utfordret på egne holdninger og fordommer kan gi erkjennelser som går i dybden og som utfordrer det bestående? Ved å søke etter å gå bak og forbi ens egne fordommer og forforståelse av forskningen kan dette skape en validitet i forskningen, noe som etterspørres i kvalitativ forskning. Å jobbe refleksivt med sin egen forforståelse kan være et viktig redskap for å styrke validiteten i forskningen.

Videre er en viktig implikasjon av studien å forstå den flerkulturelle pedagogikkens begrensninger for å skape likeverdighet i fellesskolen. Vi må utvide med en interkulturell pedagogisk forståelse som ikke tar utgangspunkt i kategorier for å komme prinsippet om likhet til livs og oppnå likeverdighet i dagens skole.

I dagens skolehverdag oppstår det daglig mange møter mellom det kjente og det fremmede. I studien er jeg som forsker åpen om mine egne fordommer og min egen forforståelse til feltet, til mine møter med det fremmede og ukjente. Metoden utviklet i studien kan også være en metode i hvordan vi som mennesker møter det fremmede, hvordan vi kan gå utover våre egne fordommer og vår egen forforståelse. Dermed kan studien og videreformidlingen av studiens funn ha betydning for lærere og andre som til daglig er i møte med elever og som daglig skal tilby alle barn en likeverdig utdanning, både gjennom formidling av funnene, men også gjennom en videreutvikling av den refleksive metoden.

---

For at skolen skal nå den lovpålagte likeverdigheten i skolen, må en del endringer skje både på et politisk nivå gjennom tydelige føringer i styringsdokumentene, på skolenivå og på et individuelt nivå med lærerne i fokus. Svakheten i de gjeldende politiske føringer, er en manglende bevissthet omkring begrepene flerkulturell pedagogikk og kompetanse. Hva ligger bak begrepene? En normativ forståelse, eller en beskrivende forståelse av at et flerkulturelt samfunn er et samfunn bestående av borgere fra ulike land. Et eksempel er storsatsingen «Kompetanse for mangfold» som Kunnskapsdepartementet har gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å gjennomføre (Utdanningsdirektoratet, 2014). Satsingen består i å lage en femårsplan for et kompetanseløft på det flerkulturelle området hvor en rekke kommuner i ulike fylker i samarbeid med barnehager, skoler og høyskoler/universitet får midler for å styrke en kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014). Helt fra starten har satsingen vært preget av uklare begrep og retningslinjer. Hva menes med kompetanse for mangfold? Hvordan styrkes denne kompetansen? Det er satt av midler som skal bidra til å gi bedre og mer relevant kunnskap om hvordan minoritetsspråklige barn og unge lærer og utvikler seg i skolen og i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Mitt spørsmål blir da, bedre kunnskap enn hva? Mer relevant kunnskap enn det vi har nå? På bakgrunn av min studie hvor mulighetene i den interkulturelle pedagogikken vektlegges, vil en fruktbar satsing være å satse på kunnskap og kompetanseheving på interkulturell pedagogikk. Vi må starte med å klargjøre begrepene i, og målene for satsingen. I samme satsing er det satt av midler til forskning og utviklingsarbeid på det flerkulturelle området, hvor målet er å gi bedre og mer relevant kunnskap om hvordan minoritetsspråklige barn og unge lærer og utvikler seg på skolen og i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Slik jeg ser det, tar denne forskningen og dette utviklingsarbeidet utgangspunkt i flerkulturell pedagogikk, og faren er at forskningen vil bekrefte den bestående flerkulturelle pedagogikken som tar utgangspunkt i kategoriene innvandrere og etnisk norske. Avhandlingen min viser nødvendigheten av å satse på interkulturell pedagogikk for å bryte med likhetsprinsippet. Hvis satsingen har som mål å muliggjøre en likeverdig utdanning, bør den flerkulturelle pedagogikken i større grad utfordres for

---

å gi plass til den interkulturelle pedagogikken. Det er korrekt å satse på en kompetanseheving på høyskole/universitet, men fokuset bør i større grad ligge på lærerutdanningenes funksjon i utdanning av barnehagelærere og lærere. En interkulturell pedagogikk bør være den grunnleggende pedagogiske tanken som ligger til grunn for all pedagogisk virksomhet. I dagens lærerutdanning blir ofte det flerkulturelle feltet tilbudt i undervisningen i temabolker.

På denne måten vil den lovpålagte likeverdighet i skolen kunne nå det viktige målet om en likeverdig utdanning for alle uavhengig av bakgrunn, og dermed gi alle elever muligheten til en likeverdig skolegang. Å gi rom til det relasjonelle, intersubjektiviteten og dialogen krever en modig politikk, skole og modige lærere som gir slipp på kontrollen over kunnskapen som også begrenser kunnskapsutviklingen.

### 6.3 Dialogen som visker ut kategorier – en avslutning

Doktorgradsprosjektet ser på hvilke erfaringer innvandrerungdommer og norskfødte med innvandrerforeldre har med hverdagen på videregående skole. Gjennom dette fokuset er dialogens kraft i å få til likeverdighet i skolen et viktig funn.

Jeg observerte tre klasser. Den ene klassen kan defineres som en monologisk klasse. Kategorier innvandrer og etnisk norsk var tydelige. Det var ikke et stort fokus på et inkluderende klassemiljø blant lærerne eller skolens ledelse. Lærerne jobbet ikke med klassemiljøet, men tok utgangspunkt i det faglige innholdet i undervisningen. Lærere la Kunnskapsløftet og mål for faget til grunn for undervisningen, og det var opp til elevene selv å nå målene. I denne klassen var det et tydelig skille mellom etnisk norske elever og innvandrere. Innvandrerne var ikke deltakere i klassens fellesskap.

Den andre klassen jeg observerte defineres som en flerkulturell klasse. Skolen hadde en struktur på undervisningen som var helhetlig med tanke på elevenes hverdag. Lærerne hadde fokus på klassemiljø og inkludering, og jobbet sammen som team. Lærerne benyttet varierte undervisningsmetoder med fokus på utgangspunktet til

---

elevene, kjente elevene og hadde kunnskap om elevenes bakgrunn og erfaringer. Elevene kjente hverandre, og brydde seg om hverandre, og innvandrerne var deltakere i klassens fellesskap. Men det var fortsatt et skille mellom innvandrer og etnisk norsk i klassen.

Den siste klassen defineres som den interkulturelle klassen. Skolen jobbet etter en flekulturell pedagogikk og struktur, som i den flerkulturelle klassen. Lærerne jobbet med flerkulturell pedagogikk og hadde fokus på et inkluderende klassemiljø. Lærerne jobbet sammen i team og benyttet seg av varierte arbeidsmåter hvor elevenes erfaringer var viktig i kunnskapsproduksjonen. Lærerne var også kjent med elevenes bakgrunn. I tillegg var den interkulturelle pedagogikken godt synlig i klassen. Den interkulturelle klassen kan beskrives som en klasse hvor kategoriene innvandrer og etnisk norsk nesten ikke er til stede. Klassen besto av ungdommer med ulike bakgrunn, både etnisitet, men også annet som interesser, venner, klesstil, hva de var gode i osv. Et viktig stikkord i den interkulturelle klassen er mangfold.

Interkulturell pedagogikk kjennetegnes av en flerkulturell pedagogisk struktur, men også av intersubjektivitet, dialogen og det etiske aspektet i å «se den andre». Interkulturell pedagogikk refererer til en type interaksjonsprosess hvor vi finner en gjensidig kontakt mellom personer med ulik kulturell bakgrunn. Det handler om å utvikle en undervisning som hviler på den erkjente etniske og sosiale kompleksiteten i samfunnet. Målet er å frigjøre seg fra kategorier og karakteristikk, for å unngå at noen har makt til å definere den andres kultur og etnisitet.

I interkulturell pedagogikk fokuseres det på dialog. Med dialog her menes dialog som en prosess i en sosial relasjon. Dialogen oppfattes som en prosess i å forstå hverandre, og intersubjektivitet er sentralt i dialogen. Intersubjektivitet kan forstås som en overenskomst mellom deltakere. Kommunikasjonen finner sted i det rommet som kommunikasjonen skaper. Basispremisset for intersubjektivitet er at medlemmene evner å kunne ta perspektivet til andre som er forskjellig fra seg selv. Kraften i en slik dialog kan viske ut kategoriene som innvandrer og etnisk norsk. I en prosess hvor vi

---

forsøker å forstå og anerkjenner den andre. Hvor vi lar den andre få definere seg selv. Hvor vi lar andre få dette rommet.

Flerkulturell pedagogikk tar utgangspunkt i kategoriene, og blir derfor monologisk i sitt utgangspunkt. Den andre er allerede definert i monologen. Dette kan kalles for den monologiske splittelse hvor vi fastsetter kategorier, stigmatiserer og forhåndsdommer. I dagens skole står likeverd sterkt. Den norske skolen må forholde seg til Opplæringsloven som vektlegger likeverdighetens betydning. Også Kunnskapsløftet fokuserer på tilpasset opplæring og likeverdige muligheter. Men hva betyr likeverd i den norske skolen? Den monologiske skolen fører til at likeverd blir forstått som likhet, altså at personer må oppfatte seg som like for å føle seg som like mye verd.

Gjennom å vektlegge muligheten som vi finner i interkulturell pedagogikk i tillegg til flerkulturell pedagogikk, vektlegge det relasjonelle og det etiske i møte med den andre, vil likeverdigheten få den betydningen at alle elever tilbys en likeverdig opplæring uavhengig av etnisk bakgrunn og opprinnelse. Denne likeverdigheten rommer mangfoldet. Dette er dialogen som visker ut kategorier.



---

## 7. Referanseliste

- Aalberg, E. A. (2012). *Profesjonsförståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Ambjörnsson, F. (2008). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Bachtin, M. (1971). *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. München: Carl Hanser Verlag.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. I J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Red.), *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural education : issues and perspectives*. (s. 3-30). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Berry, J. W. (2006). 3 Contexts of acculturation. I J.W. Berry & D. L. Sam (Red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 27 - 42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191-207.
- Besley, T., & Peters, M. A. (2012). Introduction: Interculturalism, Education and Dialogue. I T. Besley & M. A. Peters (Red.), *Interculturalism, Education and Dialogue*. (s. 1-25). New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P., & Ferguson, P. P. (1999). *The Weight of the World: social suffering in contemporary society*. Cambridge: Polity Press.

- 
- Børhaug, F. (2007). Kunnskapsløftets antirasistiske verdidiskurs: en drøfting av sentrale verdier i skolens antirasistiske verdigrunnlag i Kunnskapsløftets læreplandiskurs. I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s.71-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s. 91-106). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Council of Europe.( 2008). *White paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Author.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *American Educational Research Association*, 19(5), 12.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T. O. (2006). Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier. I C. Horst (Red.), *Interkulturell pedagogikk*. (s. 145-178). Vejle: Kroghs Forlag A/S.
- Eriksen, I. M. (2012). *Young Norwegians: belonging and becoming in a multiethnic high school*. (Doktoravhandling) Department of Culture Studies and Oriental Languages, Faculty of Humanities. University of Oslo.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Finaly, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative research*, 2(2), 209-230.
- Fontana, A. (2005). The postmodern turn in interactionism. *Studies in Symbolic Interaction*, 28, s. 239-254.
- Frøyland, L. R., & Gjerustad, C. (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo*. Oslo: NOVA.
- Fuglestad, O. L. (1997). *Pedagogiske prosessar: empiri - teori - metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.



- 
- Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2011). *Narrative pedagogy : life history and learning*. New York: Peter Lang.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13, 49-79.
- Helgevold, N. (2011). *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet: en kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Helleve, I. (2008). *Productive interactions in ICT supported communities of learners*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Horst, C. (2006). Behovet for en interkulturel Pædagogik - en utfordring for den monokulturelle selvforståelse. I C. Horst (Red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog - problem eller ressource? 2. udgave*. (s. 9-24). Vejle: Kroghs Forlag.
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Igbino, J. (2012). Intercultural Dialogue: Cultural Dialogues of Equals or Cultural Dialogs of Unequals? I T. Besley & M. A. Peters (Red.), *Interculturalism, Education and Dialogue*. (s. 164-177). New York: Peter Lang.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, T., & Olofsson, R. (2011). The art of becoming 'Swedish': Immigrant youth, school careers and life plans. *Ethnicities*, 11(2), 184-201.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. (s. 27-48). København: Hans Reitzels Forlag.

- 
- Kampmann, J. (2006). Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. I C. Horts (Ed.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog - problem eller ressource?* (s. 127-144). Vejle: Kroghs Forlag.
- Kelchtermans, G. (1999). *Narrative research on teacher development*. Paper presented at the AERA, Montréal.
- Keller, G. J. (2012). Intercultural Dialogue and the Dialogism of Life: Education for Transformation. I T. Besley & M. A. Peters (Red.), *Interculturalism, Education and Dialogue*. (s. 113-121). New York: Peter Lang.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010: 7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet (2013). St.meld.nr 20. *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lahdenperä, P. (2011). Mångfald, jämlikhet och jämställdhet – interkulturellt lärande och integratin. I P. Lahdenperä (Red.), *Forsningscirkel - arena för verksamhetsutveckling i mångfald*. (s. 15 – 42). Västerås: Mälardalens högskola.
- Liang, B., Grossman, J. M., & Deguchi, M. (2007). Chinese American middle school youths' experiences of discrimination and stereotyping. *Qualitative Research in Psychology*, 4(1-2), 187-205.
- LK-06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter.* (Rapport nr. 3). Oslo: Nifustep.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- 
- Mortimer, E. F., & Wertsch, J. V. (2003). The architecture and dynamics of intersubjectivity in science classrooms. *Mind, culture, and activity*, 10(3), 230-244.
- Møller Andersen, N. (2002). *I en verden af fremmede ord: Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. København: Akademisk.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nystrand, M. (1997). Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere. I L. Evensen og T.L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. (s. 130 -152). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, 8(3), 329-347.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1. (2008). Hentet fra <http://www.lovdatab.no>
- Orland-Barak, L. (2002). The theoretical sensitivity of the researcher: Reflections on a complex construct. *Reflective Practice*, 3(3), 263-278.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Phillion, J. (2002). Narrative multiculturalism. *Journal of Curriculum Studies*, 34(3), 265-279.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (s. 5-23). London: The Falmer Press.
- Portera, A. (2012). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. I C. A. Grant & B. Parekh (Red.), *Intercultural and*

- 
- Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness.* (s. 12 – 32). New York: Routledge.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*: University of California Pr.
- Rey-Von Allmen, M. (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. I C. A. Grant & A. Portera (Red.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness.* (s. 33 – 48). New York: Routledge.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. I R. Rommetveit & R. M. Blakar (Red.), *Studies of language, thought and verbal communication.* (s. 93-107). New York: Academic Press.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives.* (s. 183-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2006). Introduction. I D. L. Sam & J. W. Berry (Red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology.* (s. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2007). Using interpretative meta-ethnography to explore the relationship between innovative approaches to learning and their influence on faculty understanding of teaching. *Higher Education*, 54(6), 833-852.
- Seeberg, M. L. (2003). Dealing with Difference: Two classrooms, two countries. *A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view.* (Rapport nr. 3). Oslo: NOVA.

- 
- Solbue, V. (2011). In search of my hidden preconceptions as a researcher. *Reflective Practice*, 12(6), 817-827.
- Statistisk sentralbyrå. (2014, 15. januar). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2013. Hentet fra [www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef](http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef)
- Steffensen, K., & Ziade, S. E. (2009). Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge. (Rapport nr. 23). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Suarez-Orozco, M. (2001). Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-366.
- Tillema, H. H., Orland Barak, L., & Jose Mena Marcos, J. (2008). Articulating choice and deliberation in conducting research—researchers ‘working in the interpretive zone’. *Ethnography and Education*, 3(1), 49-62.
- Trøften, D. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus - utdanning i et multietnisk samfunn*. Oslo: OMOD.
- Utdanningsdirektoratet (2014, 01.05.2014). Kompetanse for mangfold 2013 – 2017. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Kompetanseloft-pa-det-flerkulturelle-området-2013-2017/>
- Vedder, P. (2005). Language, ethnic identity, and the adaptation of immigrant youth in the Netherlands. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 396-416.
- Vedder, P. H., & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. I D. L. Sam & J. W. Berry (Red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. (s. 419-438). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspil og læring*. (s. 129-150). Oslo: Abstract forlag as.
- Ward, C., & Searle, W. (1991). The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(2), 209-224.

- 
- Wasser, J. D., & Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational researcher*, 25(5), 5-15.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westrheim, K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 212 - 233). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westrheim, K. (2013). Den flerkulturelle skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 383 - 414). Bergen: Fagbokforlaget.
- Xu, S., Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J. (2007). Immigrant students' experience of schooling: a narrative inquiry theoretical framework. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 399-422.