



”Alle mariehøner i Norge snakker norsk!”

En antropologisk studie av inkludering og deltakelse i Osloskolen

Monika Rosten

Masteroppgave i Sosialantropologi
Sosialantropologisk institutt
Universitetet i Oslo
Våren 2006

Sammendrag

Med denne oppgaven vil jeg vise hvordan statlig politikk for inkludering og deltakelse kan komme til uttrykk i en lokal skolesetting. Slik mangfoldspolitikken formuleres i offentlige dokumenter, oppfordres alle norske borgere til å bidra til utformingen av et samfunn basert på toleranse og likeverdig deltakelse. Med utgangspunkt i feltarbeid på en grunnskole på Oslo Øst, ser jeg på hvordan skolens undervisningsmodell og språklinje påvirker barnas sosiale relasjoner, deltakelse og tilknytning til skolen. Skolen formidler idealer om likhet og fravær av konflikt, som tolkes og reproduseres av elevene. I oppgaven benytter jeg et utvidet skolebegrep, ettersom barna selv inkluderer skolefritidsordningen og diverse fritidsaktiviteter på kveldstid, når de snakker om skolen. Studien viser at deltakelse i aktiviteter utenom skoletiden får stor betydning for sosial posisjonering og deltakelse i skolehverdagen som helhet. Her spiller spesielt skolefritidsordningen en viktig rolle som arena for inkludering. Analysen av deltakelse i skolesammenheng knyttes opp mot en diskusjon om kulturell og sosial integrering som gjensidig avhengige prosesser. Samtidig viser jeg hvordan erfaringer og tilhørigheter til steder og mennesker utenom skolen og Norge underkommuniseres i skolesammenheng. Funnene knyttes opp mot ulike perspektiver innenfor migrasjonsforskning, som fungerer som premissleverandører for utforming av nasjoners integrerings- og kulturpolitikk. Språkopplæringsmodeller myntet på minoritetsspråklige elever er ikke verdinøytrale, men har sitt utspring i kulturpolitiske retninger. Hver enkelt skole står i disse dager fritt til å prøve ut ulike modeller. I den sammenheng får modellenes faglige resultater stor oppmerksomhet, mens sosiale konsekvenser i og utenom klasseromsundervisningen problematiseres i mindre grad.

Forord

Først og fremst vil jeg takke barna på Borge skole fordi dere gjorde mitt besøk hos dere uforglemmelig. Jeg er redd en oppgave av denne typen ikke yter rettferdighet til alle de gode minnene dere har gitt meg, men håper at det i alle fall kommer frem, mellom linjene, hvor utrolig godt jeg syns om dere! Tusen takk også til Rektor, lærere, foreldre og ansatte i skolefritidsordningen. Uten deres samarbeid og åpne dører hadde dette prosjektet vært umulig å gjennomføre.

Min veileder, Unni Wikan, fortjener også en stor takk. Unni har hele veien engasjert seg i prosjektet, utfordret meg faglig, oppmuntret meg da det gikk trått, og holdt meg igjen de gangene det gikk litt for fort. Jeg vil også få takke Hilde Lidén, som inspirerte meg i en tidlig fase, og Thomas Hylland Eriksen som flere ganger har tatt seg tid til å lese utdrag og svare på spørsmål over nettet.

En takk må også rettes til Osloforskning for tillit og salt i maten.

Takk til Hilde Lerfaldet, som har lest, diskutert og kommet med konstruktiv kritikk fra begynnelse til slutt, og til Hilde Fiva, som har bidratt med stort og smått, og lest utkast med smittende engasjement. Takk også til jentene i 7. etasje for oppmuntring og kvalitetspauser.

Til slutt vil jeg takke venner og familie for å ha heiet meg frem, Hanne Rosten for å ha lest korrektur og Torun Mørkeseth Karlsen for forsiden. Og sist men ikke minst Martin Rogne Olsen for det aller meste.

Monika Rosten

Oslo, mai 2006

Innhold

SAMMENDRAG.....	III
FORORD	V
INNHold	VII
1. INNLEDNING.....	1
OPPGAVENS FOKUS OG PROBLEMSTILLINGER.....	3
<i>Begrepsavklaring.....</i>	4
TEORETISK FUNDAMENT OG RAMMEVERK	6
<i>Aktører i rollespill</i>	7
<i>Staten som forskningsobjekt</i>	8
<i>Minoritet / majoritet - relasjoner i kulturelt komplekse samfunn</i>	9
<i>Oppgavens struktur</i>	10
2. METODISKE TILNÆRMINGER.....	13
FELTARBEID I EGET SAMFUNN.....	13
<i>Posisjonering og førforståelse.....</i>	15
FELTARBEID PÅ BORGE SKOLE.....	16
<i>Lærere og elever på skolen.....</i>	17
<i>Barn og voksne i skolefritidsordningen</i>	19
<i>Foreldre og hjemmebesøk</i>	21
FORSKERROLLEN OG DENS IMPLIKASJONER	22
<i>Barn som informanter.....</i>	23
<i>Nærhet og avstand.....</i>	24
<i>Etiske problemstillinger.....</i>	25
3. SPRÅKOPPLÆRING OG INKLUDERING I PRAKSIS	29
LIKHETSPRODUKSJON I SKOLEN	29
LIKHEIT GJENNOM SPRÅKOPPLÆRING	30
<i>Språkopplæring på Borge skole i en nasjonalpolitisk kontekst</i>	31
<i>Skolen som norskspråklig arena.....</i>	32

<i>Språkpolitikens begrunnelser</i>	35
<i>Hvorfor utelukkende norsk?</i>	36
<i>Språklinjen som kulturpolitisk strategi?</i>	39
LIKHEIT GJENNOM KONFLIKTUNNGÅELSE	40
<i>Pedagogikk møter konflikt</i>	41
<i>”Men mamma, det er ikke lov å slå!”</i>	44
<i>Hvordan forklare forskjeller i konfliktnivå?</i>	46
KAN FRYKTEN FOR KONFLIKT GJENSPEILES I NASJONAL SPRÅK- OG INTEGRERINGSPOLITIKK?	50
4. ”MANGFOLD GJENNOM INKLUDERING OG DELTAGELSE”	53
DELTAKELSE SOM MÅL OG MIDDEL FOR INKLUDERING	53
<i>Mangfoldsmeldingen (2003-2004)</i>	53
<i>Sosial og kulturell integrering</i>	54
DELTAKELSE MELLOM INKLUDERING OG EKSKLUDERING PÅ BORGE SKOLE	56
<i>Riktig kunnskap som habitus</i>	56
<i>Deltakelse i Klasserommet</i>	57
<i>Definisjonsmakt i klasserommet</i>	60
<i>Deltakelse i skolefritidsordningen</i>	62
<i>Om å være utenfor</i>	65
<i>Om å være innenfor</i>	67
DELTAKELSE MELLOM SENTRUM OG PERIFERI PÅ BORGE SKOLE	68
<i>Hanekamp som sosialt kart</i>	69
<i>Boktime med Blå gruppe</i>	70
<i>Deep play / Shallow play</i>	72
SOSIAL OG KULTURELL INTEGRERING PÅ BORGE SKOLE	75
5. LOKALE, NASJONALE OG TRANSNASJONALE TILHØRIGHETER	79
TILHØRIGHET SOM SOSIAL IDENTITET	79
TILHØRIGHET SOM UTTRYKK FOR LIKHET OG UNIKHET	80
<i>Skolen: Etnisk tilhørighet som uttrykk for likhet / unikhett</i>	81
<i>Koranskolen: Tilhørighet som uttrykk for alternativ likhet</i>	83
<i>Minoritetsgruppen: Tilhørighet gjennom konformitetspress</i>	84

DET TRANSNASJONALE PERSPEKTIVET	85
<i>Samira og Khalid flytter til Pakistan</i>	87
<i>Barnas beste</i>	88
<i>Protestaksjon på Borge skole</i>	90
<i>Hverdagslige mønstre eller unntakstilstand?</i>	93
<i>Tilhørighet til land i krig</i>	94
<i>Like mål, ulike tilhørigheter</i>	98
LOKALE, NASJONALE OG TRANSNASJONALE TILHØRIGHETER	101
6. KONKLUDERENDE BETRAKTNINGER	105
MANGFOLDSPOLITIKK SOM HVERDAGSPRAKSIS	105
KONKLUSJON	107
REFERANSER	111

1. Innledning

Det er vår i luften og jeg er ute og leker sammen med noen av 2.klassingene på Borge¹ skole. Najib har funnet en marihøne, og flere av de andre barna oppfordrer han til å ønske seg noe, fort, før marihøna flyr sin vei. Najib rister skeptisk på hodet, og henvender seg til meg: "Jeg tror ikke på det. En gang i barnehagen ønsket jeg meg noe av en marihøne, men det gikk ikke i oppfyllelse". "Å, " sier jeg, " men du, det kan jo hende at den marihøna ikke snakket norsk?". Han ser himmelfallen på meg, som om det er det dummeste han noensinne har hørt, og utbryter: "Olé! Alle marihøner i Norge snakker norsk, da!"

Med Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004), *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (heretter omtalt som Mangfoldsmeldingen), ble det innført en ny politisk strategi for å hankses med de "grunnleggende utfordringer som Norge står overfor når borgerne blir mer forskjellige i livsstiler, trosspørsmål og verdiorientering" (ibid.:17). Denne nye politiske strategien, som også er blitt adoptert av dagens regjering, kalles *mangfoldspolitik*, eller *politikk for mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (ibid.:34). Mangfoldspolitikken skiller seg fra integreringspolitikken ved å være prinsipielt myntet på alle borgerne i samfunnet; menn og kvinner, fattige og rike, svarte og hvite, tykke og tynne, og i skolesammenheng – majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever.

Selv om mangfoldspolitikken berører alle borgere, fremgår det tydelig at enkelte samfunnsgrupper har større behov for å bli inkludert enn andre, og da spesielt etniske minoriteter. Utdanning vurderes som den viktigste medisinen for å unngå at store sosiale og økonomiske forskjeller vil følge etniske skillelinjer i framtiden (ibid.:11). I utdanningssystemet er det språklige, sosiale og kulturelle mangfoldet ujevnt fordelt, i den forstand at andelen av minoritetsspråklige elever varierer fra skole til skole og fra sted til sted. I Oslo utgjør minoritetsspråklige elever 36,3 prosent

¹ Av anonymiseringshensyn har jeg valgt å oppkalle skolen etter min egen barneskole.

av elevmassen i grunnskolen, med stor variasjon mellom de ulike bydelene (utdanningsetaten 2006a). På Borge skole, hvor jeg gjorde feltarbeid fra januar til juni i 2005, utgjorde barn med "annen bakgrunn enn den helt norske" (jf. rektor) nærmere 80 prosent av elevene. Skolens undervisningsmodell var basert på individuelt tilpasset opplæring i basisgrupper (maksimum 15 elever) med felles læreplan. I klartekst betyr det at ingen av elevene ble tilbudt spesialundervisning i noen form (morsmålsundervisning, tospråklig opplæring, norsk som andrespråk, støtteundervisning i matematikk etc.), og at all undervisning var felles. På skolen snakket små og store nærmest utelukkende norsk, Najibs marihøner var sånn sett i godt selskap.

Den norske skolens mål er å tilby like muligheter for alle som vokser opp i dagens Norge. I Utdannings- og forskningsdepartementets *Strategiplan: Likeverdig utdanning i Praksis!* (UDF 2003) (heretter omtalt som Strategiplanen for likeverdig utdanning) er et av de definerte målene å bedre minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, blant annet gjennom mer fleksibilitet i særskilt språkopplæring, og frihet til utprøving av ulike modeller. Skolen er en utdanningsinstitusjon, og fokuserer naturlig nok på faglige resultater i denne sammenhengen. Modeller for språkopplæring og organisering av undervisningen er imidlertid ikke verdinøytrale, og kan knyttes til ulike perspektiver på kulturpolitikk og integrering. Når skolen utgjør en av de viktigste arenaene for statlig mangfoldspolitikk, er det ikke da på sin plass å samtidig se på inkluderingspotensialet i de ulike modellene?

En rekke forskere med akademisk bakgrunn fra lingvistikk og pedagogikk har engasjert seg i studier i tilknytning til den såkalt flerkulturelle skolen i Norge (blant annet Hauge 2004, Sand m.fl. 1997, Svendsen 2004). I tillegg er det gjort flere sosialantropologiske studier basert på feltarbeid, på hovedfags- og doktorgradnivå (Aspelund 1998, Lidén 2005, Lund 1998, Pastoor 1998, Seeberg 2003). En del av disse prosjektene til tross har det vært en generell tendens, i Norge og internasjonalt, til at forskningen og diskusjonen om minoritetselvers skolegang har fokusert på språkopplæring fremfor en mer generell forståelse av barnas skolesituasjon (Lidén 2000:221). For å forstå mangfoldspolitikkenes virkninger i skolen, må man se på

hvilken rolle skolen som sosial institusjon spiller i hverdagen, for elever med ulike erfaringer, tilhørigheter og behov.

Oppgavens fokus og problemstillinger

Når jeg snakker om *skolen* i denne oppgaven, så vil det komme frem av sammenhengen at jeg henviser til fire ulike forståelser av begrepet. For det første refererer jeg til skolen som en nasjonal utdanningsinstitusjon. For det andre viser jeg til en konkret skole; Borge skole med dens bygninger, elever og ansatte. For det tredje, når jeg snakker om deltakelse i skolen eller i skolesammenheng, tar jeg utgangspunkt i en emisk avgrensning av Borge skole. For en del barn omfatter skolen både skolefritidsordningen og aktiviteter i skolebygningen på kveldstid, som fotballtrening, filmklubb og korøvelser. Barna kan for eksempel si at "koret er det beste med hele skolen", til tross for at koret er drevet av foreldrene, uavhengig av skolen. Et slikt utvidet skolebegrep er etter min mening en forutsetning for å forstå hvordan inkluderingsprosessene i skolehverdagen foregår. En fjerde måte å referere til skolen i denne oppgaven, er som en forlengelse av staten. Sann sett fungerer Borge skole og dens inkluderingsstrategier som en metafor for staten og statlig mangfoldspolitik.

Oppgavens hovedproblemstilling blir som følger:

På hvilken måte kommer statlig politikk for inkludering og deltakelse til uttrykk i en lokal skolesetting?

Med utgangspunkt i tre underproblemstillinger vil jeg vise hvordan statlig mangfoldspolitik virker i hverdagspraksiser på Borge skole. I første del av analysen vil jeg se på Borge skole som formidler av bestemte verdier, og hvordan disse verdiene former skolehverdagen. I andre del av analysen vil jeg se nærmere på hvordan elevene selv tolker og viderefører skolens strategier for inkludering, og på den måten bidrar til å forme mangfoldspolitikken som praksis. I siste del av analysen vil jeg se på hvordan Borge skole forholder seg til de ulikheter i tilhørigheter og erfaringer som elevene representerer, og hvilken betydning det får for barnas

muligheter til å finne seg til rette i skolesammenheng. Mer presist kan oppgavens problemstillinger formuleres som følger:

Hvordan gjenspeiles kulturelle verdier om likhet og konfliktunngåelse i undervisningsmodeller og inkluderingsstrategier i skolen?

På hvilken måte tolkes og omformuleres skolens strategier for inkludering gjennom elevenes samhandling, og hvordan påvirker dette barnas deltakelse i skolesammenheng?

Hvilken betydning får de lokale og transnasjonale tilhørighetene som barna har med seg utenfra for deres sosiale posisjoner og deltakelse i skolesammenheng?

Begrepsavklaring

Her vil jeg gjøre rede for min forståelse av de mest sentrale begrepene i oppgaven. Jeg viser til kapittel fem for en diskusjon av begrepet transnasjonal tilhørighet.

Integrering som politisk prosjekt

Integrering viser både til selve målsetningen om et samfunn fundert på tilhørighet og lojalitet, og de prosessene samfunnet må gjennom for å nå målet. Konflikten mellom behovet for likhet og samhörighet mellom samfunnsborgere, på den ene siden, og behovet for å anerkjennelse av forskjeller mellom dem, på den andre, preger politiske prosesser i vestens liberale og kulturelt komplekse samfunn (Taylor 1994). Som politisk prosjekt har integrering sånn sett to agendaer (Haglund 2002:135); for det første, en agenda med målsetning om likeverdig deltakelse, med like plikter og rettigheter, fortrinnsvis balansert gjennom tiltak rettet mot dem som i utgangspunktet stiller dårligere enn andre. For det andre, en agenda om anerkjennelse og bevaring av kulturelt mangfold, innenfor definerte rammer (menneskerettigheter, nasjonalt lovverk etc). Integrering har i flere tiår vært en tverrpolitisk målsetning, hvor politiske aktører har hatt en tendens til å diskutere midlene for å oppå integrering, snarere enn selve målet, som regnes som nødvendig og godt (ibid.: 171). Likevel er det tydelig å spore en politisk dreining over tid, fra fokus på likeverdig velferd og bevaring av kulturelle forskjeller i tidligere

innvandringsmeldinger, til likeverdig *deltakelse* i Stortingsmelding 17 (1996/97) og Mangfoldsmeldingen (2003/04) (Andresen 2005, Haglund 2002). Med denne forskyvningen fra retten til å være ulik mot behovet for relativ likhet, endres også selvet idealet om et integrert samfunn. I Mangfoldsmeldingen nevnes fortsatt assimilering (når mindretallet fullstendig overtar flertallets kultur) som et uønsket scenarie, med henvisning til tidligere assimileringsspolitikk ovenfor den samiske befolkningen (St.mld. nr. 49 2003/04:29). Likevel er det frykten for et fremtidig samfunnsscenario preget av sosiale forskjeller, segregering og marginalisering av minoritetsgrupper, som maner til politiske tiltak for inkludering og deltakelse. Det er dette siste scenariet som mangfoldspolitikken som ideal sterkest distanseres fra. En annen vektfor skyvning i integreringspolitikken det siste tiåret, som er av mindre betydning i denne oppgaven, har vært en forskyvning fra fokus på beskyttelse i kraft av gruppetilhørighet (religiøse og etniske minoritetsgrupper), til fokus på beskyttelse av individets rett, eksempelvis til *ikke* å inngå i en slik gruppe (Brochmann 2002).

Integrering versus inkludering

Mangfoldsmeldingen opererer med et skille mellom politiske tiltak for integrering og inkludering, hvor integreringspolitikk kun rettes mot førstegenerasjons innvandrere, mens inkludering som mål skal omfatte befolkningen som helhet. Når myndighetene her velger å bevege seg bort fra begrepet integrering, handler dette blant annet om at begrepet gir assosiasjoner til innvandringspolitikk, snarere enn til mer altomfattende prosesser på ulike nivåer av samfunnet. Et annet poeng i denne sammenheng kan være at begrepet inkludering ikke viser til en prosess, men snarere til viljestyrt handling. Noen har et moralsk ansvar for å gjøre plass til *de andre*, hvem de nå måtte være. Denne noen er hver og en av oss, målsetningen er "at alle borgere, enten de tilhører flertallet eller mindretallene, må ha vilje og evne til å inkludere andre som er forskjellige fra seg selv" (St.mld. nr. 49:12). I skolesammenheng vil jeg snakke om inkluderingsstrategier som de tiltak som skolen i en eller annen form setter inn, ovenfor den enkelte, eller på generelt nivå, for at elever skal trives og delta aktivt i skolesammenheng.

Deltakelse

Deltakelse er et sentralt begrep i mangfoldsmeldingen, og definisjonen er beslektet med det å være inkludert (St.mld. nr. 49:30). Når skolen skal tilby like muligheter for alle barn som vokser opp i Norge, så dreier det seg blant annet om like muligheter til å delta aktivt i samfunnet, uavhengig av foreldrenes fødeland, sosiale og økonomiske posisjoner (ibid.:36). I tråd med min tolkning av Mangfoldsmeldingen, velger jeg å se på deltakelse på Borge skole som et mål på inkludering i skolesammenheng. Min foreløpige definisjon av deltakelse blir da; å engasjere seg aktivt i ulike samhandlingskontekster med Borge skole som ytre ramme, i og utenom skoletiden.

Majoritet / minoritet

Når jeg i denne oppgaven refererer til barn som av Statistisk sentralbyrå plasseres i kategoriene *innvandrere og etterkommere* eller *innvandrerbefolkning* (Statistisk Sentralbyrå 2006), bruker jeg begrepene *minoritetsspråklige elever* (som har annet morsmål enn norsk) og *elever med minoritetsbakgrunn* eller *minoritets elever* (som har utenlandsfødte foreldre). For mitt empiriske materiale fungerer disse begrepene godt, ettersom jeg langt på vei argumenterer for at skolen som offentlig arena defineres av majoriteten, dvs av de som automatisk tilskrives norskhet (på grunn av morsmål, ytre fremtoning etc). *Majoriteten* viser dermed ikke til en tallmessig majoritet av elevene på Borge skole, men snarere til en tallmessig minoritet som har makt til å definere seg som majoritet. *Minoriteten* viser til alle de andre. Samtidig kan elever med minoritetsbakgrunn i ulike situasjoner inngå i majoriteten, gjennom å uttrykke norskhet. Jeg bruker dermed *majoritet* som betegnelse på en delvis åpen kategori, mens betegnelsen *minoritet* viser til en mer lukket kategori, som man er født inn i, i kraft av å ha foreldre som har innvandret til Norge.

Teoretisk fundament og rammeverk

I innledningen til boken *Anthropological Theory at the Turn of the Century* stiller Henrietta L. Moore blant annet følgende spørsmål: Hva er det som er antropologisk med antropologisk teori? (Moore 1999:1) Hun argumenterer for at antropologisk

teori og praksis ikke kan avgrenses fra teoretiske strømninger og praksiser i andre fagfelt og disipliner, så vel som ikke-akademiske praksiser og begivenheter, lokalt og globalt. Teorier i akademia er enkeltvis heller ikke enhetlige, men snarere sammensatte og eklektiske strategier for å beskrive en empirisk virkelighet:

“Theory is now a diverse set of critical strategies which incorporates within itself a critique of its own locations, positions and interests (...), a field of nomadic critical operations that undermines any attempt to authenticate cultures, selves and histories” (Moore 1999:9).

Å beskrive det teoretiske fundamentet for mitt prosjekt, med utgangspunkt i Moores forståelse av teori, blir en nærmest umulig oppgave. Mitt grunnlag for beskrivelse består av et mangfold av teorier og analytiske verktøy, tilegnet gjennom flerårige studier i sosialantropologi, så vel som språk, filosofi og historie. Når det er sagt, så er det noen teoretiske perspektiver og idéer som har hatt spesielt stor betydning som rammeverk i bearbeidelsen av mitt materiale. Jeg vil nå kort gjøre rede for disse; et aktørperspektiv med fokus på sosialt rollespill, inspirert av Barth og Goffman, en bestemt forståelse av staten som fenomen, med utgangspunkt i en artikkelsamling redigert av Krohn-Hansen og Nustad, og en bestemt tilnærming til studiet av minoritet-majoritet relasjoner, inspirert av Hylland Eriksen og Marianne Gullestad.

Aktører i rollespill

Siden begynnelsen av 80-tallet har teoretiske tilnærminger innen antropologisk forskning vært preget av fokus på hvordan kultur og samfunn produseres gjennom menneskelige intensjoner og handling (Ortner 1984). I mye av den litteraturen som har formet mitt teoretiske ståsted, tar forfatterne i bruk et aktørperspektiv for å forstå sine sosiale omgivelser. Fredrik Barth har, ved hjelp av generativ prosessanalyse, vist hvordan samfunn, på makronivå, formes av posisjonerte aktørers målrettede handlingsvalg, på mikronivå, og endelig hvordan de sosiale prosessene som genereres virker tilbake på aktørenes posisjoner og handlingsvalg (Barth 1981). I denne studien benyttes ikke Barths modeller, men jeg ønsker likevel å påpeke at hans arbeider spesielt, har inspirert meg til å gå inn i konkrete handlingsforløp på

mikronivå, og samtidig veksle mellom det lille og det store perspektivet. Barth er påvirket av Goffman, som med sin næranalyse av sosial samhandling, ser på aktørers valgmuligheter i utformingen av sosiale roller (definert som "utøvelsen av de rettigheter og plikter som er knyttet til en bestemt status" (Goffman 1992:23)). Goffman bruker dramaturgiske begreper for å vise hvordan sosiale aktører (*de opptredende*) tøyser sine statuser (*spiller rollespill*) i samhandling med andre aktører (*medspillere og publikum*) (Goffman 1992). I en gitt samhandlingskontekst (*opptreden*) defineres situasjonen av de samhandlende gjennom en taus overenskomst om retningslinjene for hva som sømmer seg. Målet for den enkelte er å fremstå best mulig *frontstage*, gjennom å kontrollere omgivelsenes *inntrykk* av han/henne. Her er det viktig at man som *rolleskikkelse* er troverdig, og spiller sin rolle på en måte som ikke gir publikum tilgang til ens *backstage*, og dermed gjennomskuer at det inntrykket man forsøker å formidle nettopp er skuespill. I sosial samhandling mellom barn er sosial improvisasjon og utprøving av ulike sosiale strategier helt sentralt. Selv om sosialisering er en livslang prosess, blir slike prosesser spesielt tydelig i en grunnskolesetting. Selv opplever jeg aktørperspektivet, med innslag av Goffmans dramaturgiske perspektiv, som en nyttig innfallsvinkel til å analysere møtet mellom en kompleks gruppe av elever, lærere og foreldre i skolesammenheng.

Staten som forskningsobjekt

Det pågår en debatt innenfor samfunnsvitenskapen om hvordan etnografiske studier kan bidra til en forståelse av staten som fenomen. I boken *State Formation. Anthropological Perspectives* (Krohn-Hansen og Nustad 2005) argumenterer de forskjellige bidragsyterne for en forståelse av staten som verken opphøyer den til en abstrakt myte, eller avgrenser den til fysisk forankrede institusjoner. Staten er ikke et objekt, men snarere "et sett av praksiser og prosesser, og effekten av dem" (ibid.:6). Det er virkningene av statens spredte og komplekse praksiser som må studeres; ved å vise hva staten *gjør*, kan man si noe om hva den *består i*. Videre er det viktig å få frem at ethvert forsøk på å skille den abstrakte idéen om staten fra dens materielle virkelighet, gjør forståelsen av staten umulig. En etnografisk tilnærming, fundert på studier av hverdagspraksiser med referanse til staten, er sånn sett et unikt

utgangspunkt for å bidra på dette feltet:

”By approaching the state through the study of particular concrete material effects, ethnographic methods can generate a critical position by standing outside the state’s own version of itself, revealing the concrete effects of its supposedly ephemeral power and challenging claims to ideological singularity” (Harvey 2005:127).

Definert på denne måten må staten studeres slik den kommer til uttrykk i hverdagspraksiser i lokale settinger, noe som forutsetter studier av faktisk samhandling. En antropologisk studie av inkludering og deltakelse i skolesammenheng, på bakgrunn av deltakende observasjon i et skolemiljø, kan sånn sett være en nyttig innfallsvinkel for å studere norsk mangfoldspolitikk. Eller for å si det på en annen måte; hvis man ønsker å få et bilde av faktiske integreringsprosesser i det norske samfunnet, er det ikke nok å lese Mangfoldsmeldingen.

Problemet med forståelsen av staten som et løst forbundet ”sett av praksiser og prosesser, og effekten av dem” (Trouillot i Krohn-Hansen og Nustad 2005) blir å avgjøre *hvilke* prosesser og praksiser som staten omfatter. Faren med å definere *staten* på denne måten blir at den i siste instans kan liknes med *samfunnet*, og at staten som begrep dermed omfatter alt og ingenting. Dette blir spesielt tydelig i studiet av statlig mangfoldspolitikk, ettersom inkluderingsprosesser og politiske tiltak for å stimulere slike prosesser per definisjon omfatter alle borgere. Oppgaven gir ikke rom for å gå særlig dypere inn i denne problematikken. Jeg kan likevel tilføye at empirien i utgangspunktet avgrenser min studie av statlig mangfoldspolitikk til de prosesser som berører elever i 1.- og 2.klasse på Borge skole, og virkningene av disse prosessene. Så får det være opp til leseren å bedømme i hvilken grad min analyse kan bidra til innsikt utover dette feltet.

Minoritet / majoritet - relasjoner i kulturelt komplekse samfunn

Forholdet mellom minoritet og majoritet, som jeg har vært inne på allerede, er sentralt for denne oppgaven. Jeg ønsker å beskrive skolen som en arena for forhandling om posisjoner og grunnleggende verdier, mellom representanter for

majoritet og minoritet i det norske samfunnet. I denne sammenhengen har Hylland Eriksen kommet med følgende oppfordring:

“..in order for studies of minority-majority relationships to progress, we need a research methodology which (i) neither ignores nor takes for granted the existence of ethnic/religious communities and their variable relevance for people who belong to them (or refuse to do so); (ii) acknowledges that cultural and social dynamics can be studied independently of each other, and (iii) incorporates both majorities and minorities in the research design.” (2005:18)

I arbeidet med masteroppgaven har jeg forsøkt å legge disse tre premissene til grunn, både i bearbeidelsen av materialet og i fremstillingen. Når det gjelder forholdet mellom etniske/religiøse grupperinger og enkeltpersoner (i) så har jeg diskutert slik gruppetilhørighet i den grad jeg opplevde det var relevant for informantene. I kapittel fem knytter jeg dette til en diskusjon om identitetsprosesser og behovet for å uttrykke likhet versus behovet for å uttrykke unikhhet. I forhold til det andre premisset ovenfor (ii) har jeg i kapittel fire og i den avsluttende diskusjonen, drøftet inkludering og deltakelse med utgangspunkt i et skille mellom sosiale og kulturelle integreringsprosesser (Eriksen 2005). Sist men ikke minst (iii) så omfatter mangfoldspolitikken alle borgere, majoritet og minoritet, og min studie omfatter også barn og voksne med tilknytning til Borge Skole, uavhengig av bakgrunn. I den forbindelse trekker jeg veksler blant annet på Marianne Gullestad, ettersom hun som ”majoritetsforsker” har dekonstruert og analysert bilder av ”oss nordmenn” og møtet med ”de andre” (Gullestad 2002, 1995).

Oppgavens struktur

Aller først vil jeg nå, gjennom en diskusjon av tilnærming til felten og metode, presentere Borge skole som arena for feltarbeid. Oppgavens hoveddel består av kapittel tre, fire og fem. I kapittel tre vil jeg analysere Borge skoles undervisnings – og inkluderingsstrategier, og vise hvordan deres underliggende verdier påvirker skolehverdagen. I kapittel fire går jeg dypere inn prosesser for inkludering og ekskludering elever i mellom. I kapittel fem viser jeg hvordan identifisering og

tilhørighet kommer til uttrykk i bevegelse mellom ulike arenaer i barnas hverdag.

Avslutningsvis, i kapittel seks, diskuterer jeg forholdet mellom visjon og virkelighet i mangfoldspolitikken, før jeg samler trådene fra de ulike problemstillingene og diskusjonene underveis i oppgaven.

2. Metodiske tilnærminger

Som antropolog bruker man på mange måter seg selv som forskningsinstrument. De eventuelle feil, mangler og begrensninger som måtte ha oppstått underveis i den prosessen jeg har vært gjennom, og som også har satt sitt preg på det endelige resultatet, skyldes ikke bare at jeg var uerfaren som forsker. I tillegg er jeg, i møte med mine informanter, et posisjonert subjekt; "hver person er "posisjonert" i kraft av den spesielle sammenstillingen av elementer fra flere kulturelle strømmer som føres sammen i nettopp denne personen, så vel som i kraft av de spesielle erfaringene som personen selv har gjort" (Barth 1994a:126). Jeg vil i dette kapitlet, gjennom en presentasjon av feltstedet, min tilnærming til felten og mine metodiske fremgangsmåter, si noe om mine posisjoneringer i møte med informantene. Så får det være opp til leseren å forsøke å vurdere hva en beskrivelse og analyse fra mitt ståsted kan ha å tilføre.

Feltarbeid i eget samfunn

Antropologiens fokus er de siste tiårene blitt gradvis forskjøvet fra eksotiske småskalasamfunn til større, og mer "grenseløse" samfunn, som i mange tilfeller allerede er kjent for forskeren. Parallelt med denne tendensen pågår en debatt om hva som legges i begrepet felten og "det ordentlige feltarbeidet" (Frøystad 2003, Gupta og Ferguson 1997). En del forskere har hevdet at god antropologi forutsetter et møte med kulturell annerledeshet, eller som Hastrup uttrykker det: "culture is sensed only by culture shock" (Hastrup 1995:17). Når kultursjokket uteblir, i tilfeller hvor forskeren allerede deler informantenes kulturelle kategorier, vil hun ikke være i stand til å se dem. Andre mener at dette synet delvis bunner i en utdatert forestilling om "autentisk" antropologi, i den forstand at feltsteder, typer av feltarbeid og forskningstemaer kan plasseres på en slags antropologisk renhetsskala (Gupta og Ferguson 1997): Dess mer eksotisk og fjernt fra egen samfunn og erfaring dess bedre.

Som svar på Signe Howells bekymring for tendensen til sosiologisering av antropologiske prosjekter utført her hjemme (2001), har Katinka Frøystad i artikkelen

”Forestillingen om det ordentlige feltarbeidet og dets umulighet i Norge” (2003) kommet med flere innvendinger. Frøystad hevder at Howell forveksler de metodiske problemene som eventuelt måtte oppstå i forbindelse med å gjøre feltarbeid i eget samfunn med problemer som snarere skyldes at man befinner seg i et storskalasamfunn. Sammenliknet med mer tradisjonelle landsbyfeltarbeid gir den typen studier helt andre forutsetninger for metodiske fremgangsmåter, uavhengig av forskerens forhåndskjennskap til feltstedet. Frøystad mener derimot at tendensen til at spesielt forskere på hovedfagsnivå her hjemme tyr til intervju og rene utsagnsdata fremfor deltakende observasjon, nettopp skyldes ideen om at man ikke kan drive ordentlig feltarbeid i eget samfunn. (Frøystad 2003)

Hva vil så ”eget samfunn” si, hvor går grensen? Man kan ikke ganske enkelt si at ”eget samfunn” er der hvor hjemmeblindhet blir et problem, når selv erfarne forskere som Howell ser ut til å forveksle hjemmeblindhet med metodiske problemer i overgangen fra småskala til storskalasamfunn. Mitt eget feltarbeid ble utført i mitt nærmeste nabolag på Oslo Øst, faktisk bodde flere av informantene mine tvers over gata. Når jeg legger til at jeg aldri hadde truffet dem før feltarbeidet, at foreldrene hadde bakgrunn fra land utenfor Europa og at familienes hverdag i utgangspunktet var svært forskjellig fra min egen, kompliseres situasjonen noe. Det å gjøre feltarbeid i egne nærområder har for meg vært en blandet opplevelse. Feltarbeidsfasen spesielt, og tiden umiddelbart etterpå, var preget av ideen om å være annenrangs antropolog på ”liksom” feltarbeid. Dette er en forestilling jeg som så mange andre studenter bidrar til, gjennom konsekvent å si ”jeg har bare vært her på feltarbeid, jeg”, samtidig som jeg står parat til å forsvare hvorfor jeg har valgt å gjøre nettopp dette. Når jeg selv erfarte den kaotiske, intuitive og på mange måter metodisk usofistikerte prosessen feltarbeid kan sies å være (Wadel 1991), var det i mange tilfeller lett å tenke at en tidvis følelse av mislykkethet og mangel på kontroll skyldtes at feltarbeidet tross alt ikke var ”ordentlig”. Samtidig har det å gjøre feltarbeid i eget samfunn og nabolag vært en berikelse. Jeg har hatt mulighet til å skrive om noe jeg i utgangspunktet var dypt engasjert i, som stadig debatteres i media og blant folk flest, og som jeg forut for feltarbeidet hadde mye kunnskap om. Siden jeg mer eller mindre bor i felten, har jeg parallelt med skriveprosessen hatt mulighet til å bli korrigeret

gjennom det Cohen (1992) omtaler som "post-fieldwork fieldwork", i en kontinuerlig strøm av tilbakemeldinger fra informanter, nye innspill og ny inspirasjon. Jeg mener selv at dette har snudd den (for min del) noe foruroligende mangelen på distanse til en styrke.

Halvard Vike er en av mange anerkjente norske antropologer med en rekke feltarbeid utført i egne trakter bak seg. Vike understreker at det er sammenlikning snarere enn fremmedhet som er grunnpremisset for antropologisk virksomhet (Vike 1996:534). Krysskulturell sammenlikning, historisk sammenlikning, kontekstvariasjon og beskrivelse av kulturmøter nevnes som de viktigste fremgangsmåtene for antropologisk sammenlikning. I mitt eget prosjekt har jeg forsøkt å bruke beskrivelse av kulturmøter som overordnet sammenlikningsstrategi. Mitt hovedanliggende har vært å analysere et møte mellom en kompleks gruppe elever og deres foreldre, og skolen som samfunnsinstitusjon, representert av voksne pedagoger.

Posisjonering og førforståelse

Over flere år har jeg arbeidet som lærervikar på en grunnskole på Oslos østkant, og vil heretter omtale den som Grønnli skole. Der har jeg vært vikar på tilkallingsbasis på 1.-7.klassetrinn, i tillegg til lengre perioder med heltidsengasjement som klasseforstander og timelærer på 1. og 4.klassetrinn, og som leder for skolefritidsordningen. Undervisningen ved Grønnli skole var lagt opp som gjennomført tospråklig opplæring i mer eller mindre språkhomogene grupper. Nærmere 50 prosent av personalet og over 90 prosent av elevene hadde et annet morsmål enn norsk, og en stor del av de minoritetsspråklige elevene ble tatt hånd om både av en majoritetsspråklig kontaktlærer og en kontaktlærer som delte elevenes morsmål, hele skoledagen gjennom. Skolens profil var å tilby et fargerikt felleskap basert på gjensidig respekt. Etniske, religiøse og andre typer særtrekk ble fremhevet og også oppmuntret til en viss grad, gjennom utstrakt feiring av religiøse høytider og fokus på ulike tradisjoner i form av eksempelvis dans, musikk, mat og klesdrakter fra foreldrenes hjemland.

Det var erfaringene fra Grønnli skole som gjorde meg nysgjerrig på hvordan ulikhet og flerkulturalitet håndteres i Osloskolen. Jeg visste at Grønnli skole var svært utradisjonell i så måte, og ønsket å se nærmere på andre fremgangsmåter. Den tospråklige opplæringsmodellen på Grønnli skole var helt sentral for min forforståelse, den var som et par briller jeg gikk ut i felten med. De var med meg gjennom hele prosjektfasen, og selv om mitt fokus og ståsted har utviklet og endret seg underveis, har disse brillene antagelig hatt relativt stor innvirkning på produksjonen av data. Min kontinuerlige komparasjon i felten har overbevist meg om at mer eksplisitt komparasjon mellom de to ulike modellene som Borge og Grønnli skole kan sies å representere, hører med i denne oppgaven, om ikke annet så for å gjøre leseren oppmerksom på mitt ståsted. Samtidig håper jeg at en slik vinkling kan tilføre en annen dimensjon til forståelsen av skolehverdagen på Borge skole, samt gjøre det mulig å si noe om integreringspotensialet i skolen mer generelt.

Feltarbeid på Borge skole

I den tidlige fasen av feltarbeidet ble møtet mellom "virkeligheten" og mine egne forforståelser alt annet enn lett. I første omgang ble jeg overrasket over hvor mettett skoleadministrasjonene var i forhold til å delta i "den typen prosjekter", som de sa. Etter å ha vært i kontakt med en rekke skoler, både i og utenfor Oslo bykjerne, fikk jeg en idé om at jeg burde kontakte en skole i mitt eget nærmiljø. Da ville det være lettere å følge opp barn utenom skoletiden, og dermed få et mer helhetlig inntrykk av deres hverdag. Dessuten hadde jeg allerede en oppfatning av at Borge skole, sammenliknet med Grønnli skole, ble styrt av andre visjoner i forhold til mål og midler for vellykket integrering.

Borge skole ligger i den østlige delen av Oslo, i en bydel hvor innbyggerne til sammen representerer over hundre forskjellige språk og nasjonaliteter. Bydelen har i mange sammenhenger blitt utpekt som "problemområde", samtidig som det er store forskjeller i forhold til boligstandard og levekår generelt innad i bydelen. Borge skole ligger i et lite trafikkert område som i det siste har blitt populært blant småbarnsfamilier. De fleste av barna hadde kort vei til skolen, og gikk dit alene, eller

i følge med søsken. Rett ved skolen ligger en park som ble benyttet flittig både av skolen og SFO når været tillot det, og av barna i nabolaget etter skoletid.

Etter å ha lagt fram mitt prosjekt for rektor på skolen, som i sin tur presenterte det for lærerkollegiet på småskoletrinnet, fikk jeg i januar 2005 klarsignal for å gå i gang. Feltarbeidet ble avsluttet ved skoleslutt i juni. Den første måneden konsentrerte jeg meg om skolefritidsordningen (SFO). Etter dette fulgte jeg ulike basisgrupper (tilsvarer klasse) på skolen, i tillegg til å være en del på SFO. Utover det deltok jeg i andre aktiviteter i tilknytning til skolen, i og utenom skoletiden, blant annet korøvelser, fotballtrening og filmklubb, samt hjemmebesøk hos noen av elevene.

Lærere og elever på skolen

Våren 2005 hadde Borge skole rundt 250 elever, hvorav 80 prosent hadde "en annen bakgrunn enn den helt norske" (jf. rektor). Dette tallet betegnet en svært kompleks og mangfoldig (tallmessig) majoritet av skolens elever, noe jeg vil diskutere videre i oppgaven. For å gi et mer generelt bilde av de elevene jeg ble kjent med, synes jeg allikevel det er relevant å nevne her at av de til sammen 73 elevene på 1. og 2. klassetrinn hadde 45 elever (62%) to utenlandskfødte foreldre, 10 elever (14%) en norsk- og en utenlandskfødt forelder mens 18 elever (24%) hadde to norskfødte foreldre. Alle skolens ansatte representerte så vidt jeg forstod den "helt norske" majoritetsbefolkningen, med en stor overvekt av kvinnelige lærere.

Skolen var delt inn i småskoletrinnet, 1.-3. klasse, og mellomtrinnet, 4.-7. klasse, som hadde friminutt hver for seg. Elevene på hvert klassetrinn var delt inn i basisgrupper, som hver bestod av opp til 15 elever. Det var tre grupper på hvert klassetrinn i 1.-og 2.klasse, og det meste av den ordinære undervisningen foregikk i disse gruppene, tilknyttet hver sin kontaktlærer (tilsvarer klassestyrer). Når barna skulle ha gym, bokkafe, sløyd eller aktiviteter utenfor skolens område ble klassetrinnet delt inn på nye måter. Tre basisgrupper ble da gjerne til to grupper, eller hele trinnet var samlet.

Hvis en av lærerne på trinnet var fraværende, ble de tre gruppene også slått sammen til to. Vikarer ble bare satt inn dersom to av tre lærere var borte, ellers ville ikke en undervisningsform med så små grupper vært mulig å finansiere. Alt dette førte til at elevene hele tiden knyttet kontakter på tvers av gruppene, og at også lærerne kjente de aller fleste elevene på det alderstrinnet de underviste.

Hovedvekten av mine informanter var barn på 6-8 år, som gikk i 1. og 2. klasse. Grunnen til at jeg valgte å konsentrere meg om de yngste elevene var at jeg ville få et bilde av barnas møte med skolen, og på hvilken måte de gjorde den til sin, før den helt hadde satt seg i kroppen. Dette, i tillegg til at jeg ikke har hatt så mye med lærerne og administrasjonen å gjøre, har naturligvis gitt meg et noe begrenset bilde av skolen. For meg var nettopp det litt av poenget, jeg ønsket å få et inntrykk av hvordan skolehverdagen fortonet seg for denne elevgruppen.

Litt avhengig av undervisningsform hadde jeg en relativt passiv rolle i klasserommet, noe som gjorde det mulig å observere og ta feltnotater parallelt. Det hendte likevel ofte at barna involverte meg i aktivitetene sine, eller ba meg skrive opp noe vi hadde gjort i notatblokk. Spesielt førsteklasingene forlangte samtidig at jeg skulle følge de samme reglene som dem; de skjente på meg hvis jeg ikke tok av meg skoene (lærerne var de eneste som beholdt dem på), og passet på at ingen tok plassen før meg i rekka hvis jeg stod der først. De av elevene i 2.klasse som ikke kjente meg fra SFO, hadde nok litt vanskeligere for å akseptere meg som "en av dem", selv om de aksepterte, og var påpasselige med å minne hverandre på, at jeg ikke var "vanlig lærer". Bushra ba meg for eksempel fra første stund om å hjelpe Hassan med matematikken. Borna utbrøt fascinert en gang jeg hadde stilt meg opp sammen med dem før vi skulle på biblioteket: "Hun vil stå midt i rekka, hun vil være som oss! Du vil være barn, ikke sant?". En annen gang, hvor jeg ba noen av dem skynde seg litt, kom det overrasket fra Mohammed: "Er *du* lærer?!"

Selv antok jeg at en viss avstand til lærerne var en forutsetning for å få et inntrykk av skolen gjennom barnas øyne. Dessuten ville jeg unngå å bli kjent med elevene gjennom lærernes omtale av dem. Derfor lot jeg bevisst være å skaffe meg nøkkel, noe som fysisk stengte meg ute både fra lærerværelset og personaltoalettet, i tillegg

til diverse rom som barna av ulike grunner ønsket å bli låst inn i. Friminuttene tilbrakte jeg i skolegården med elevene, og visste stort sett ikke mer enn dem om hva som skulle foregå i timene. Etter hvert opplevde jeg denne avstanden til lærerne som litt ubehagelig, jeg ble veldig usikker på hvordan jeg ble oppfattet. Derfor beveget jeg meg gradvis fra å insistere på å være "annerledes" til i alle fall delvis å tilpasse meg den "vanlige" voksenrollen, altså lærerens. Jeg ble likevel aldri en del av de voksnes felleskap, og ble bedre kjent med elevene enn lærerne.

Utover de valgene jeg selv gjorde; å begynne på SFO, og å begrense meg til enkelte basisgrupper (klasser) på skolen, var det hele tiden barna som valgte enten å inkludere meg i deres hverdag, eller la det være. Generelt opplever jeg barn på mange måter som usedvanlig åpne og flinke til å improvisere med sosiale roller og relasjoner. I tillegg vil nok barn generelt være interessert i oppmerksomhet fra en voksen som har nærmest ubegrenset med tid. Sånn sett har jeg ikke inntrykk av at de barna som av forskjellige grunner og i forskjellige situasjoner oppsøkte meg, og dermed ble mine informanter, skilte seg ut sosialt sett. De var av alle slag. Likevel er det kanskje verdt å nevne at de jeg ble aller best kjent med grovt sett kan plasseres i to kategorier: enten inngikk de i et tett sosialt nettverk med utgangspunkt i SFO, eller de var barn som av ulike grunner hadde et relativt svakt sosialt nettverk, og som kanskje håpet at jeg kunne hjelpe dem til å oppnå en mer stabil sosial posisjon.

Barn og voksne i skolefritidsordningen

Skolefritidsordningene i Oslo har tidligere vært under skoleetatens ledelse, med skolens rektor som ansvarlig leder for den enkelte ordning. Fra januar 2004 har bydelene tatt over det administrative ansvaret for skolefritidsordningene. Selv om Borge SFO av den grunn formelt sett hadde lite med Borge skole å gjøre, var samarbeidet fortsatt tett mellom de to institusjonene. Skolefritidsordningen var et fritidstilbud til barn i 1. til 4.klasse, i alderen 5 -10 år, og holdt til i lokaler i skolens hovedbygning. I åpningstiden, fra skoleslutt tidligst 11.45, og til 16.30, hadde aktivitetene utgangspunkt i to baser. 1. klassingene holdt til i to av de tre klasserommene hvor de vanligvis hadde undervisning, mens 2., 3., og 4. klassingene

holdt til på hovedbasen, som SFO disponerte hele skoledagen. Det ble servert mat på begge basene, mens de valgfrie aktivitetene (data, gymsal, film, hobbyrom etc.) etter maten foregikk på tvers av aldersgruppene. En del av tiden var hele SFO samlet for lek ute i skolegården eller i parken.

I den perioden jeg tilbrakte der hadde ordningen rundt 65 barn, som ble tatt hånd om av seks assistenter foruten leder, baseleder og to personer utplassert i arbeidspraksis. Bare baselederen var ansatt på full tid, og det var helt tydelig at personalgruppen opplevde at de til tider var for få voksne, og at de mente at dette gikk ut over barna. SFO-lederen og tre av assistentene hadde norsk bakgrunn, mens resten av personalet hadde utenlandsk bakgrunn. 48 av totalt 73 skoleelever på 1.- og 2.klasstrinn deltok i skolefritidsordningen etter skoletid. Av de 48 deltakerne hadde 20 elever to utenlandskfødte foreldre, 10 elever en norsk og en utenlandskfødt forelder og 18 elever to norskfødte foreldre. Det vil si, sammenliknet med tallene for skolen nevnt tidligere, at alle elever med en eller to norskfødte foreldre deltok på SFO, mens over halvparten av elevene med to utenlandskfødte foreldre ikke deltok på SFO.

Skolefritidsordningen fungerte som min inngangsport til Borge skole, noe som har fått stor betydning for dataproduksjonen og de mønstrene jeg bygger analysen på. De første ukene deltok jeg også på avdelingsmøtet på SFO, og opprettet nær kontakt med personalet. SFO ble på mange måter min base på skolen, det var dit jeg gikk for å "slappe av", og jeg har også vendt tilbake dit i etterkant av feltarbeidet. I utgangspunktet presenterte jeg meg som en slags observatør, men ble raskt en ivrig "SFO-deltaker". En annen antropologistudent hadde allerede hatt deler av sitt feltarbeid i skolefritidsordningen, noe som antagelig gjorde det enklere for de voksne og en del av barna å inkludere meg som en "annerledes voksen".

For å ha mulighet til å bevege meg fritt mellom de ulike aktivitetene der, var det viktig for meg å ikke bli oppfattet som SFO-assistent. SFO viste seg å være et ypperlig sted for å komme i kontakt med barn. Aktivitetene var i liten grad voksenstyrt, og mange av barna var interessert i å påta seg ansvaret for å introdusere meg for deres verden, slik at jeg kunne "skrive en bok om skolen", som de sa. Å "bli kjent med" deres verden innebar for dem å delta i det de foretok seg, og sånn sett

gjorde de det enkelt for meg å benytte meg av deltakende observasjon. Barna merket seg fort at jeg kunne "tas med" på ting, og at jeg ikke kunne reglene, og derfor unnlot å irettesette dem. Det at jeg lyktes å skape meg en slik rolle i forhold til barna, gjorde også i noen grad forholdet til de voksne på SFO litt vanskelig. Uten at det noen gang ble uttalt, fikk jeg inntrykk av at de i noen tilfeller opplevde min tilstedeværelse som forstyrrende. Jeg var en potensiell ressurs som de i liten grad kunne benytte, i en situasjon hvor antallet barn per voksen oppleves som for høyt. Et annet problem var at min rolle som "voksen lekekamerat" kunne undergrave deres rolle i forhold til oppdragelse og disiplin. Alt dette gjorde nok sitt til at jeg gradvis endret oppførsel, på samme måte som i skolen, slik at jeg i noen grad var med på å irettesette barn og mekle i konflikter, samt å delta i praktiske gjøremål.

Foreldre og hjemmebesøk

De siste månedene av feltarbeidet valgte jeg å bruke mye tid på å følge skolekorets aktiviteter. I mange tilfeller var foreldre med på ulike arrangementer, som anstand og hjelpere, og som arrangører eller gjester ved festlige anledninger. Sånn sett ble koret en viktig arena for observasjon av samhandling mellom foreldre og barn. De gangene foreldrene var tilstede, var det naturlig for meg å ta plass med dem, noe som også ga meg anledning til å ha uformelle samtaler med relativt mange av foreldrene i en samhandlingskontekst. De aller fleste av foreldrene i koret, det vil si de av foreldrene som deltok i forbindelse med koret, hadde norsk bakgrunn. Mot slutten av feltarbeidet var jeg også på flere besøk hjemme hos fem familier med barn i 1. og 2. klasse, i tillegg til at noen av dem var på besøk hos meg. Når det gjelder utvalg i forhold til disse, dreier det seg her om familien til barn jeg fikk spesielt god kontakt med, og som på eget initiativ, med ett unntak, inviterte meg hjem. Likevel har nok min respons på deres tilnærminger i noen grad vært påvirket av deres bakgrunn. På den måten er det ikke helt tilfeldig at familiene representerer ulike språk og nasjonaliteter/verdensdeler: en arabisk familie, en pakistansk familie, en

somalisk familie, asiatisk familie og en norsk-arabisk familie². Ettersom jeg møtte veldig mange av foreldrene på skolens område, valgte jeg å besøke tre barn med foreldre som sjelden eller aldri var å treffe på skolen.

På besøk hjemme hos noen av barna var samtalen og situasjonen preget av at jeg var gjest. Jeg ble vist rundt og fikk oftest servert middag. I den situasjonen var jeg opptatt av å være høflig, samt å gi barna den oppmerksomheten jeg mente de fortjente, siden det var dem som hadde invitert meg. Jeg angret nok litt i ettertid på ikke å ha insistert i så veldig stor grad på å diskutere temaer jeg var opptatt av. Samtidig fikk jeg veldig mye ut av å observere hjemssituasjonen til noen av barna, i tillegg til det å samhandle i en annen kontekst. De fleste av disse foreldrene møtte jeg flere ganger, og vi ble relativt godt kjent. Jeg vil også nevne her at jeg både i feltarbeidsperioden og i skrivefasen har hatt jevnlig kontakt med to familier med somalisk bakgrunn, som jeg ble kjent med før feltarbeidet. Barna i de to familiene går på Grønnli skole. Mor i den ene familien hadde arbeidet ved skolefritidsordningen på Borge skole tidligere, og kjente dermed begge skolene. Også disse bekjentskapene har gitt meg uvurderlige innspill i forhold til de problemstillingene jeg har vært opptatt av i felten.

Forskerrollen og dens implikasjoner

Etter en måned på SFO hadde jeg blitt godt kjent med Sverre og Yousef. Min første dag i deres klasse (1b) kunne de derfor fortelle medelevene sine at jeg bare skulle "være der og se hva de gjorde og sånn, siden jeg skulle skrive noe". Lærer Ingrid benyttet anledningen til å oppfordre barna til å "oppføre seg som gullunger" mens jeg var på besøk. En liten stund senere satte jeg meg ned og så på mens de to guttene tegnet dataspill. Sverre skottet bort på meg, og henvendte seg litt halvhøyt til Yousef, med noe som jeg oppfattet som tilgjort nysgjerrighet:

² Her tar jeg utgangspunkt i foreldrenes fødeland, og refererer til verdensdeler av anonymiseringshensyn. Alle barna var født i Norge.

Sverre: Hvor kommer du fra?

Yousef: Hva tror du? Ser du ikke at jeg er brun? (smiler og dytter Sverre litt i siden)

Sverre: Pakistan? (ler)

Yousef: Neeei! Somalia! Hvilket land kommer du fra?

Sverre: Norge

Yousef: Da kommer du fra det her landet

De ser fornøyd på hverandre og konsentrerer seg om tegningene igjen

Sånn jeg ser det, tok Sverre her initiativ til å snakke om noe han antok at jeg var interessert i, på bakgrunn av hvordan jeg akkurat hadde presentert mitt prosjekt for klassen. Han visste godt hvilket land Yousefs familie kom fra, og hele samtalen deres virket tilgjort, ja mest som en spøk. Både barnas oppførsel her, og lærerens oppfordring til dem om å oppføre seg ordentlig, viser hvor vanskelig det er å observere sine informanter "gjøre som de pleier å gjøre". Min posisjon i felten fikk stor betydning for de dataene som jeg og mine informanter, under disse forutsetninger, produserte i felleskap.

Barn som informanter

Barneforskningen innen antropologi og sosiologi var i lang tid påvirket av utviklingspsykologien, med fokus på barn som uferdige voksne (Lidén 2005:29ff). Med sin banebrytende artikkel "*Can there be an Anthropology of Children*" (1973), tok Charlotte Hardmann et oppgjør med en forskningstradisjon som så på barn som objekter for assimilering og oppdragelse (becoming), snarere enn som egne aktører (being). Likevel må man helt til slutten av 80-tallet for å kunne snakke om et virkelig paradigmeskifte innen barneforskningen. I "*Constructing and Reconstructing Childhood*" (1990) formulerer forfatterne James og Prout dette nye paradigmet i fire punkter, som til sammen oppfordrer til å studere barn som en gruppe av handlende og meningsskapende individer, på linje med andre befolkningsgrupper. Dette paradigmeskiftet fikk store konsekvenser for metode i barneforskning, og innebar at barn måtte få informantstatus, fremfor at man lot voksne uttale seg på deres vegne. For å få tilgang til barns verden og deres forståelse av den, fremfor å begrense seg til

samfunnets barnebilder, må man legge opp metode og begrepsbruk på barnas premisser.

Forholdet mellom forsker og informant er i utgangspunktet asymmetrisk. I mitt tilfelle måtte jeg og mine viktigste informanter, altså barna, i tillegg forholde oss til "de kulturspesifikke forskjellene i tilskrivning av status og makt mellom voksne og barn" (Lidén 2005:49). Disse forskjellene kunne vanskelig ageres bort på en måte som ville gjort det mulig for meg å "go native". Sånn sett hadde jeg ingen illusjoner om å få mulighet til å delta i "naturlig" samhandling mellom barn, men jeg vil likevel hevde at jeg ble relativt godt kjent med deres verden.

Nærhet og avstand

Mitt mål for feltarbeidet var å opparbeide et nært og uformelt forhold til informantene, noe som preget mine teknikker for dataproduksjon. Jeg har ikke sett det som hensiktsmessig å ta barna ut av den dagligdagse settingen for å intervju dem. Mitt materiale er hovedsaklig basert på aktiviteter innenfor de rammene som skolen og skolefritidsordningen har satt for samhandling. Likevel har det i en slik kontekst av og til vært mulig å styre blant annet samtaler dit jeg ville. I en del tilfeller har jeg vært noe mer eksplisitt overfor både barn og voksne, i forhold til hva jeg ønsket å vite noe om. Ved to tilfeller har jeg hatt gruppesamtaler i forbindelse med morgensamling i basisgruppene, hvor vi på min oppfordring diskuterte regler på skolen og regler hjemme. Jeg har også hatt flere samtaler med lærere og SFO-assistentene som har tendert mot intervju, blant annet fordi jeg i to av tilfellene har avtalt møte for å diskutere bestemte spørsmål. Det samme gjelder til en viss grad noen av samtalene med foreldrene i hjemmet. I de fleste tilfeller benyttet jeg meg likevel av det Cato Wadel omtaler som "feltsamtaler" (Wadel 1991:47); i mange tilfeller fortalte jeg like mye som jeg spurte, og bød på like mye av meg selv som mine samtalepartnere, barn som voksne. Hva gjaldt mine egne synspunkter blant annet på forhold ved skolen og SFO, valgte jeg å være relativt åpen og ærlig.

Ettersom jeg ikke ønsket å opptre i rollen som lærer eller SFO-assistent, samtidig som jeg heller ikke kunne delta i samhandling med barn som en jevnbyrdig, hendte det

at jeg i gitte situasjoner ikke hadde noen naturlig deltakerrolle å benytte. Spesielt i klasserommene og på korøvelser hendte det at jeg av den grunn observerte mer eller mindre uten å delta på annen måte enn som et noe malplassert "publikum". Likevel var mitt største problem metodisk sett heller mangelen på anledning til å benytte meg av "ren" observasjon og notatskriving. Ofte var jeg tvunget til å gå fra observasjon og avstand til nærmest altopplukkende deltakelse uten observasjon, fordi dette var forventet av meg. Spesielt friminuttene fortonet seg av og til som en evig kamp om min oppmerksomhet, på godt og vondt. Jeg tror likevel at den nærheten og impulsiviteten som oppstod når informantene tok over styringen, ga meg kunnskap og innsikt som ville vært vanskelig å oppnå gjennom mer kontrollert observasjon.

I forkant av feltarbeidet fryktet jeg for konsekvensene av min tidligere arbeidserfaring som lærer og pedagog. Jeg tenkte mye på hvordan jeg kunne unngå at rollen som pedagog og omsorgsperson invaderer forskerrollen (Gulløv og Højlund 2003). Som pedagog opererer man med kategorier og klassifiseringer som kan være lite hensiktsmessige, eller direkte forstyrrende i en forskningsprosess. Dermed entret jeg Borge skole med mantraet "jeg er ikke lærer, jeg er ikke lærer", med de konsekvensene jeg har vært inne på. Imidlertid viste det seg at det jeg forbant med pedagogrollen også dreier seg om mer generelle verdier og ideer, som i mange tilfeller er så grunnleggende at det ikke føles riktig å ignorere dem. Å nekte barn støtte i en konfliktsituasjon skapte for eksempel rollekonflikt mellom rollen som "forsker" og rollen som "venn" og "lekekamerat". Deltakende observasjon som metodisk strategi innebærer at man tildeles og følgelig også aksepterer andre roller enn forskerrollen. (Wadel 1991:20) Av og til følte det også som en moralsk forpliktelse å benytte seg av sin autoritet til å endre et styrkeforhold i favør av den svake parten i en konflikt, noe som bringer oss over til de etiske problemstillingene forbundet med feltarbeid generelt, og feltarbeid blant barn spesielt.

Etiske problemstillinger

Tradisjonelt i barneforskning, ut i fra synet på barn som "uferdige" voksne, har det

vært vanlig å diskutere etiske hensyn snarere overfor foreldrene enn overfor barna selv. Under feltarbeidet tok jeg utgangspunkt i Priscilla Aldersons sammenfatning av etiske utfordringer knyttet til forskning som involverer barn, siden hun fokuserer mer på hensynet til barna, og deres opplevelse av å delta som informanter (Gulløv og Højlund 2003). Hvis man skal følge formelle regler for etisk forsvarlig barneforskning til punkt og prikke, bør man innhente skriftlig samtykke fra alle de involverte barnas foreldre, basert på frivillighet, tilstrekkelig informasjon og mulighet til å trekke seg underveis (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 2006). Jeg så på dette som en nær sagt uoverkommelig oppgave, gitt at så mange av foreldrene hadde ulike språkbakgrunn og begrensede norskkunnskaper, samtidig som skolen ikke hadde morsmåls lærere. Derfor valgte jeg en mer indirekte form for samtykke, ved å sende ut skriftlig informasjon til foreldrene med mulighet for å fylle ut en reservasjon mot at barna skulle delta i prosjektet. I tillegg fikk jeg muntlig samtykke fra en del, etter å ha forklart om prosjektet, og det gjelder alle foreldrene til de barna som har vært mine viktigste informanter. Jeg føler meg likevel ikke sikker på at alle parter er tilstrekkelig informert. Det har for eksempel ikke vært mulig for meg å sjekke om alle foreldrene faktisk har fått den informasjonen jeg har delt ut til barna deres. Jeg kan heller ikke være sikker på at de har lest og forstått det som stod i den. I tillegg vil jeg tro at en del har liten erfaring med denne typen forskning. Jeg har forsøkt å bøte på dette gjennom anonymisering og grundig overveielse i forholdt til hva som er uttrykt, og på hvilken måte, i det som følger. I fire tilfeller har foreldre reservert seg mot at deres barn skal delta i prosjektet. Min usikkerhet i forhold til "tilstrekkelig informasjon" gjaldt også disse, men jeg bestemte meg likevel for å respektere deres avgjørelse gjennom ikke å ta ytterligere kontakt. Så langt det lar seg gjøre har, har jeg utelatt deres barn i den endelige analysen.

Alderson oppfordrer til å bruke skjønn på en slik måte at mer uformell godkjenning fra barna følger de samme premisene om frivillighet og tilstrekkelig informasjon som ovenfor foreldrene. Under hele feltarbeidet har jeg forsøkt å være så åpen som mulig overfor barna i forhold til hva jeg holder på med. For hver klasse jeg har vært inne i har jeg presentert prosjektet for elevene, og de har hatt rikelig anledning til å stille spørsmål. Selv om de fleste av barna helt tydelig har fått med seg min agenda,

kan jeg ikke være sikker på at de har forstått sin egen rolle i prosessen. Dette gjelder kanskje spesielt de barna som jeg har hatt kontakt med også utenom skolen, og som antagelig ser på meg som en venn.

Når det gjelder de ansatte ved skolen og SFO, så er det henholdsvis rektor og baseleder som har gitt meg innpass. Selv om de tok lærere og assistenter med på råd først, så kan jeg ikke tenke meg at alle berørte parter følte at de hadde et reelt valg. På skolen har jeg forsøkt å ta hensyn til dette ut i fra intuisjon.

Jeg er overbevist om at mine metodiske strategier har gjort at informanter, barn som voksne, i mange tilfeller har fortalt ting i fortrolighet, uten å reflektere over muligheten for at denne informasjonen vil kunne inngå i mitt datamateriale. Dette er blitt tatt i betraktning under bearbeidelsen av materialet, spesielt med tanke på anonymisering. Alle navn i oppgaven er fiktive, og i noen tilfeller har jeg endret foreldrenes hjemland, eller bare referert til verdensdeler. Jeg håper og tror at disse grepene gjør at informantene vil være tilstrekkelig anonymisert, om ikke fullstendig overfor den enkelte og deres nære omgangskrets på skolen, så i alle fall overfor dem som eventuelt skulle kunne ha nytte av å bruke informasjonen mot dem. Etter mitt skjønn er dette det beste jeg kan gjøre, uten å gjøre for stor vold på materialet i denne typen fremstilling.

3. Språkopplæring og inkludering i praksis

Som nevnt innledningsvis, så altså Najib på det å snakke norsk i Norge som en selvfølge, både når det gjaldt mariehøner og medelever. I dette kapitlet vil jeg diskutere likhetsidealet som premiss i den norske skolen, og i det norske samfunnet mer allment, med utgangspunkt i Borge skoles undervisningsmodell og strategier for inkludering i en kulturelt kompleks skolesituasjon. Ved å se på de strukturelle begrensningene som språkopplæring og konflikthåndtering setter for barnas skolehverdag, vil jeg forsøke å vise hvordan kulturelle verdier kommer til uttrykk i en lokal setting, gjennom politiske strategier.

Likhetsproduksjon i skolen

Likhet er et tvetydig begrep på norsk, ettersom det kan bety både "makenhet" (sameness) og "likeverd" (equality). Marianne Gullestad mener imidlertid at likeverd blir mer eller mindre synonymt med likhet i norsk sammenheng, ettersom nordmenn flest, etter hennes mening, i mange sammenhenger må være like (maken) for å føle seg likeverdige (Gullestad 1995:116). Den norske skolen blir ofte omtalt som "enhetsskolen", og er et av det norske samfunnets viktigste arenaer for sosial integrering og nasjonsbyggende arbeid. "Enhetsskolen bygger nettopp på erkjennelsen av at det finnes noen viktige forskjeller som må elimineres for å gi alle likt utgangspunkt. I følge en slik ideologi vil likhet oppnås ved at de ulike utgangspunktene gjøres irrelevante" (Lidén 2001:84). Sett på den måten blir integrering i skolen en prosess som produserer likhet i betydningen "makenhet", ved å gjøre forskjeller irrelevante.

Målet om å tilby likeverdig utdanning til likeverdige elever, uttrykkes som en eksplisitt skolepolitisk strategi i innledningen til *Kultur for læring* (2003-2004):

"Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut ifra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. (...) Hvis vi behandler alle likt skaper vi større ulikhet. Å ta

hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring.”
(St.meld. nr. 30:2003/04)

Målet om å produsere likhet i betydningen makenhet har derimot ikke alltid vært like eksplisitt politisk, selv om den vanskelig kan uttrykkes mer tydelig enn slik Gudmund Hernes gjør det her: ”Taper vi slaget i og om enhetsskolen, taper vi nasjonens enhet i vårt nye flerkulturelle samfunn” (i Lidén 2001:68). Om Kristin Clemet og Høyres reformer i grunnopplæringen (St.mld. nr. 30) er det, på den annen side, blitt hevdet at Clemet ikke bare var ute etter å svekke enhetsskolen, men at hun ønsket å skifte ut likheten, solidariteten og fellesskapet i skolen med konkurransen og markedsperspektivet (Telhaug 2005:12). Alfred Oftedal Telhaug, profilert innen pedagogikk og skolehistorisk forskning, nyanserer dette synet gjennom å argumentere for at samfunnsendringer og politiske strømninger på verdensbasis har gjort at Clemets skole også langt på vei var samfunnets skole. Problematisering av den norske likhetstanken som en form for forestilt likhet som tilslører faktiske forskjeller og konformitetspress, er også tema for Mangfoldsmeldingen, som slår et slag for en individrettet inkluderingspolitikk.

Likhet gjennom språkopplæring

Mangfoldsmeldingen og Strategiplanen for likeverdig utdanning åpner for å ”gi kommunene og skolene større mulighet til selv å finne fram til gode pedagogiske og organisatoriske modeller for særskilt språkopplæring” (St.mld. nr. 49:149). Skolene står dermed relativt fritt til å velge mellom ulike undervisningsformer og språkopplæringsmodeller, rettet mot elever generelt og minoritetsspråklige elever spesielt. I det følgende skal jeg presentere Borge skoles språkopplæringsmodell, og i den forbindelse diskutere sosiale snarere enn faglige konsekvenser av valg av opplæringsmodell. Tiltross for at Borge skole på mange måter preges av samfunnsendringer og politiske strømninger som kan synes å bryte med likhetstanken, vil vi se at skolens undervisningsmodell og verdiformidling sikter mot å produsere forestilt likhet.

Språkopplæring på Borge skole i en nasjonalpolitisk kontekst

Borge skole tilbød ingen spesiell undervisning, som morsmål eller norsk som andrespråk, til elever med annet morsmål enn norsk. Jeg forstod det sånn at skolens offisielle begrunnelse for å ikke tilby morsmålsundervisning til minoritetsspråklige elever, i utgangspunktet var problemer med å skaffe kvalifiserte morsmålslærere. Som generelt problem i skolen ble dette også trukket frem i Odelstingsproposisjon nr. 55 (2003-2004), som innskrenket retten til morsmålsundervisning og tospråklig opplæring i grunnskolen til å gjelde "om nødvendig" som sekundære hjelpemidler i norskopplæringen (St.mld. nr. 49:148-149). Borge skoles alternative modell for særskilt språkopplæring bestod i å tilby felles undervisning i basisgrupper (tidligere klasser) på maksimalt 15 elever, med felles læreplan. Modellen var basert på prosjektet "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk- likeverdig opplæring i praksis" i regi av Utdanningsetaten, som skulle gjennomføres i alle grunnskoler i Oslo fra og med høsten 2005. Prosjektet var et resultat av at Stortinget som nevnt hadde "myket opp lovverket" i forhold til morsmål- og tospråklig opplæring (Utdanningsetaten 2006b). Borge skole hadde valgt å starte opp allerede fra høsten 2004, slik prosjektet åpnet for.

Bakgrunnen for innføring av individuelt tilpasset norskopplæring med felles læreplan, var at ordningen med særskilt undervisning i norsk som andrespråk hadde gitt dårlige resultater for minoritetsspråkliges lese- og skriveferdigheter i Oslo kommune. Kommunen ønsket ikke lenger å tilby minoritetsspråklige elever norskundervisning i egne grupper (ibid.). Borge skole deltok i prosjektet fra starten, og tilbød altså ingen spesiell undervisning til minoritetsspråklige elever utenom basisgruppen. Ideen var at man med små grupper ville ha større mulighet til å tilby individuelt tilpasset undervisning og oppfølging av den enkelte elev, uansett forutsetninger og behov. På hvert alderstrinn ble elevene fordelt mellom basisgruppene på en slik måte at elever med felles morsmål, også norsk, ble spredt. Vektlegging av individuelt tilpasset opplæring innenfor mindre basisgrupper, fremfor å skille elever ut fra fellesskapet, og dermed skape forskjeller, er et ideal som har blitt fremmet blant annet gjennom kvalitetsreformen, presentert i *Kultur for læring*

(St.mld. nr. 30:2003/04). Borge skole opererte altså helt i tråd med en nasjonalpolitisk trend.

Skolen som norskspråklig arena

Svært få av elevene på 1. og 2. klassetrinn på Borge skole, kommuniserte på andre språk enn norsk i skolesammenheng. Bruken av andre morsmål ble generelt ansett for å være "usosial". En del av de minoritetspråklige elevene, først og fremst de som ikke gikk på SFO, lekte mest med elever med felles morsmål i friminuttet, uavhengig av om de gikk i samme basisgruppe. Noe av samtalen dem imellom gikk da på deres morsmål. Selv om det i flere av basisgruppene var minst to elever med et felles morsmål som ikke var norsk, hørte jeg svært sjelden at andre språk ble brukt i klasserommet. De få unntakene var det stort sett de samme elevene som stod for. I 2b gikk Samira og to av hennes venninner, alle tre med pakistansk bakgrunn. Dette var tre skravlete jenter, som av og til "glemte seg" mens de gjorde oppgaver i klasserommet, og slo over til panjabi. Lærer Ole ga dem da vennlig men bestemt beskjeden: "Ikke urdu i klassen!" En annen gang, mens Iqra og Samira skiftet sammen i gymgarderoben, var de ivrige etter å fortelle hverandre om hva de hadde gjort hjemme dagen før. Først gikk samtalen på norsk, deretter på panjabi, hvorpå lærer Britt i en lett ertende tone kommenterte: "Nå må dere to slutte å snakke pakistansk!" Jentene reagerte med å smile forsiktig skøyeraktig, se ned litt, for så å fortsette samtalen på norsk. Alle de tre jentene snakket svært godt norsk, og jeg vet at i alle fall Iqra og Samira ofte kommuniserte på norsk med foreldre og søsken i hjemmet. I 2a gikk det også panjabi - og urduspråklige elever, og selv etter å ha fulgt undervisningen deres i mangfoldige uker hørte jeg dem aldri bruke morsmålet.

I 1b gikk de tyrkiskspråklige bestevenninnene Rabia og Mirna, som alltid satt sammen i klasserommet. Begge jentene hadde gått i barnehage og snakket godt norsk. I 1b hadde barna syv ulike morsmål, og lærer Ingrid ba dem om å holde seg til norsk, selv om seks av de minoritetspråklige barna hadde felles morsmål med én annen i klassen. Rabia og Mirna holdt seg mer eller mindre konsekvent til norsk på skolen, også i situasjoner hvor de åpenbart kunne utnyttet sin tospråkighet, som i

følgende eksempel:

Rabia og Mirna sitter ved siden av hverandre på den ene siden av bordet, med Hani ovenfor Mirna på motsatt side. I forkant av episoden har Rabia vært syk og borte fra skolen en uke, og i mellomtiden har Mirna og Hani vært veldig mye sammen i klassen, og på SFO. De siste dagene har Rabia iherdig forsøkt å "ta" bestevenninnen Mirna tilbake. Barna har fått utdelt et hefte med forskjellige tegne- og skrive oppgaver om tallet 9. Mirna og Rabia sitter og diskuterer hva de to skal gjøre, i hvilken rekkefølge, og hvilke farger de skal bruke. "Vi skal gjøre helt likt", sier de. Mirna utbryter: "Se på henne (Hani), hun hopper over masse! Det skal ikke jeg." Rabia får et strengt drag om munnen: "Ingrid har sagt at vi ikke skal hoppe over. Ingrid har sagt at vi skal fargelegge alt, det gjør jeg". Hani svarer ikke, og konsentrerer seg helt og fullt om heftet. Stemningen blir dårligere og dårligere, og tilslutt ender det med at Hani og Rabia dytter hverandre på hver side av bordet. Hani går bort til læreren og sier at Rabia og Mirna erter henne.

Ikke på noe tidspunkt i denne krangelen, eller i andre konfliktsituasjoner de tre i mellom, benyttet Mirna og Rabia seg av sitt beste kort i forhold til å kunne fryse ut Hani, nemlig tyrkisk. Kanskje var det fordi de ikke opplevde det som et gangbart virkemiddel i skolesettingen? I klasserommet ville lærer Ingrid antagelig (og hadde kanskje allerede) møtt dem med strenge reaksjoner. Lærerne brukte generelt veldig mye tid på å snakke med barna om hvor viktig det var å ta seg av de andre i klassen sin, og at alle måtte få være med. I tillegg hadde Ingrid, i følge henne selv, vært veldig klar på at det å bruke andre språk enn norsk i klasserommet nettopp fører til at ikke alle kan delta. Som vi skal se hadde alt dette imidlertid liten innvirkning på Mirna og Rabias språkstrategier på SFO.

I skolefritidsordningen (SFO) var de to jentene mye sammen med noen andre tyrkiskspråklige elever. Mens de lekte hendte det svært ofte at de slo over til tyrkisk, noe som bekymret en del av de fast ansatte på SFO. Barna fikk klar beskjed om å holde seg til norsk, også når de satt i en krok og lekte for seg selv. Vanligvis slo de over til tyrkisk igjen med en gang de voksne var ute av syne. Flere ganger mens vi lekte ute, hendte det også at de delvis kommuniserte på tyrkisk når det var andre

med på leken som ikke kunne forstå. Dette ble ikke kommentert av de andre barna. Bortsett fra de tyrkiskspråklige barna, i alt fem, hørte jeg aldri andre barn bruke andre språk enn norsk på SFO. Generelt skal det sies at de minoritetspråklige barna som gikk på SFO behersket norsk svært godt, og i mange tilfeller mye bedre enn en del av de som ikke gikk der.

Selv om både de panjabispråklige og de tyrkiskspråklige barna i eksemplene over på sett og vis yter motstand mot skolens integreringsstrategi, opplevde jeg ikke denne motstanden som bevisst, i alle fall ikke i skoletiden. Det var kun på SFO at Rabia og Mirna helt åpenlyst ignorerte de voksnes regler for språkbruk, muligens fordi de i alle fall i noen grad skilte mellom skole og (skole)fritid, slik det er lagt opp til fra de ansattes side. Uansett søkte barna i begge tilfellene et alternativt felleskap, på andre premisser. Det behøver likevel ikke bety at de ikke forstod og til en viss grad aksepterte de voksnes regler om konsekvent bruk av norsk. Her er det snakk om deltakelse og samhandling i ulike sfærer. Det kan virke som deres "tyrkiske" og "pakistanske" sfære ble ansett som en trussel mot et større og ideelt sett velintegret og inkluderende felleskap i den offentlige sfæren, i skolen som på SFO.

En del av mitt materiale i forhold til språkbruk og inter-etnisk samhandling minner om Eidheims beskrivelser fra Finnmark på 60-tallet i "When Ethnic Identity is a Social Stigma" (1994). Artikkelen beskriver hvordan etnisk status eller identitet til en viss grad anses som illegitim i en offentlig sfære, noe som resulterer i at kystsamene unngår å uttrykke samiskhet utenfor privatsfæren eller en samisk lukket sfære. Den offentlige sfæren defineres av majoriteten, gjennom språk, sosiale koder, statuser og institusjoner. Eidheim beskriver hvordan reiser med den lokale kystbåten forårsaket et alvorlig dilemma for samiske passasjerer. Etersom samisk ikke var akseptert i en inter-etnisk offentlig sfære, måtte samiske passasjerer trekke seg unna i mindre grupper, for å kunne snakke samisk med samiske venner og bekjente, helst så lite åpenlyst som mulig. Dilemmaet bestod på den ene siden i kravet om deltakelse i en offentlig sfære hvor etnisitet underkommuniseres, og på den andre siden i kravet om å uttrykke samiskhet i nære relasjoner med andre samer.

Jeg opplever den situasjonen Eidheim beskriver, som treffende for en del

minoritetsspråklige elevers samhandling med medelever på Borge skole, selv om deres etniske identitet ikke nødvendigvis i samme grad var et sosialt stigma. Elevene i eksemplene over tillot sin privatsfære å invadere den offentlige sfæren, til tross for at det var forventet av dem at den skulle skjules. Det kan virke som at disse elevene i større grad kunne tillate seg å uttrykke annerledeshet, siden de hadde større evne og forutsetninger for å kommunisere likhet gjennom norskhet, i andre sammenhenger, sammenliknet med en del av sine minoritetsspråklige medelever. Ellers var det helt tydelig at minoritetsspråklige elever mer eller mindre bevisst unngikk å bruke morsmål, også når ingen voksne var tilstede. (En av mine informanter unnlot til og med å svare når foreldrene henvendte seg til henne på arabisk mens jeg var på besøk, selv om de snakket arabisk hjemme ellers.)

Motivasjonen for å undertrykke eget morsmål på denne måten kan tenkes å bunne i et ønske om å kommunisere norskhet, og dermed likhet, overfor andre elever som selv hadde norsk som morsmål, eller som av en eller annen grunn ble oppfattet som mer norske enn en selv. Det sentrale poenget her uttrykkes av Eidheim på følgende måte: "The fact that the flow of interaction in the public sphere goes on does not indicate that the relations are based on mutual and real agreement about a shared identity" (ibid.:52) Den ideen om likhet som uttrykkes i den offentlige sfæren på Borge skole er ikke nødvendigvis dyptfølt hos elevene.

Språkpolitikens begrunnelser

En komparativ studie av utdanningsinstitusjoner i fire europeiske land (Schiffauer et.al. 2004:147ff) viser tydelige sammenhenger mellom "nasjonal identitet", og på hvilken måte man forholder seg til morsmål og nasjonalspråk i kulturelt komplekse skolesituasjoner. I følge forfatterne er språkpolitikken relatert til tre ulike felt. For det første berøres den av problemstillinger knyttet til kommunikasjon, og hvordan kommunikasjonen i daglig samhandling skal fremmes, blant annet i skolen. For det andre er språkpolitikk relatert til minoritets- og integreringspolitikk, i den forstand at tilegnelse av majoritetsspråket fungerer både som et middel for integrering, og et mål på hvor vellykket integreringen er. For det tredje er språkpolitikken uttrykk for en

kulturpolitikk, som sier noe om nasjonens selvbylde. Kulturpolitikk er den delen av integreringspolitikken som rettes mot befolkningen som helhet, som det som i Norge omtales som Mangfoldspolitik. Språk fungerer som en etnisk markør, som uttrykker likhet og forskjell mellom mennesker i et samfunn. I hvilken grad staten på ulike arenaer tolererer/oppfordrer til/ forutsetter bruk av henholdsvis minoritetsspråk og nasjonalspråk, sier noe hvordan staten forholder seg til kulturforskjeller.

Frankrike og England kan her stå som eksempler på to svært ulike måter å forholde seg til kulturell kompleksitet i offentligheten på (Schiffauer et. al. 2004). I Frankrike, et land som er kjent for sin assimileringsspolitikk, er skolen kulturelt, religiøst og politisk "nøytral" som fellesarena, hvor fransk er det eneste språket som benyttes. I England oppfordres derimot til kulturell pluralisme også i det offentlige rom, blant annet gjennom morsmålsundervisning, og bruk av andre morsmål i skolen. For å oppsummere med Frankrike som eksempel, kan man si at utelukkende bruk av fransk språk i den franske skolen kan begrunnes på tre måter. For det første ut fra behovet for et felles kommunikasjonsspråk, for det annet ut fra minoritetslevenes behov for å tilegne seg fransk språk for å kunne delta i det franske samfunnet, og for det tredje for å underbygge fellesskapet mellom franske borgere, gjennom å forvise språklige så vel som kulturelle, religiøse og etniske forskjeller til mer private arenaer.

Jeg vil i det følgende se på sammenhengen mellom inkluderingsstrategier og Borge skoles linje i forhold til språk, med utgangspunkt i de tre ulike aspektene ved språkpolitikken, presentert ovenfor. Vi skal se at "alle (barn og mariehøner) snakker norsk"- linjen på skolen kan ha både eksplisitte og mer implisitte begrunnelser.

Hvorfor utelukkende norsk?

Ut fra samtaler med ansatte på skolen og Skolefritidsordningen, og det jeg selv observerte, fikk jeg inntrykk av at de overfor barna begrunnet regelen om å holde seg til norsk med behovet for et felles kommunikasjonsspråk. Det er innlysende at det på

en norsk skole, hvor elevene til sammen snakker et stort antall ulike morsmål, er nødvendig å benytte et felles kommunikasjonsspråk, og at dette nødvendigvis må være norsk. Som klassestyreren til de tyrkiskspråklige jentene i eksempelet ovenfor fortalte meg: "Vi brukte mye tid på å snakke om dette i klassen det første halvåret. Jeg forklarte at hvis de skal snakke hvert sitt språk når de leker så forstår de ikke hverandre. Jeg tror barna forstår det godt, det er ikke noe problem her hos oss". En gang tok jeg opp temaet med noen av de ansatte i skolefritidsordningen:

Monika: Jeg har ikke hørt noen snakke noe annet språk enn norsk på SFO, bortsett fra de jentene som snakker tyrkisk innimellom?...

Berit og Marie: (Intenst, i munnen på hverandre) Det er ikke lov!

Marie: (smiler litt) Det er et problem med de jentene....

Monika: Hva gjør dere med det da?

Marie: Vi ber dem snakke norsk når de snakker tyrkisk seg imellom. Vi vil ikke at noen skal være utenfor.

Monika: Også hvis de er alene?

Marie: Ja da også, vi må ha en generell regel, ellers forstår ikke barna.

Når en av de ansatte her sier at de ikke vil at noen skal være utenfor, så handlet dette ikke bare om bekymring for segregering på SFO. På avdelingsmøtene var det ofte snakk om at de måtte "få innvandrereforeldrene til å forstå hvor viktig SFO er som arena for språklæring". Det ble også diskutert hvordan de kunne få de "oppegående (innvandrere) foreldrene" til å være ambassadører for SFO overfor "de andre". SFO blir her sett på som en arena for integrering av (hovedsaklig) 2. generasjons innvandrere, eller skal vi kanskje heller si inkludering av 1. generasjons nordmenn (Eriksen 1993). SFO er, som en del av skolen, ment å fungere som en inngangsport til deltakelse i samfunnet generelt, via språkbeherskelse og erfaringer fra norskspråklige felleskap. Denne begrunnelsen for skolens språklinje kommer til uttrykk mellom voksne aktører i skolesammenheng, ansatte og foreldre, mens det mer praktisk orienterte argumentet om behov for felles kommunikasjonsspråk ofte fremstår som det mest nærliggende å trekke frem ovenfor barna.

I motsetning til i lærerkollegiet, hadde flere av de ansatte i skolefritidsordningen

minoritetsbakgrunn, med arabisk og tyrkisk som morsmål. Jeg opplevde likevel aldri at noen av dem kommuniserte med barn på felles morsmål. Det var også interessant å se i hvor stor grad de støttet opp om skolens språklinje mer eksplisitt. To av dem var utplassert på SFO i arbeidspraksis kombinert med norskkurs. De hadde selv barn på en skole som tilbød morsmålsundervisning, og begge uttrykte bekymring for barnas skolesituasjon. De mente at de lærte altfor lite norsk, og at det var for få barn som snakket norsk som morsmål på barnas skole, sammenliknet med på Borge skole. Emre, som hadde jobbet både i skolen og SFO i mange år, fortalte meg at da hans egne barn gikk på skolen hadde han protestert på at de fikk morsmålsundervisning. "Morsmåls læreren tok ut barna mine i alle de viktige fagene, norsk, samfunnsfag og geografi. De hadde ikke behov for tyrkisk, jeg kunne ha lært dem det hjemme." Han hadde heller ikke ønsket at barna skulle ha undervisning i norsk som andrespråk, men ville at de skulle "konkurrere med norske elever på samme nivå".

Flere av foreldrene til elevene på skolen uttrykte de samme holdningene ovenfor meg. En mor fortalte meg at barna hennes, som hadde gått i barnehage før de begynte på skolen og SFO, ikke kunne snakke somalisk. Hjemme snakket de til henne på norsk, mens hun svarte på somalisk eller norsk. Hun så ikke på det som noe problem: "Når de blir større kan de reise til Somalia. Etter to måneder kan de snakke, somalisk er lett å lære seg å skrive. Men de bor her. Når de skal jobbe så skal de være i et norsk firma, de skal jobbe med norske, ikke somaliske!" Av og til når foreldre uttrykte slike holdninger, ble jeg bekymret for at jeg som representant for skolen og majoritetsbefolkningen ikke fikk tilgang på deres *backstage*, og hva de egentlig mente. Kanskje ønsket de å formidle en positiv innstilling til det norske samfunnet, og til at barna deres skulle bli en del av det, fordi de antok at det var det jeg ville høre? Etter å ha blitt bedre kjent med dem, og i flere tilfeller sett hvordan de videreformidlet holdningene til barna sine, tvilte jeg ikke lenger på at dette var deres oppriktige mening. Det var altså tydelig at mange foreldre med innvandrerbakgrunn støttet opp om en - "alle snakker norsk"- linje i språkpolitikken, som et middel for at barna deres skulle kunne skape seg en fremtid i Norge. Dette viser samtidig at de har tro på språk som middel for integrering i utgangspunktet.

Språklinjen som kulturpolitisk strategi?

Det er stor uenighet mellom skoler og forskere, om hvordan man best kan lære minoritetsspråklige elever norsk. Debatten tar for seg språk både som et kognitivt redskap for skolefaglig/kunnskapsmessig/begrepsmessig utvikling, og som et sosialt redskap for deltakelse og inkludering (Øzerk 1997)³. De kognitive og sosiale aspektene ved språk og språkopplæring må sees i sammenheng, men det er det sosiale aspektet som først og fremst er av interesse her. Når det gjelder strategier for å lære minoritetsspråklige elever norsk, så er altså midlene omstridt, mens målet ser ut til å være felles; integrering og barnas fremtidige deltakelse i det norske samfunnet. Språkopplæringsmodeller er imidlertid ikke verdinøytrale, de er snarere en del av en mer helhetlig strategi som uttrykker en bestemt kulturpolitikk. På den måten er det ikke mulig å skille integreringspolitikk og kulturpolitikk fra hverandre, når man skal begrunne språkpolitikk og valg av opplæringsmodeller i den flerkulturelle skolen. Forskjellen mellom gjennomført tospråklig opplæring og Borge skoles linje kan uttrykkes gjennom de store problemstillingene i teoretiske debatter om kulturelt komplekse samfunn og multikulturalisme (Brochmann 2002). Er barnet best tjent med å inkluderes som individ eller blir barnets interesser best ivarettatt som medlem av en minoritetsgruppe? Skal skolen konsentrere seg om å introdusere barna for den majoritetskulturen de skal bli en del av, eller skal den ta utgangspunkt i barnas egne erfaringer og kulturelle bagasje? Skal skolen dyrke frem en felles nasjonal plattform blant fremtidens borgere, eller skal den tolerere kulturell annerledeshet i det offentlige rom, og i verste fall konflikt?

Til tross for at disse spørsmålene ikke ble diskutert åpent i skolehverdagen, var det veldig tydelig hvilken linje Borge skole hadde lagt seg på. Ingen av lærerne på skolen hadde, så vidt jeg vet, noen spesialkompetanse i forholdt til migrasjon og flerkulturelle problemstillinger. Både i undervisningssituasjonen og i samhandling mellom barna ble kulturelle, religiøse og etniske forskjeller tonet ned. Det som ble

³ Jeg kan ikke gå inn i debatten om hvilke språkopplæringsmodeller som gir størst faglig utbytte, og viser til annen litteratur (Hauge 2004, Sand m.fl. 1997)

gjennomgått i undervisningen tok mer eller mindre utelukkende utgangspunkt i en norsk tradisjon og erfaringsverden. Samtidig var de minoritetspråklige foreldrene, og da spesielt de som ikke behersket godt norsk, i veldig liten grad i stand til å påvirke forhold ved skolen. To av lærerne fortalte meg at de hadde dårlige erfaringer med bruk av tolk, og brukte dermed tolk bare i de tilfellene hvor det var "helt nødvendig". En av dem sa at det stort sett var far som kom på konferansetime i minoritetspråklige familier, og hun mente at det sjelden var vits i at mødrene kom dit når de ikke snakket norsk. Jeg oppfattet det mer som en lettere oppgitt konstatering av fakta, enn som at hun mente at det ikke var behov for å snakke med mødrene. Samtidig ga hun på direkte spørsmål uttrykk for at hun syntes kommunikasjonen med foreldrene generelt var "bra nok".

Som jeg har vist tidligere, åpner Strategiplanen for likeverdig utdanning og Mangfoldsmeldingen for lokal utprøving og utforming av alternative modeller for særskilt språkopplæring, og dermed også for lokalt utformet inkluderings- og kulturpolitikk i skolen. Det blir dermed opp til den enkelte skoles administrasjon å velge strategi. Når administrasjonen gjennom ansettelsesprosesser og profilering av skolen har mulighet til å bygge opp et lærerkollegium som deler administrasjonens preferanser, kan forskjellen mellom skolene bli stor. Dette kom svært tydelig frem ved de to skolene jeg kjenner, Borge skole, med undervisning i basisgrupper med felles læreplan i norsk, og Grønnli skole, som drev tospråklig opplæring i aldersblandede og mer eller mindre språkhomogene grupper. I tillegg til ulikheter i undervisningsform og arbeidsmetoder på de to skolene, opplevde jeg også store forskjeller i forhold til sosiale skillelinjer og samhandling mellom barna.

Likhet gjennom konfliktunngåelse

Jeg har i det foregående belyst Borge skoles formidling av kulturpolitiske verdier og strategier for inkludering, gjennom en beskrivelse av deres språklinje. I det følgende vil jeg utdype analysen av skolens "likhetsstrategi" gjennom å se på konflikthåndtering i skolehverdagen. Jeg vil vise ulike strategier for konfliktløsning og formidling av verdier knyttet til anti-vold. Tilslutt vil jeg, ved å sammenlikne

Borge og Grønnli skole, diskutere forholdet mellom språkopplæringsmodeller og konfliktnivå i skolen.

Pedagogikk møter konflikt

Marianne Gullestad skriver i *Kultur og hverdagsliv* at den sterke likhetstankegangen som preger samfunn i Skandinavia fører til "en samhandlingsstil der det som partene har felles (likhet) fremheves, og det som skiller dem ad holdes taktfullt utenfor samhandlingen" (Gullestad 1995:117). Dette kombinert med den sentrale rollen Gullestad mener verdien av "fred og ro" spiller i vårt samfunn, preger skolen som arena. Nulltoleransen for fysisk vold kan også tenkes å være et resultat av at skolen i mange år har vært dominert av kvinnelige pedagoger med en bestemt tilnærming til konflikter og problemadferd, som læreren og sosiallæreren i konflikten mellom Berna og Muhammed nedenfor kan sies å representere. Når man spør barn i tidlig skolealder hva de skal gjøre hvis noen erter eller sloss, kommer det oftest unisont til svar, slik det er blitt innprentet: "Si det til en voksen" eller "Si det til læreren". Selv om den enkelte lærer så velger å håndtere konflikter på ulike måter, er det etter min erfaring vanlig å innta rollen som tålmodig, lyttende og (i utgangspunktet) upartisk diplomat. Lærerens opptreden i slike situasjoner har to funksjoner; for det første å løse konkrete problemer som oppstår i skolehverdagen, og for det andre, på lengre sikt, å lære barna hvordan de *selv* skal forholde seg til konflikter, og eventuelt løse dem.

I 2a hos lærer Britt gikk Mohammed, som hadde flyttet med familien fra Afrika til Norge året før. Han hadde begynt direkte i 1.klasse, og i løpet av det året som hadde gått hadde han ofte hatt det litt trøblete på skolen. Han var ivrig etter å lære, rakte alltid opp hånda, og ble veldig frustrert når han misforstod oppgaver og ikke klarte å henge med de andre. På grunn av sine språkproblemer og det sterke behovet for å hevde seg, hendte det at han kom opp i konflikter med de andre elevene. Jeg ble imponert over hvor elegant Britt klarte å løse, ja nærmest usynliggjøre slike konflikter:

En dag arbeider 2a med bokstaven H, og Berna, Mohammeds sidekamerat, påpeker overfor Mohammed at hans navn har H i seg. Mohammed forstår ikke hva det dreier seg om, og blir sint for det han oppfatter som erting. Han dunker fingeren mot hodet og peker på Berna, som snur seg demonstrativt bort, og sier at Mohammed kaller henne for "gal", men at det er han som er "gal" og ikke henne. Litt senere får barna beskjed om at nå er det lesekvarter. Mens de finner seg hver sin bok og går i gang, tar Britt med seg Berna og Mohammed ut på gangen. Etter en liten stund kommer Britt og Berna inn igjen, Britt ringer med interntelefonen, og sier med lav stemme: "Hei, det er Britt. Kan du komme opp litt? Jeg har en som....ja, fint". Aurora spør lavt hva som skjer og får "ingenting" til svar. Et øyeblikk senere kommer sosiallæreren inn, hvisker noe til Britt, spør om hun kan låne Hassan og Berna. (Hassan har samme morsmål og blir antagelig bedt om å oversette for Mohammed). De tre går ut, og kommer inn igjen i tur og orden, med sosiallæreren sammen med Mohammed tilslutt. Britt og sosiallæreren veksler et par ord, og sistnevnte gir en oppmuntrende klapp på ryggen til Mohammed, som har tatt frem matematikkboken sin, og sklir deretter ut av rommet like stille som hun kom. I mellomtiden har de øvrige elevene lest hver sin bok, jobbet med arbeidsoppgaver, og noen har til og med rukket å rydde i hylla. Det er fullt mulig at de minst oppmerksomme eller mest konsentrerte av dem ikke har fått med seg hva som ellers har foregått.

I situasjonen over foregikk konflikthåndteringen så diskret at den var nesten helt umerkbar for klassekameratene. Det skal likevel sies at elevene i 2a var en sammensveiset og svært veloppdragen gjeng. På mange måter var de stumme tilskuere, men også aktive deltakere i lærerens konflikthåndtering. De fleste av dem var for eksempel ekstra påpasselige med å være hyggelige mot Mohammed, mange hjalp ham med forskjellige ting. De var også relativt tolerante overfor hans til tider "uoppdragne" oppførsel, samtidig som de diskuterte problemene i plenum noen ganger mens Britt snakket med ham ute på gangen. En annen dag, rett før spisetid, hadde Mohammed kranglet med Tariq, noe som hadde endt opp i håndgemeng. Britt forsøkte å forsone dem, men Mohammed nektet å akseptere Tariqs unnskyldning. Han nektet også å sette seg på plassen sin, og ble stående midt i klasserommet, mens han sendte truende blikk over til Tariq.

Britt: (Høyt i streng tone) Nei, Mohammed! Sånn kan du ikke holde på. Hvis du ikke aksepterer unnskyldningen får du gå til plassen din. Ikke si noe, ikke slå, ikke spark. Det er ikke lov på Borge skole! (Mohammed rører seg ikke, alle de andre elevene sitter klare med matpakkene sine, og ser på ham.)

Aurora: Nå venter vi bare på Mohammed

Bushra: (til Mohammed) Vi er sultne jo!

Mohammed: (Trassig mine) Jeg er glad dere er sultne, jeg er ikke sulten jeg!

Berna: (sint stemme) Men det er de andre!

I denne situasjonen går Britt til det skrittet å gjøre konflikten åpen og kollektiv ved å irettesette Mohammed foran klassen. I tillegg understreker hun skolens regler mot bruk av fysisk vold, regler som skulle være helt selvfølgelige for alle som har gått på skolen i over et år. Hun antyder dermed at Mohammed kanskje ikke kan reglene, noe som gjør ham annerledes, og ulik de andre. Dette var ikke hennes vanlige fremgangsmåte, og her gjør hun det i etterkant av gjentatte konflikter hvor Mohammed har vært involvert. Det er ikke bare læreren som definerer rammene for samhandling i denne situasjonen. Hennes regler, holdninger og verdier internaliseres og reproduseres stadig i det fellesskapet som er etablert med utgangspunkt i dem. Mohammed opplever å bli kollektivt sanksjonert, og får en pekepinn om hva konsekvensene av å nekte å innrette seg etter klassens og skolens felles regler innebærer. Tre jenter med sterke sosiale posisjoner, Aurora, Bushra og Berna, uttaler seg her på vegne av 2a. De får støttende nikk og mumlende kommentarer fra en del av medelevene, mens andre tilsynelatende forholder seg nøytrale. Majoriteten av elevene uttrykker dermed en kollektiv oppslutning om lærerens holdning, og de etablerte rammene for samhandling. Ingen tar Mohammeds parti. Han reagerer selv med å vende seg mot fellesskapet, og ikke lenger direkte mot Tariq eller mot læreren. Umiddelbart etter episoden spurte jeg Mohammed om ikke vi to skulle gå ut en tur. De andre hadde begynt å spise, Britt leste høyt i en bok, mens Mohammed ble stående midt på gulvet. Ute på gangen snakket han som en foss, først litt om at han skulle dytte Tariq, men mest om alle vennene han hadde.

“Jeg har mange venner jeg. Jeg er ikke vennen hans (Tariq). Jeg er venner med

Mustafa og Hassan (i 2a) også med David og Tom, ikke plager meg, bare litt (jeg forstod det som at Tom plaget ham litt, men at de mest var venner), også kjempevenner med Awale og med Najib og noen i 6. klasse og Ismael, går i mottak.”

Mohammed gikk aldri alene som jeg kunne se, og han så vanligvis også ut til å være populær blant klassekameratene. De fleste av de guttene han nevnte her, pleide han å sparke fotball med i friminuttet. Det var viktig for han å understreke ovenfor meg, og kanskje også for seg selv, at han *hadde* mange venner, selv om han akkurat hadde opplevd å få hele klassen mot seg. Alt tydet på at han ville få en trygg posisjon innenfor fellesskapet også i klassen, så sant han aksepterte de gjeldende rammene for samhandling, definert av majoriteten.

”Men mamma, det er ikke lov å slå!”

Houdan, mamman til Yousef i 1b, kom til Norge fra Somalia før barna ble født. Hun fortalte meg at hun hadde søkt om at Yousef skulle få begynne på Borge skole etter barnehagen, for å unngå den skolen hvor han først var innskrevet. ”Barna er så rampete der, de bare sloss og sloss, jeg orker ikke å se på det” sa hun. Mange av de andre barna i nabolaget gikk der, og barna hennes hadde flere ganger blitt slått av andre barn mens de lekte i bakgården. Noen uker før jeg var på besøk hos henne hadde Yousef kommet hjem, gråtende og blodig, og påstått at han hadde falt. Det viste seg at han hadde blitt klort i ansiktet av to andre gutter, og hun beskrev hvordan hun i sinne og fortvilelse hadde gått hjem til foreldrene og skjelt dem ut, uten at de så ut til å bry seg det minste. ”Jeg sier til Yousef at han må slå tilbake, men han sier ”mamma, det er ikke lov å slå!” Hun himlet med øynene og lo en klingende latter: ”Han har blitt norsk!”

Hos lærer Ingrid i 1b benyttet Yousef hver ledige stund til å tegne, eller ”tegne romskip”, som han og et par av de andre guttene sa. Denne aktiviteten foregikk på den måten at guttene satt med hvert sitt ark og tegnet raketter, romskip, borger og seg selv som strekmennesker, inspirert av diverse dataspill og kollektiv fantasi. Vanligvis tegnet de hverandre inn i hverandres tegninger, slik at de sammen kunne sloss mot ”Sjefen av de Onde”. Sverre kunne for eksempel sette seg ned ved siden av

Yousef og spørre "Hvor er vi?", hvorpå Yousef pekte på et av romskipene han hadde tegnet. Selve kampen gikk blant annet ut på å kaste "x-bomber" på fienden, eller å skyte med lava, som Yousef da tegnet opp med streker i forskjellige farger. Sverre bidro med lydeffekter, kommentarer og forslag til nye strategier. Ingrid så på aktiviteten deres som positiv, ettersom de "fikk brukt fantasien og trent seg i å samarbeide". Samtidig reagerte hun ofte formanende når guttene snakket om miniatombomber og at verden skulle sprenges. Hun forsøkte, uten videre hell, å konfrontere dem med hvor forferdelig krig var *i virkeligheten*. Den samme strenge formaningen ble guttene møtt med på SFO, hvis de skjøt på hverandre med egenproduserte lego-pistoler. "Våpen driver vi ikke med!", kunne en av assistentene på SFO si, og så måtte de leke noe annet. Selv om det her er snakk om fantasikonflikter og lek, formidlet de voksne tydelige anti-voldelige verdier. Og barna visste godt at dersom de begynte å sloss på ordentlig ville de bli møtt med sterke sanksjoner.

I løpet av de seks månedene jeg var på Borge skole, så jeg verken Sverre eller Yosef i direkte fysisk eller verbal konflikt med noen. Når konflikter allikevel oppstod, kom de til uttrykk på indirekte måter, som gjennom kampen mot "De Onde". En dag Truls hadde overnattet hos Sverre, lekte de to sammen hele den påfølgende skoledagen, samtidig som de holdt Yosef utenfor. Mens de to medsammensvorne tegnet, kom Yousef tustlende, studerte Sverres ark og spurte: "Hvor er jeg?" (Spørsmålet var noe defensivt stilt, siden han ellers pleide å spørre "Hvor er vi?") Sverre svarte: "Du er ikke med.... Jo, forresten, du er her, men du er bare en baby!" Det tok ikke lang tid før baby-Yousef druknet i en lavastrøm, til høye latterbrøl fra de to andre. Yousef trakk seg da taktfullt tilbake, og avventet situasjonen, til han ble tatt inn i varmen igjen dagen etter. Denne typen indirekte konflikt uttrykt gjennom lek, var jeg mange ganger vitne til på Borge. Sosiale spenninger finner andre utløp når alle former for direkte konflikter, fysiske og verbale, defineres som ulovlige og/eller uønskede.

Hvordan forklare forskjeller i konfliktnivå?

Etter å ha lekt noen uker med barna på småskoletrinnet (1.- 3. klasse) i friminuttene og i skolefritidsordningen, sa førsteinntrykket meg at Borge skole var et harmonisk og fredelig sted å være. De gangene jeg var vitne til fysiske konflikter i løpet av feltarbeidsperioden kan nesten telles på én hånd. Ute i friminuttene og på SFO hendte det at en del gutter av ulik alder og fysikk lekesloss på det myke underlaget under klatreveggen. Yousef og Sverre var også ivrige deltakere. Det hele gikk tilsynelatende vilt for seg, guttene dyttet hverandre i en slags alle-mot-alle slosskamp. Av og til kom en voksen bort for å be dem roe seg ned, men det hendte også at de lot dem holde på helt uforstyrret. Ikke på noe tidspunkt så jeg slossingen utvikle seg til fysisk konflikt, ble det for mye for noen tok de seg bare en pause. Jeg forsøkte fascinert å finne ut av hva dette var for noe:

Monika: Hva gjør dere egentlig?

Eirik: Det er en slags Wrestling.

Monika: Hva er reglene da?

Thomas: Det er bare en regel.....eller, det er to da: Man må stoppe hvis noen begynner å gråte, også er alle innenfor streken med!

Monika: Hm...Ok. (tar et skritt inn på belegget)

Yousef: Olé! (tar sats og løper gledestrålende inn i meg)

Dette var tidlig i feltarbeidet, og min første tanke var at to så enkle regler i en såpass voldelig aktivitet, aldri ville fungert på Grønnli skole, hvor jeg selv hadde arbeidet som lærer, og hatt inspeksjon i friminuttet et utall ganger. Der ville leken mest sannsynlig endt opp i blodig alvor, før eller siden. Det må nevnes at nabolaget rundt Grønnli skole på mange måter var belastet. Sosiale og økonomiske problemer var utbredt, og mange barnrike familier bodde i trange leiligheter mer eller mindre uten egnede felles lekeplasser i nærheten. En del av foreldrene uttrykte bekymring for barnas oppvekstmiljø, og noen familier valgte av den grunn å flytte ut av området. Lærerne mente likevel at de gjennom hardt og målrettet arbeid de seneste årene hadde forbedret miljøet på skolen betraktelig. Utagerende adferd blant et fåtall av

elevene var imidlertid fortsatt et problem. Ikke sjelden oppstod fysiske konflikter mellom enkeltelever eller grupper av elever med ulik etnisk bakgrunn, og da hendte det at barna trakk inn etniske kategorier i form av slengbemerkinger. Lærerne jobbet iherdig med å løse konflikter, gjennom tett samarbeid med foreldrene, og streng håndheving av null-toleranse i forhold til vold og mobbing.

Min oppfattning er at konfliktnivået på Grønnli skole først og fremst gjenspeilet sosiale problemer i nærområdet. (Med konfliktnivå mener jeg her hyppighet av åpenlys konfrontasjon i daglig samhandling, fysisk eller verbalt). Likevel følte jeg at dette i seg selv ikke var nok til å forklare den store forskjellen i konfliktnivå mellom de to skolene. Elevgrunnlaget på Borge og Grønnli skole var forskjellig, både sosioøkonomisk og kulturelt, men ikke *så* forskjellig. Etter hvert begynte jeg å undres på om det ikke kunne være en sammenheng mellom inkluderingsstrategier og konfliktnivå, og hva disse eventuelle sammenhengene kunne bestå i. Som følge av språkopplæringsmodellen på Grønnli skole var nær halvparten av lærerne tospråklige, ingen av dem født i Norge så vidt jeg vet. Samtidig var flertallet av de tospråklige lærerne menn, noe som trakk prosentandelen av mannlige lærere opp, sammenliknet med Borge skole. Tar man utgangspunkt i at folk med norsk kulturbakgrunn er særegne i sin måte å unngå konflikt og direkte konfrontasjoner på, og samtidig at kvinnelige lærere ofte velger en mykere linje i konfliktløsning enn menn (en generalisering som etter mine erfaringer er helt på sin plass), må lærernes konflikthåndtering på de to skolene antas å være ulik. Det mener jeg også at den var; den "usynlige" konfliktløsningen i eksempelet med Mohammed og Berna beskrevet tidligere, var i de fleste situasjoner på Grønnli skole utenkelig. Det var lang mer vanlig å løse konflikter der og da, om ikke nødvendigvis i klasserommet, så i alle fall på en måte som gjorde konflikten uttalt og synlig for alle.

En annen faktor i forbindelse med dette var Grønnli skoles sterke fokus på foreldrenes deltakelse i skolehverdagen. Skolens samarbeidslinje førte til at foreldrene var tilstede i skolehverdagen, og at de i de fleste tilfeller kunne kommunisere med en kontaktlærer på felles morsmål. Det var også rom for at de kunne lufte ulike problemer for læreren, som for eksempel når noen mente at lærerne

ikke passet på at barnet deres spiste matpakken sin, i elevenes påsyn. Dette resulterte i at elevene hele tiden observerte en nær og fysisk form for samhandling mellom lærere og foreldre, i form av klemming og hyggelig samtale, men også en og annen gang i form av tydelig og høylytt konfrontasjon. Noe sånt ville etter mitt skjønn vært utenkelig på Borge skole, ja kanskje også i skolefritidsordningen, i alle fall i forhold til det store flertallet av de minoritetsspråklige foreldrene. De fleste av dem, og dette gjaldt spesielt i de tilfellene hvor barna ikke gikk på SFO, var svært sjelden på skolens område. Følgende situasjon fra Borge skole, det nærmeste jeg der var å oppleve direkte konflikt mellom foreldre og skolen / SFO, kan tjene som eksempel:

Ute i skolegården en ettermiddag i skolefritidsordningen begynner Aurora og Ibrahim å krangle om en leke. Det hele ender med at Ibrahim, som er stor og kraftig, tar kvelertak på Aurora. Hun begynner å gråte. I det to av de ansatte skal til å gripe inn, kommer Ibrahim's far inn skolegården. En av dem mumler noe til meg om at "nå er det ingen vits". Ibrahim løper bort for å hente faren, mens Aurora setter seg snufsende på benken med oss tre voksne. Venninnen hennes Susina er også der, indignert på hennes vegne. I det Ibrahim og faren kommer bort til oss roper Ibrahim til Aurora at hun skal gi ham leken.

Ibrahim: Jeg har lyst til å banke henne jeg. Jeg skal knuse henne, det skal jeg! Ta henne skikkelig.

Far: (ler og klapper sønnen på hodet) Nei da, du har vel ikke lyst til å slå en sånn søt liten jente?

Susina: Liten jente?! (Aurora er et år eldre enn Ibrahim)

Ibrahim mumler videre, Aurora hulker og ingen av assistentene sier noe som helst. Faren sier heller ikke noe, verken til assistentene eller til Aurora. Han bare smiler og sier til Ibrahim at de må gå og hente sekken hans, så de kan gå hjem.

Min tolkning av assistentenes passivitet her er at de ville at faren skulle se hvordan sønnen oppførte seg, uten deres innblanding, slik at han selv kunne irettesette ham. På den måten ville Ibrahim fått en opplevelse at faren og skolen / SFO var på linje i forhold til hva som er akseptabel oppførsel. Samtidig virket det ikke som noen

overraskelse for dem at faren valgte å la sønnens oppførsel passere. Grunnen til at de fortsatt valgte å forholde seg passive, ser jeg på som et ønske om å unngå en direkte konfrontasjon foran barna, og kanskje også en idé om at en slik konfrontasjon ville vært fånyttet. Deres passivitet kan naturligvis ha påvirket farens fremgangsmåte i denne situasjonen, men jeg ser ikke på hans opplevelse som relevant for poenget her. Assistentene velger altså å unngå en eventuell konflikt, samtidig som jeg er overbevist om at Aurora og Susina er trygge på deres sympatier i denne situasjonen. På Grønnli skole ville en slik strategi vært unntaket snarere enn regelen.

Som nevnt tidligere har Marianne Gullestad beskrevet to sentrale verdier i skandinavisk kulturtradisjon; likhetsidealet i betydningen likeverd gjennom makenhet, og idealet om "fred og ro", som i følge henne er vel så viktig for oss. Kombinasjonen av disse to sentrale verdiene forklarer hennes beskrivelse av nordmenn som konfliktsky. Ulikhet oppfattes som en potensiell kime til konflikt, og konflikter skaper ufred, noe vi for en hver pris vil unngå. I følge Gullestad kan forskjeller skjules på to måter; "ved at de tones ned overfor dem som oppfattes som like, og ved at man unngår dem som på en eller annen måte anses å være "for forskjellige"" (Gullestad 2002:83-84). Ovenfor har jeg forsøkt å vise hvordan indirekte konsekvenser av språkopplæringsmodellene på Borge og Grønnli gjør at skolene som offentlige sfærer defineres ulikt, tross for at elever med minoritetsbakgrunn er i stort flertall på begge skoler. I Borges tilfelle kan skolesituasjonen, gjennom språklinjen og de ansattes jevnt over helnorske bakgrunn, relativt uproblematisk defineres som en offentlig sfære hvor majoritetsbefolkningens statuser og institusjoner definerer interaksjon (Eidheim 1969). I Grønnlis tilfelle kan ikke skolen som offentlig sfære like enkelt defineres på denne måten, ettersom et mer kulturelt heterogent lærerkollegium, og en like kulturelt heterogen foreldregruppe setter sitt tydelige preg på skolehverdagen. Når Borge skole kan defineres som "mer norsk" og "mer kvinne-dominert", er det kanskje naturlig at den har et lavere konfliktnivå. I alle fall hvis man tar utgangspunkt i hypotesen om at nordmenn er mer konfliktsky enn mange andre folkeslag, og at kvinner er mer konfliktsky enn menn, i den forstand at de i større grad foretrekker en mykere linje.

La oss nå ta utgangspunkt i Gullestads idé om at forskjeller faktisk kan være kime til konflikt, eller i alle fall til ulike typer konfrontasjoner mellom dem som representerer forskjellene. I så fall kan en del av forklaringen til ulikheter i konfliktnivå på Borge og Grønnli også ligge i deres inkluderingsstrategier og kulturpolitiske linje. På Borge skole tones språklige, etniske, religiøse og kulturelle forskjeller ned, slik jeg har vist i forbindelse med språkopplæringen. Også meningsforskjeller, som for eksempel ulikheter i syn på barneoppdragelse, blir forsøkt unngått, som i eksempelet med Ibrahims far. Den generelle inkluderingsstrategien går her ut på å gjøre forskjeller irrelevant, for å skape en idé om likhet og konsensus. På Grønnli skole trekkes derimot forskjellene frem som relevante. Det at alle barna på hver sine måter skiller seg ut, gjør at fellesskapet her baseres på likhet gjennom retten til å være forskjellig fra de andre. Barna på Borge læres opp til å ignorere kulturelle forskjeller, mens barna på Grønnli skole trenes i å håndtere konfrontasjoner mellom de samme forskjellene. Da er det vel ikke så rart at barna på Grønnli skole ofte trekker inn etniske forskjeller i konflikter mellom elever, mens barna på Borge snarere forsøker å unngå konfliktene helt og holdent, i siste instans ganske enkelt gjennom å unngå hverandre. Dette forklarer i så fall hvorfor jeg oftere kunne se barn gå alene i skolegården på Borge skole, sammenliknet med på Grønnli skole.

Kan frykten for konflikt gjenspeiles i nasjonal språk- og integreringspolitikk?

Det kan være interessant å se på disse to ulike tilnærmingene til mangfold og det flerkulturelle samfunnet som potensielle strategier for å unngå konflikt. Hans Ingvar Roth siterer i *Mangfoldens gränser* fire ulike innstillinger til kulturelt mangfold, definert av statsviteren og filosofen Michael Waltzer: (1) "resignert aksept", (2) "avslappet likegyldighet", (3) "åpen nysgjerrighet" og (4) "verdsettende innstilling til kulturelle forskjeller" (Roth 1996: 33-34). De to ulike måtene å forholde seg til kulturelle forskjeller på, som beskrevet ovenfor, kan helt skjematisk beskrives som på den ene siden en "avslappet likegyldighet", hvor forskjeller aksepteres og samtidig gjøres irrelevante, og på den andre siden en "verdsettende innstilling", hvor forskjeller oppfordres og sees på som berikende for fellesskapet. I følge min

sammenlikning mellom Borge og Grønnli skole, kan det se ut som det er den siste holdningen som skaper størst potensial for konfrontasjoner og konflikt. En slik holdning i integreringspolitikken behøver ikke nødvendigvis få samme konsekvenser på samfunnsnivå. Den norske grunnskolen er obligatorisk, og man er tvunget til å samhandle, noe som ikke alltid er tilfelle i samfunnet forøvrig. En innvending mot integreringspolitikken slik den ble ført på 80-tallet, er nettopp at man med en tolerant innstilling som grenser til kulturel relativisme, vrir seg unna konfrontasjonene. Når man insisterer på å bevare forskjellene, og samtidig forutsetter at etniske minoritetsgrupper er kulturelt homogene, kan resultatet i siste instans bli segregering snarere enn integrering (Wikan 1995). En "avslappet likegyldighet" til kulturelle forskjeller, på den andre siden, er ikke nødvendigvis "avslappet", hvis man går aktivt inn for å ignorere forskjeller. En slik politisk linje, kjent fra fransk assimileringsspolitikk, er ikke alltid den beste løsningen om man ønsker å unngå konflikter, som for eksempel med religiøse minoritetsgrupper som krever rett til å bruke religiøse hodeplagg i skolen (Giddens 2004). Samtidig kan det innvendes at den er den eneste mulige, for å kunne legge grunnlaget for et samfunn basert på "frihet, likhet og brorskap" i fremtiden. Med andre ord; uten en slik tilnærming til kulturelle forskjeller vil ikke lenger Frankrike være Frankrike, i manges mening.

Mangfoldsmeldingen er den første stortingsmeldingen om innvandring fremlagt av en ikke-sosialistisk regjering, og kan leses som en dreining mot en mer individrettet og assimilerende integreringspolitikk (Andresen 2005). For å ta den språkpolitiske linjen som eksempel, så bryter den med tidligere "innvandringsmeldinger" når det gjelder retten til morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever.

Morsmålsundervisning blir nå vurdert utelukkende som et verktøy i norskopplæringen, mens tidligere innvandringsmeldinger i tillegg har sett morsmål som en viktig del av minoritetsspråklige elevers identitet, som skolen aktivt skulle ha ansvar for å vedlikeholde. Utgangspunktet for skissering av ny kurs i integreringspolitikken og skolepolitikken, slik det fremgår av Mangfoldsmeldingen og *Kultur for læring*, begrunnes i begge tilfeller (blant annet) med de resultatmessige skjevhetene mellom majoritet og minoritet i skole og samfunn. Politisk anerkjennelse av slike systematiske forskjeller i Norge, som beskrevet blant annet i *Mot en ny norsk*

underklasse (Wikan 1995), kan ha latt vente på seg, nettopp på grunn av det sterke idealet om likhet (jf. Dessau 2005). Det blir kanskje rent for mye for oss nordmenn når tydelige sosiale og kulturelle forskjeller faller sammen. Kan dreiningen mot en assimilerende språkpolitikk også skyldes en kulturpolitisk kursendring? Kan det tenkes at man ønsker å gå bort fra strategien om å tone ned eller å unngå forskjellene, og snarere forsøke å produsere økt grad av likhet mellom borgerne, sosialt og kulturelt? Politikerne ser på skolen som den viktigste arenaen for sosial utjevning og produksjon av kulturelle fellesnevner i det norske samfunnet (St.mld. nr. 49 2003/04:11). Med en jevnere fordelt sosial ulikhet, og produksjon av likhet på tvers av etnisitet, kan man kanskje lykkes i å tilsløre reel ulikhet, for på den måten å bevare nasjonal "fred og ro" i fremtiden? Hvis det er slik man skal forstå nasjonalpolitisk nytenkning innenfor skole- og integreringspolitikk, så er det tydelig at språkpolitikk og konfliktunngåelse på Borge skole har sine mer implisitte begrunnelser i nasjonal kulturpolitikk.

4. "Mangfold gjennom inkludering og deltagelse"

I forrige kapittel så jeg på sammenhengen mellom språkopplæring i en lokal skolesetting, og mer nasjonalpolitiske linjer for integrering og nasjonsbyggende arbeid. Denne vekslingen mellom det lille og det store perspektivet vil også være utgangspunkt for diskusjonen rundt inkludering og deltagelse på Borge skole i det følgende. Jeg vil knytte problematiseringen av likhetsidealet i forrige kapittel til en analyse av samhandling gjennom inkludering og ekskludering i skolehverdagen. Fokus for kapittelet vil være hvordan barnas deltagelse og tilhørighet påvirkes av skolens integreringsstrategier, og på hvilke måter barna er med på å omformulere dem.

Deltakelse som mål og middel for inkludering

Mangfoldsmeldingen (St.mld. nr. 49:2003/04), *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse*, og dens fokus på *deltakelse* som en nødvendighet for *inkludering*, vil være bakteppe for min analyse av inkluderingspolitikk i en lokal setting. Ettersom tiårig grunnskole er obligatorisk i Norge, deltar barn og unge automatisk i skolen i kraft av sin alder. I analysen som følger, har jeg derfor valgt å skille mellom grader av deltagelse i to hovedformer: aktiv (innflytelsesrik tilstedeværelse) og passiv (tilstedeværelse). Aktivitetsnivå vurderes også i forhold til deltagelse i ulike frivillige aktiviteter med tilknytning til skolen. I det følgende vil jeg knytte deltagelse som begrep opp mot teoretiske diskusjoner om kunnskap og læringsprosesser. Deltakelse forutsetter samhandling som innebærer både "*kroppslig* å lære seg ferdigheter og handlemåter" og "*verbalt* å forhandle om og fortolke det som foregår" (Lidén 2005: 16).

Mangfoldsmeldingen (2003-2004)

I oppgavens innledning var jeg inne på hvordan Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) skiller mellom *integreringspolitikken*, som rettes mot personer som har innvandret til Norge, og *mangfoldspolitikken* for inkludering og deltagelse, som rettes mot

befolkningen som helhet. Mangfoldspolitikken dreier seg i stor grad om "forholdet mellom individuelle rettigheter og hensynet til fellesskapet, mellom flertallsinteresser og mindretallsinteresser, og vilkårene for harmonisk sameksistens" (ibid.:34). Utover skillet mellom integreringspolitikk og mangfoldpolitikk, opplever jeg nødvendigheten av *deltakelse* som det mest sentrale budskapet i meldingen. Om deltakelse sier Mangfoldsmeldingen følgende:

"Som målsetning er det å være inkludert nær beslektet med målet om deltakelse; i arbeidsliv, nabolag, foreningsliv, politikk etc. (...) Regjeringens mål er et inkluderende samfunn uten sosial utstøting, marginalisering og ulikhet i muligheter. Inkludering forutsetter samtidig villighet til å delta" (ibid.:30).

Deltakelse forutsetter altså for det første *mulighet* for deltakelse og for det andre *villighet* til deltakelse, hvor tilrettelegging av mulighetene i hovedsak er majoritetens ansvar, mens den som skal inkluderes selv plikter å være villig til å bli en del av samfunnet. Når meldingen formulerer "målsetninger for inkludering, deltakelse og tilhørighet", så tolker jeg sitatene ovenfor dit hen at grad av samfunns*deltakelse*, i vid forstand, fungerer som en slags indikasjon på grad av *inkludering* – og mer indirekte på grad av *tilhørighet* til samfunnet. Deltakelse er det eneste som kan måles helt konkret, som et synlig bevis på inkludering, og eventuelt, på tilhørighet. Når jeg ser på deltakelse som et mål på inkludering på Borge skole, så vil jeg samtidig, både her og i kapittel fem, problematisere det jeg vurderer som en ensidig oppfattning fra skolens side. Skolens og skolefritidsordningens ansatte ser ut til å arbeide ut fra en overbevisning om at er man ikke inkludert og deltakende i skolen, så er man per definisjon ekskludert og passiv. Mange barn har andre tilhørigheter og inkluderende samhandlingsarenaer, som spiller en vel så viktig rolle i deres hverdag.

Sosial og kulturell integrering

I artikkelen "Some analytical dimensions of cultural complexity" problematiserer Thomas Hylland Eriksen forholdet mellom sosiale og kulturelle dimensjoner av inkludering og ekskludering, med utgangspunkt i dagens sosialt og kulturelt komplekse samfunn i Vest-Europa (Eriksen 2005). Eriksen argumenterer blant annet

for å operere med et analytisk skille mellom sosiale og kulturelle aspekter i studier av integreringsprosesser og majoritet / minoritet relasjoner. I den forbindelse defineres det *kulturelle* som “symbolic universes of mutual intelligibility and shared references”, mens det *sosiale* dreier seg om “activities, statuses (roles) and institutions” (Eriksen 2005:11). Eriksen mener at man kan tenke seg samfunn som kombinerer sosialt mangfold med kulturell uniformitet og omvendt. Trinidad brukes som eksempel på et samfunn som, skjematisk sett, kombinerer sosialt mangfold med kulturell uniformitet, i betydningen av at det finnes et antall distinktive og mer eller mindre sosialt lukkede grupperinger, samtidig som det ikke kan påvises store samfunnsmessige ulikheter i verdssystemer og kosmologi. Motsatt mener Eriksen at en del vesteuropeiske samfunn kombinerer stor variasjon i holdninger og verdisyn, med relativt sterk sosial samstemthet (cohesion). I følge Eriksens argument er det altså ikke gitt at sosial samstemthet, i form av at deltakerne i et samfunn i noen grad deltar på lik linje, og har mer eller mindre de samme individuelle rettigheter og plikter ovenfor felleskapet, forutsetter eller resulterer i en tilsvarende kulturell samstemthet. (Eriksen 2006:12)

Mangfoldsmeldingen fokuserer på likeverdig deltakelse, samtidig som retten til å være forskjellig, kulturelt og verdimesig, innenfor et minimum av menneskerettslige og politiske spilleregler, understrekes (2004:34). Dette tyder på at meldingen forutsetter sosial integrering som en nødvendig prosess i dagens Norge, mens kulturell integrering, innenfor visse grenser, ser ut til å være valgfritt. Meldingen er på mange måter en normativ skissering av idealsamfunnet. Forholdet mellom kulturell og sosial integrering i dagens Norge må naturligvis studeres med utgangspunkt i en empirisk virkelighet. I det følgende vil jeg demonstrere hvor vanskelig det kan være å skille disse to dimensjonene fra hverandre empirisk. Mange vil kanskje hevde at de er uatskillelige også på idéplanet. Grunnen til at jeg likevel velger å forsøke, i tråd med Hylland Eriksens argument, er at det ser ut til å fungere godt som analytisk redskap i studiet av integreringsprosesser i en lokal setting.

Deltakelse mellom inkludering og ekskludering på Borge skole

I det følgende vil jeg ta for meg mekanismer for inkludering og ekskludering på Borge skole, i forhold til aktiv og passiv deltakelse i skolehverdagen. Aller først vil jeg se på de mekanismene som igangsettes av skolens ansatte, hvor målet er å sosialisere barna inn i elevrollen. Jeg ser på denne prosessen som et utgangspunkt for sosial posisjonering elevene i mellom.

Riktig kunnskap som habitus

Læreren i småskolen har utvilsomt stor makt i forhold til å påvirke hvilke koder og referanserammer elevene til en hver tid forholder seg til, slik jeg har vært inne på tidligere. På en indirekte måte får læreren også betydning for tildeling av status og posisjoner elever i mellom. Inndelingen i grupper, og lærerens fysiske plassering av elever i klasserommet påvirker sosiale relasjoner i skolehverdagen. De av elevene som får størst definisjonsmakt, i alle fall i undervisningssituasjonen, vil være de elevene som evner å tilegne seg bestemte "sosialt formede væremåter og tankemønstre", eller det Bourdieu omtaler som habitus (jf. Prieur 2004:13). Hver enkelts utgangspunkt, erfaringsmessig, språklig og sosialt, påvirker i hvilken grad eleven lykkes i dette. Forskjeller mellom elevene kommer til uttrykk som forskjeller i besittelse av det læreren definerer som *riktig kunnskap*, i form av å ha "de forventede assosiasjonene" og dele "lærerens standarder for vanlige gjøremål" (Lidén 2005:148).

Dersom en elev lykkes i å tilegne seg den habitusformen læreren forventer i skolesammenheng, vil det læreren definerer som riktig kunnskap, inkorporeres i elevens kulturelle kapital, definert som "egenskaper ved det enkelte individ, f.eks. i form av kunnskap, dannelses, utseende, karaktertrekk osv" (Bugge 2002:225). Noe så (tilsynelatende) enkelt som å lære seg å ikke snakke uten å rekke opp handa, eller å svare på det spørsmålet som stilles fremfor å snakke om noe helt annet, kan tjene som eksempel. En del av den kunnskapen som formidles til elevene gjennom en undervisningssituasjon er verbal, og tilegnes gjennom intellektet. Samtidig foregår læringsprosessen gjennom kroppslige erfaringer, som ikke nødvendigvis gjøres til

gjenstand for verbal refleksjon. Lidén argumenterer for en slik vid forståelse av kunnskap, blant annet med utgangspunkt i Bourdieu:

“Når Bourdieu benytter seg av begrepene *habitus* og *doxa* er det nettopp et forsøk på å forstå dynamikken i fortolkningsprosesser og handlingsdisposisjoner som er forankret i et felles kulturelt repertoar, men som i liten grad er bevisst eller språkliggjort” (Lidén 2005:16)

Fremveksten av dette felles kulturelle repertoaret (den delen av den kulturelle kapitalen som er kollektiv og delt) ser for meg ut til å være selve definisjonen av kulturell integrering som prosess. Her legger jeg til grunn Hylland Eriksens definisjon av det kulturelle aspektet som “symbolic universes of mutual intelligibility and shared references” (Eriksen, 2005:11). Allerede her blir skillet mellom sosial og kulturell integrering problematisk, ettersom kunnskapsformidling i skolesammenheng omfatter både det kulturelle og sosiale. Elevrollen kan ikke fylles på den forventede måten uten at den som skal fylle rollen tilegner seg bestemte sosiale og kulturelle ferdigheter, som ikke kan skilles fra hverandre. Jeg vil nå, med utgangspunkt i eget materiale, se nærmere på elevene i denne lærings- og integreringsprosessen.

Deltakelse i Klasserommet

Da feltarbeidet kom i gang hadde Førsteklassingene på Borge skole tilbrakt et halvt år på skolen, og var i mindre grad enn 2.klassingene sosialisert inn i skolens forventede habitus. De aller fleste av barna i 1.klasse gikk på SFO, det store flertallet av dem hadde også gått i barnehage. Ulikheter i forhold til deltakelse og besittelse av riktig kunnskap var ikke så tydelig som i 2.klasse, sosiale posisjoner og relasjoner var mer flytende. I 1b hadde ingen av de tolv elevene faste plasser, men fikk til en hver tid velge hvor og med hvem de ville sitte, i forbindelse med ulike aktiviteter dagen gjennom. Barna flyttet seg mellom fire små langbord med benker på hver side, men plasserte seg oftest slik at guttene som gikk på SFO, satt sammen ved samme bord, jentene som gikk på SFO, satt sammen ved et annet bord, og de to barna som ikke gikk på SFO, satt sammen ved et tredje bord, av og til sammen med noen av de

andre. Ordningen med fleksibel plassering i klasserommet reflekterte på mange måter relasjonene barna imellom. Midlertidige konflikter ble løst ved at barna selv plasserte seg ved forskjellige bord, for så å søke sammen igjen. På den måten hadde de stor frihet til å prøve og feile sosialt, og til å bygge opp nye relasjoner.

Lærernes forventinger til 1. og 2.klassinger er naturligvis relativt forskjellige. Mens 1.klassingene i mye større grad har lov til å "glemme seg bort", forventes det av 2.klassingene at de behersker elevrollen og har internalisert skolens regler. I forrige kapittel i forbindelse med konflikthåndtering, beskrev jeg klasse 2a som en sammensveiset gjeng, som i følge læreren hadde god oppdragelse i bagasjen hjemmefra. Jeg vil i det følgende komme med flere eksempler fra undervisningssituasjoner og samtaler med elever i denne klassen.

I 2a hadde kun tre av de fjorten elevene norsk som morsmål (Aurora, Guro og Isak), og utgjorde samtidig tre av fire i klassen som gikk på SFO. Språkferdighetene⁴ i norsk var varierende bandt de øvrige elevene. Minst tre av de minoritetsspråklige elevene snakket tilnærmet perfekt norsk. To av elevene hadde bodd store deler av livet i foreldrenes hjemland og var tydelig hemmet av manglende ferdigheter i norsk. De øvrige elevene hadde relativt gode, men også begrensede norskferdigheter. Når det er sagt så var det vanskelig å vurdere de sistnevntes språkferdigheter, for det første fordi jeg i liten grad hadde mulighet til å kontrollere deres forståelse av det som ble sagt i plenum, og for det andre fordi flere av dem, antagelig grunnet manglende norskferdigheter, var lite villige til selv å ta ordet. Det var tydelig sammenheng mellom norskferdigheter og (tidligere) deltakelse i skolefritidsordning og barnehage. Lærer Britt hadde plassert sine elever i tre grupper, gutt og jente ved siden av hverandre, i den grad det var mulig. Videre var elevene plassert slik jeg antar at de fleste lærere gjør det: "ut i fra lærerens vurderinger om hvem som kan støtte hverandre faglig og sosialt, og hvordan plasseringen kan nøytralisere uro"

⁴ Språkferdigheter (i norsk) viser her til mitt inntrykk av barnas gramatiske og fonologiske ferdigheter, vokabular, i tillegg til strategisk kompetanse for å oppnå kommunikative mål (Svendsen 2004).

(Lidén 2005:94). Britt oppfordret hele tiden barna til å hjelpe og ta vare på hverandre, både eksplisitt, og på mer uuttalte og usynlige måter.

For å styrke barnas selvtillit og skape et positivt klassemiljø, oppfordret Britt barna daglig til å presentere ting, ha skuespill eller bare å fortelle noe, foran klassen. På mandager pleide klassen å samles i en ring på gulvet for å fortelle om ting de hadde opplevd i helgen. Alle kunne få ordet gjennom å rekke opp handa for å få en ball, som indirekte fungerte som ordstyrer. Læreren lot den som hadde ballen snakke helt fritt, uten avbrytelser. De av barna som behersket norsk flytende tok stort sett alltid ordet her, gjerne med lange og velartikulerte fortellinger. En del av de med mer begrensede norskkunnskaper pleide også å ta ordet, enten for å si en setning eller to, eller for å fortelle noe som læreren innimellom hjalp dem litt med å få frem. Noen tok imidlertid aldri ordet. Felles for dem var at de generelt gjorde lite av seg i klasserommet, at de var født i Norge, men hadde utenlandske foreldre, og at de hadde begrensede norskferdigheter. I klassen hendte det at språklige feil og mangler ble kommentert og rettet på av andre elever, men aldri i samling med ball, eller mens noen stod foran klassen.

Tariq tilbrakte det året de andre barna gikk i 1. klasse, i foreldrenes hjemland i Midtøsten. Midtveis i 2. klasse var han språklig og faglig svak, og hadde problemer med å finne seg til rette på skolen. Han tok svært sjelden initiativet til å snakke foran klassen. En dag hadde barna fått i oppgave å lage små skuespill på engelsk, som de etterpå hadde fremført for klassen. Tariq hadde fått Aurora som skuespillerpartner, hun fant på replikker og drillet ham i dem før forestillingen. Tariq hadde klart seg veldig bra. Litt senere på dagen skjedde følgende:

Mens barna spiser, spør Britt om noen har noe å fortelle, og Tariq rekker opp handa. Isteden for å fortelle fra pulten, går han frem foran ved kateteret, vender seg mot klassen og begynner: "Det var en gang en ape...(han blir litt usikker, et par av guttene mumler og fniser litt, og blir strengt hysjet ned av Britt)...ute å gikk, så kom en bil.....så krasja. Ferdig." Han ser seg fornøyd rundt. Britt og flere av klassekameratene er tydelig imponert. Alle klapper.

Etter en positiv opplevelse tidligere på dagen, trosser Tariq her sine hemninger i forhold til det å snakke foran klassen. *Hva* han sier, virker ikke viktig for tilskuerne. Det er det *at* han tar initiativet, går frem og forteller en (riktignok) kort historie, uten å tulle eller å avbryte underveis, som imponerer han selv og omgivelsene. Tariqs vitsefortelling er en opptreden på flere nivåer. Ikke bare følger han Britts oppfordring om å fremføre noe foran klassen, men velger samtidig å påkalle et publikums oppmerksomhet i en opptreden i sosiologisk forstand, for å benytte Goffmans dramaturgiske perspektiv (1992). Mot alle odds mestrer Tariq rollen som deltakende elev, i en situasjon definert av lærer og medelever i 2a. Han følger publikums regler for takt og tone, som til gjengjeld beskytter opptredenen gjennom å overse manglende språklige ferdigheter og nervøsitet. Publikum, anført av lærer Britt, hjelper Tariq til å delta aktivt og bli en av dem. Problemer oppstår likevel, når Tariq beveger seg ut i friminuttet og over i andre situasjonsdefinisjoner. Ute i skolegården, hvor likhetstanken og fellesskapsfølelsen delvis opphører, blir han ikke nødvendigvis møtt med den samme velviljen. Ofte blir han avvist, og streifer rundt alene. De sosiale relasjoner som kontinuerlig ble etablert og reetablert i 2a's klasserom, ble i mange tilfeller oppløst i friminuttene.

Definisjonsmakt i klasserommet

I klasse 2a kommer motsetningsforholdet mellom likhetstanken og faktiske forskjeller spesielt tydelig frem. De demokratiske rammene for samhandling i eksemplene over er i stor grad definert av skolen gjennom lærer Britt, samtidig som de internaliseres og reproduseres av barna selv. I disse rammene ligger forutsetningen om at alle er like; alle har lik rett til å delta, alle kommer med verdifulle bidrag til fellesskapet og alle skal møtes med respekt. Og ikke minst; alle snakker norsk. Samtidig representerer elevene i klassen store kulturelle, språklige, personlighets- og ferdighetsmessige forskjeller. Det *er* ikke likegyldig hvem som står foran klassen, og alle vet det, men applausen er den samme. Dessuten er det et paradoks i lærerens innsats for å gjøre elevene trygge på seg selv. Selv om hele klassen tjener stort på et positivt og harmonisk klassemiljø, kan det se ut som det er de barna som i utgangspunktet har minst behov for økt selvtillit, som har mest å

hente her. Dermed blir forskjellene i deltakelse, artikuleringsevne, og besittelse av rett kunnskap, bare større og større, Tariqs vitsefortelling til tross. Slike prosesser er naturligvis ikke noe nytt i skolen, jeg kjenner det igjen fra min egen skolegang. Problemet i 2a er at grad av deltakelse har en relativt tydelig sammenheng med hvorvidt eleven har majoritets- eller minoritetsbakgrunn.

Det er verdt å merke seg at klasesituasjonen defineres som en norsk sfære, språklig og kulturelt, til tross for at bare tre av elevene i klassen har norsk som morsmål. Det er disse tre som har en klar lederrolle i klassen, sammen med de av de minoritetsspråklige elevene som behersker norsk flytende. Jeg nevnte tidligere hvordan forskjeller mellom elevene kommer til uttrykk gjennom forskjeller i besittelse av riktig kunnskap som habitus. Disse kunnskapene er ikke like tilgjengelige for alle, ettersom de i stor grad tar utgangspunkt i en "norsk" erfaringsverden. Når den riktige kunnskapen som kulturell kapital tillegges så stor verdi fremfor annen type kunnskap, gir besittelse av den makt til å definere rammene for samhandling i skolesammenheng. Lidén trekker de samme konklusjonene i analysen av en tilsvarende skolesetting i Oslo:

"Å ha status og posisjon forutsetter at noen har makt til å definere hvilke koder og referanserammer som skal gjøres relevante i hvilke situasjoner. Majoritetsbarnas makt til å bestemme oppfattes ofte ikke som makt fordi den tas som en selvfølge. (...) Den vedvarende formidlingen av skolens verdier, handle- og tenkemåter kan sees som en direkte og indirekte fornorskning" (Lidén 2005:148).

Det er de barna som evner å uttrykke "norskhet", uansett bakgrunn, som aktivt reproducerer og omformulerer Borge skoles strategier for sosial inkludering. Hvis vi tenker oss at skolens signaler overfor elevene går ut på at "her er alle like, her snakker alle norsk", blir de aktivt deltagende barnas omformulering av disse signalene formidlet overfor de mer passivt deltagende som at "skal du være med her så må du være som oss" (altså norsk). "Norsk" i denne sammenhengen er ikke et emisk begrep, mine informanter definerte aldri seg selv som "norsk" når de ønsket å markere avstand til andre. Avhengig av samhandlingssituasjonen beskrev de snarere den andre som "rar" (Therese om Sunitra senere i kapittelet), "gal" (Berna om

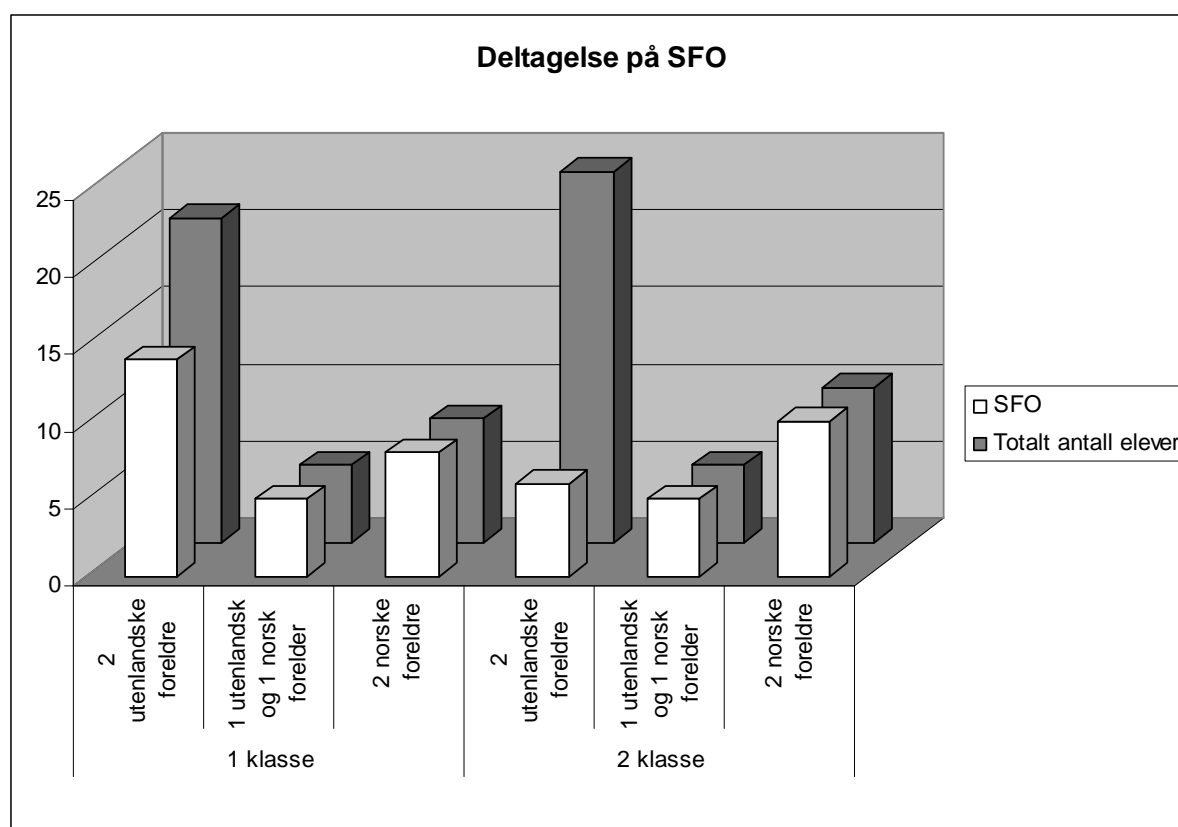
Mohammed i kapittel tre), "bråkete" (Aurora om elever i 2b senere i kapittelet) etc. I tråd med Lidéns argument om fornorskning i skolen, blir min tolkning likevel at det å tilegne seg den forventede habitus som elev og som medelev på Borge skole, blant annet forutsetter å tilegne seg norsk språk og norske kulturelle koder og referanserammer. Kulturell integrering (å tilegne seg evne til å uttrykke likhet som "norskhet") blir her en forutsetning for sosial integrering (deltakelse), ettersom hva som regnes som riktig kunnskap, defineres nærmest utelukkende ut i fra majoritetskulturen. Manglende besittelse av riktig kunnskap resulterer ofte i sosial diskvalifisering gjennom at eleven blir forvist til passiv deltagelse og i noen tilfeller utfrysning.

Skolefritidsordningen fungerer på mange måter som en forlengelse av skolen når det gjelder formidling av verdier, handle- og tankemåter, eller som "et drivhus for sosial kompetanse" (jf. Lidén 2005). Kulturell kompetanse kan tilføyes her, i tråd med diskusjonen om kunnskapsformidling tidligere. Selv om få av de ansatte på SFO har pedagogisk utdanning, er SFO styrt av pedagoger, og de har et tett samarbeid med skolen i forhold til regel- og verdiformidling. Forskjellen er likevel at i skolefritidsordningen står barna mer eller mindre fritt til å velge aktiviteter og lekekamerater uten de voksnes innblanding. Dermed blir det barna selv som står for verdiformidling, inkludering og ekskludering. Mye av barnas reformulering og reproduksjon av skolens inkluderingsstrategier foregår på den måten i en setting hvor ikke alle skoleelevene er tilstede. Dette medfører at deltagelse i skolefritidsordningen får betydning for barnas definisjonsmakt i skolesituasjonen som helhet. La oss da se nærmere på hvem det er som deltar i skolefritidsordningen, - og hvem som ikke gjør det.

Deltakelse i skolefritidsordningen

Klasserommet til 1b ble brukt som 1.klassingenes base på SFO. Når skoledagen var slutt, ble 1b derfor sittende rundt bordene mens læreren og de to elevene som ikke gikk på SFO, gikk ut, samtidig som SFO-assistentene og barna fra de to andre klassene kom inn. Mens assistentene startet med opprop av de tjuesyv SFO-

deltakerne inne i klasserommet, stod til sammen syv 1.klassinger og kledde på seg på gangen. De skottet nysgjerrige inn døren, før de ruslet hjem. Mange av 1.klassingene tilbrakte mer tid på SFO enn på skolen i løpet av en uke. Følgelig fikk SFO stor betydning sosialt sett, spesielt når det bare var syv elever som ikke deltok. På 2.klassetrinn hadde SFO tjuen deltakere, mot atten som ikke deltok. Både på 1.-og 2.klassetrinn deltok alle barn med en eller to norskfødte foreldre på SFO, mens over halvparten av elevene med to utenlandskfødte foreldre ikke deltok. En del av de elevene som ikke gikk på SFO i 2.klasse, hadde imidlertid gått der i 1.klasse, men det var altså bare elever med to utenlandskfødte foreldre som hadde sluttet.⁵



Det kan være verdt å merke seg at både i 1.-og 2.klasse gikk flertallet av barn med to utenlandsfødte foreldre på halvdagsplass, noe som ellers var relativt uvanlig⁶. Disse

⁵ Trenden var den samme året etter.

⁶ Heldagsplass ville si at man stod fritt til å benytte SFO i hele åpningstiden; 28 timer pr. uke for 1.klassinger, noe færre timer for 2.klassinger, ettersom de hadde flere undervisningstimer. Med halvdagsplass kunne man benytte SFO 14 timer pr. uke, etter avtale med personalet.

barna sluttet på SFO kl 15.00 istedenfor kl 16.30, og benyttet seg ikke av morgenåpningen (fra 07.30 til 09.00). Med halvdagsplass hadde de også begrensede muligheter til å benytte seg av SFO på ferie- og fridager. Min antagelse er at barna i denne gruppen stort sett hadde noen å gå hjem til på dagtid, i motsetning til de som gikk på heldagsplass. Dette kan være en forklaring på hvorfor en del av dem sluttet på SFO i 2.klasse. Begrunnelsen for manglende deltakelse, slik foreldre og SFO-ansatte oftest uttrykte det, var høye priser for tilbudet. Når man strengt talt ikke har behov for barnepass, blir prisen avgjørende, er man i jobb og uten mulighet til å passe barna selv, blir prisen mindre viktig. I de tilfellene hvor minst en av foreldrene er hjemmeværende, og hvor familien har flere barn i SFO-alder (1.-4.klasse), vil SFO-deltakelse være en stor påkjenning for familien rent økonomisk⁷.

SFO var svært viktig som nettverksbyggende institusjon, med betydning for hele skolesituasjonen. Dette kom til uttrykk gjennom at de barna som gikk på SFO, generelt hadde sterkere sosiale posisjoner enn andre på skolen, de hadde flere venner på ulike alderstrinn, og var ofte mer aktive i klasserommet. De uttrykte også en sterkere tilknytning og tilhørighet i måten de snakket om skolen på. Det var direkte sammenheng mellom deltakelse på SFO og deltakelse i andre fritidsaktiviteter på skolens område, som i koret og jentefotballaget. I skolegården var det generelt sann at barn som gikk på SFO, lekte med hverandre. De fleste av guttene i 2. klasse spilte mye fotball, og dermed ble ikke forskjellen mellom SFO og ikke-SFO like tydelig. Andreklassejentene lekte i små og større klikker, og jeg ble selv avvist av SFO-jentene til tider, i forbindelse med "boksen går" og andre leker; gjennom uttalelser som "I dag har vi bare valg ut noen spesielle". Når det som vist var relativt tydelige sammenhenger mellom etnisk bakgrunn og deltakelse på SFO, ble sammenhengen mellom etnisk bakgrunn og deltakelse i skoletiden, i og utenfor klasserommet, også relativt tydelig. Når det er sagt, så var ikke SFO-deltakelse noen garanti for en trygg sosial posisjon, noe eksemplene med Sunitra nedenfor viser. Jeg vil i det følgende

⁷ Under feltarbeidet var prisen for heldagsplass kr. 1800 pr. mnd. (1980 kr. våren 2006), og for halvdagsplass kr. 1220 pr. mnd. (1342 kr. våren 2006).

diskutere mekanismer for inkludering og ekskludering gjennom kommunikasjon av likhet og forskjell, blant annet ved hjelp av Goffmans perspektiv på sosial samhandling.

Om å være utenfor

Sunitra var født i Norge av asiatiske foreldre, hadde gått i barnehage med flere av de andre barna, gikk på SFO og snakket godt norsk. Likevel gikk hun ofte alene, og ble oppfattet som "litt rar" av de andre barna. Therese hadde norskfødte foreldre og kjempet stadig om sin plass blant de mest populære jentene på SFO. Sunitra gjorde ofte fremstøt for å få leke med Therese, både på SFO og i friminuttene, noe Therese ikke var spesielt interessert i. Hun svarte da, i tillegg til å være avvisende både i ordvalg og kroppsspråk, med å rette på Sunitras grammatiske feil; "...og forresten så heter det ikke det!". Hennes uttalelser og oppførsel tydet på at hun mente at Sunitra var "annerledes" og "ikke bra nok" for å leke med henne. Dette hadde antagelig mer å gjøre med Sunitras personlighet, og hvordan de andre barna oppfattet henne, enn med språkferdighet. Like fullt brukte Therese grammatikkfeilene til å underbygge oppfatningen om å "være bedre". Når det er sagt, så tror jeg språk, eller rettere sagt mangelfulle språkferdigheter, oftere kunne resultere i sosial ekskludering for jenter enn tilsvarende for gutter. Mens mange av guttene spilte fotball eller engasjerte seg i mer fysiske aktiviteter, organiserte jentene ofte ulike former for "snakke-leker" hvor formuleringsevne var sentralt. Min oppfatning er likevel at Therese her bruker språkferdigheter som en mer tilfeldig grensemarkør i forhold til Sunitra, hennes små grammatiske feil er ikke til hinder for samhandling. Symbolsk får de likevel stor betydning, ettersom det på Borge skole var en tydelig sammenheng mellom sosial status og evnen til å uttrykke "norskhet". Hvilke grensemarkører som benyttes, avhenger av situasjonen, og de aktørene som samhandler.

En dag i storefri kom Sunitra tustlende bort og ba meg snakke med noen jenter som ertet henne. Hun hadde forsøkt å fortelle det til en lærer som, i følge henne, ikke ville høre; "De sier æsj at jeg spiser gris, men det gjør jeg ikke!" Jeg spurte henne hvem som hadde ertet henne, og hun pekte på tre jenter som gikk og sang mens de holdt

hverandre i hendene. "Det var de der, de som er venner." (Sunitras familie var buddhister, de andre jentene kom fra muslimske familier med pakistansk og arabisk bakgrunn.) Jeg kjente de tre jentene godt, og var ikke i tvil om hvem av dem som stod bak dette. Det viste seg at Zahra (arabisk bakgrunn) hadde sagt at Sunitra hadde gris i magen og at hun skulle komme i fengsel. Følgelig kunne de ikke leke med henne. Etter en svært motvillig moralpreken fra min side, forsikret Fatima og Samira meg om at de ikke brydde seg om hva andre spiste. Zahra sa "vi er venner", og gjorde plass til Sunitra i ringen.

Zahra var en av få barn i småskolen som brukte hijab, og snakket uoppfordret om islam i veldig mange av samtalene våre. Jeg hørte ofte at hun kommenterte ting som hadde med islam å gjøre overfor andre barn, blant annet at Meriem, med foreldre fra samme land, burde bruke hijab. Zahra gikk ikke på SFO, og det hendte ofte at hun klaget på at hun ikke hadde noen å leke med i skoletiden. Zahra forsøker her å hevde seg sosialt gjennom å spille på sin muslimske identitet. Hun både gir og *avgir* (*gives off*) uttrykk for muslimsk tilhørighet, verbalt og gjennom det Goffman omtaler som *personlig fasade* (Goffman 1992: 29) bestående av ytre fremtoning (hijab) og manerer (kroppsspråk overfor Sunitra som spiser gris og Meriem som ikke bruker hijab). Ikke bare var den muslimske identiteten viktig for henne personlig. Som sosial strategi var det dette inntrykket av seg selv, rolleskikkelsen som god muslim, som hun ønsket å inngi i samhandling med andre barn. Selv om det var relativt mange andre barn med muslimsk bakgrunn i småskolen, slo Zahras strategi ofte feil, og hun endte opp med selv å bli ekskludert. Som aktør i en samhandlingskontekst som hun ennå ikke føler seg trygg i, har Zahra ingen fullstendig oversikt over konsekvensene av sine dramaturgiske valg. Antagelig, og jeg må tillegge forhåpentligvis, vil hun gjennom prøving og feiling finne frem til nye og mer effektive strategier i kampen om sosial anerkjennelse som et knapt gode.

Fra mine tidligere erfaringer som lærer var jeg vant med konflikter barn imellom i forbindelse med nettopp *haram*-mat (forbudt å spise jf. Koranen). Forskjellen var at det hadde vært i en skolesituasjon hvor elever med muslimsk bakgrunn var i majoritet både tallmessig og innflytelsesmessig. Beskyldninger om at noen spiste mat

som var "haram", ble ofte brukt i maktkamp barn imellom. På Borge skole var de norskspråklige elevene viktige premissleverandører for den sosiale orden, man kom ingen vei med å kommentere at de spiste gris, eller at noen av jentene tok av seg på overkroppen selv om det var gutter i nærheten. For å ta opp tråden fra forrige kapittel, så var religiøs status eller identitet, på samme måte som språklig og etnisk identitet, ansett som mer eller mindre illegitime i den offentlige sfæren, definert av majoriteten (jf. Eidheim 1994). De enkelte episodene jeg opplevde av religiøs grensemarkering, var dermed episoder minoritetslever imellom. De var sjeldne, og de hadde det til felles at de ble startet av barn som hadde relativt svakt nettverk og generelt liten innflytelse på det sosiale miljøet på sitt alderstrinn. Når det er sagt, så var religiøs tilhørighet noe som dukket opp relativt ofte i samtaler med barn, uavhengig av religiøs bakgrunn, både på Skolen og på SFO. Mange av barna fortalte meg eller andre barn om ting som hadde blitt sagt eller gjort på koranskolen og i kirken, eller de ville diskutere religiøse temaer mer generelt. Religion var likevel svært sjelden tema i undervisningen, og ble stort sett ikke tatt opp av barna i plenum. Vi ser av eksempelet med Zahra ovenfor, at en skjev fordeling av definisjonsmakt barn i mellom, sammen med lærernes forsøk på å nøytralisere religiøse og andre forskjeller, legger føringer på barnas forutsetninger for å etablere et sosialt nettverk.

Om å være innenfor

Aurora i 2a hadde et stort og relativt stabilt sosialt nettverk. Hun var mest sammen med Guro og Isak i samme klasse, som også gikk på SFO. Hun hadde venner i klassen som tidligere hadde gått eller som aldri hadde gått på SFO, men generelt gikk hele hennes vennekrets på SFO. Mange av vennene var fra 2c, hvor hele klassen unntatt én gikk på SFO. Som ledd i innsatsen for å bygge opp et godt klassemiljø innførte lærer Britt en ordning med "hemmelig venn". Ordningen gikk ut på at hver av elevene fikk beskjed om hvem av de andre i klassen som skulle være deres hemmelige venn den kommende uken, uten at vedkommende visste om det. Barna kunne da være spesielt hyggelig med mot denne eleven, gjerne leke med henne eller hjelpe henne med skolearbeid. Etter en uke skulle klassen samles, og ut fra den oppmerksomheten de hadde fått fra medelevene i løpet av uken, skulle barna gjette

hvem som hadde vært hvems hemmelige venn. Aurora uttrykte lett bekymring overfor meg, mens Britt organiserte trekningen av hemmelig venn for første gang: "Hvis jeg skal leke med de jeg vanligvis leker med, pluss min hemmelige venn, pluss den som har meg som hemmelig venn, så kan det jo bli litt mye.." Isak la ettertenksomt til: "Da ender det jo med at hele klassen leker med hverandre..."

Noen uker senere, mens lærer Britt var på kurs, hadde elevene i 2a blitt plassert inn i klasserommet sammen med 2b, for å gjøre matematikkoppgaver. Mens læreren i 2b var ute et øyeblikk, satte noen av hans elever i gang med å lage plastelinafigurer. Aurora ble opprørt, gikk bort til dem og sa: "Dere burde ikke holde på med plastelina nå, dere burde gjøre matte, matte er faktisk lærerikt!". Ute på gangen litt senere sa Aurora at hun ikke likte 2b, og omtalte dem som en "bråkeklasse". Sin egen klasse likte hun veldig godt, og spesielt lærer Britt. Likevel skulle hun nok aller helst ønske at hun gikk i 2c, betrodde hun meg. Hun lurte på om de kanskje lærte litt mer der. Denne kommentaren var med på å sette meg på tanken om at elevene i småskolen på Borge, og da spesielt tydelig elevene på 2. klassetrinn, kan plasseres på en slags skala mellom sentrum og periferi, med tanke på inkludering og deltakelse i skolesammenheng. Aurora er en typisk "sentrumselev", går på SFO, synger i koret, spiller på jentefotballaget og uttrykker sterk tilhørighet til Borge skole. I skoletiden opplever Aurora at hun muligens går glipp av noe, ettersom "sentrum" kanskje kan tenkes å være i 2c. I 2c har en noe større andel av elevene én eller to norskfødte foreldre, en mye større andel av elevene går på SFO, og de av elevene med annet morsmål enn norsk har bedre norskkunnskaper, alt dette sammenliknet med 2.klassetrinn som helhet. Dessuten kan det se ut som Aurora er av den oppfatning at det er i 2c elevene i størst grad uttrykker en kollektiv besittelse av den kulturelle kapitalen som skolen forventer. 2c ser altså ut til å være scene for de sterkeste, parallelle - og her gjensidig avhengige - prosessene av sosial og kulturell integrering.

Deltakelse mellom sentrum og periferi på Borge skole

I det følgende vil jeg utdype ideen om sosialt sentrum og periferi på Borge skole, gjennom å beskrive en undervisningssituasjon på 2.klassetrinn som for meg

forsterket dette inntrykket. I analysen vil jeg trekke vekslers på Geertz empiri fra hanekamper på Bali og hans analytiske begreper om deep play og shallow play.

Hanekamp som sosialt kart

I Geertz berømte beskrivelse av hanekamp på Bali, beskrives dette offentlige ritualet som en form for "formal simulation of status tensions" (Geertz 1973:444). Hans rike beskrivelse gir et detaljert bilde av hvordan selve hanekampen foregår, av de mer generelle omgivelsene, og betydningen av sosial status for deltakelse og romlig plassering. Ritualet kan leses som tekst, i følge Geertz, og som et slags sosialt kart, en imitasjon av sosiale relasjoner og maktforhold i samfunnet. Geertz tok samtidig avstand fra funksjonalistiske forklaringsmodeller, gjennom å si at hanekampens funksjon ikke er å forsterke sosiale skillelinjer, men at den snarere gir samfunnsborgerne et innblikk i disse aspektene ved egen kultur (*ethos*). Ritualet fungerer på den måten som en slags moralsk oppdragelse: "It is a Balinese reading of Balinese experience, a story they tell themselves about themselves" (Geertz 1973:448).

Klasseromsundervisning har på mange måter trekk som åpner for å analysere den som et rituale, uten at jeg skal forsøke meg på dette her. Det som imidlertid slo meg er hvor stor betydning en bestemt alternativ undervisningstime fikk for meg som sosialt kart, ut fra barnas valgfrie plassering i klasserommet. Dette kartet hadde jeg allerede i hodet, uten at jeg tidligere hadde kunnet erfare det "med blotte øyet". Dessuten mener jeg å ha sett hvordan plasseringen i klasserommet fikk betydning for barnas samhandling i situasjonen, og muligens også for barnas refleksjon over egen og andres posisjonering og status i forhold dette sosiale kartet. Jeg har tidligere beskrevet hvordan inndelingen i grupper på de ulike klassetrinnene fungerte. På onsdager hadde 2.klassingene gym og boktime på tvers av basisgruppene. Hver av basisgruppene (2a, 2b og 2c) var delt i Blå og Rød gruppe, slik at klassetrinnet ble slått sammen til to faste grupper med elever fra alle tre basisgruppene. I første time hadde Blå gruppe boktime med klasseforstanderen til 2c, mens Rød gruppe hadde gym med de to andre lærerne, og etterpå byttet gruppene. Det virket som barna satte pris på dette avbrekket i den vanlige undervisningen. Sosiale relasjoner på tvers av

basisgrupper ble tydelig i disse timene, noe en boktime med Blå gruppe viser.

Boktime med Blå gruppe

Barna i Blå gruppe hadde inntatt plassene i klasserommet til 2b for å ha eventyrstund med 2c's lærer Sylvia. Pultene i klasserommet var plassert i tre grupper langs med tavla, og barna fikk selv velge hvor de ville sitte. Ved bordet innerst ved vinduet, foran kateteret som også var plassert innerst ved ytterveggen, satt Isak, Guro og Aurora fra 2a sammen med Lucila, Therese, Karoline og Susina fra 2c. Alle syv var gode venner, alle gikk på SFO, alle bortsett fra Lucila sang i koret sammen, og alle jentene bortsett fra Therese spilte på jentefotballaget som trente på skolen. Ved bordet i midten satt tre gutter fra 2c og de fire elevene fra 2b på Blå gruppe, to jenter og to gutter. Seks av de syv ved bordet gikk på SFO. Ved bordet nærmest døra satt jeg selv sammen med fem av elevene fra 2a, ingen av disse gikk på SFO. Sylvia var godt i gang med å fortelle eventyret om fyrstøyet da Samira (2b, Rød gruppe) kom inn og så seg litt usikkert rundt i rommet. Hun hadde ikke med gymtøy, og forventet seg antagelig å finne den vanlige klassen i klasserommet sitt.

Sylvia: Hvilken gruppe er du på da Samira? Pleier du å være med denne gruppen?
(tvilende)

Samira: Ja..(med en litt engstelig mine)

Therese: Nei, hun pleier ikke det!

Sylvia: (streng tone, kanskje ment for Therese, men henvendt ut i luften) Det må hun vite selv, vi har hatt de gruppene så lenge nå.

Samira sa ikke noe. Hun gikk først mot vindusbordet, muligens fordi det var der hun ellers satt, eventuelt fordi hun ville sitte med jentene der. Halvveis trakk hun seg og ble stående rådvill midt på gulvet.

Sylvia: Finn deg en stol og sett deg der med guttene du. (Samira henter en stol og setter seg ved bordet i midten, og Sylvia spør i en mildere tone) Du er vanligvis på Rød gruppe...ikke?

Samira: Jo..

Sylvia: Det gjør ingenting, i dag kan du være med oss.

Sylvia fortsatte så med eventyret om fyrtoyet, og da hun var ferdig stilte hun spørsmål. Mustafa som satt ved mitt bord, rakk ivrig opp handa og snakket om den "trete" hunden. Korrigeringen fra vindusbordet kom flerstemt: "Det heter *tredje!*"

Litt senere sa Sylvia at nå ville hun lære dem en engelsk sang om cowboyer som satt på hester. "Dere i 2c kan den jo i fra før da", sa hun. "Den er sånn at hver gang vi synger jump down – også et navn, så må den personen sette seg på gulvet. Kanskje dere kan være cowboyer da?" Hun pekte på barna ved vinduet. Vindusbordet begynte å synge ivrig, og det ble syv vers, ett for hvert av barna som måtte sette seg på gulvet. Det viste seg at de tre elevene fra 2a ved bordet også kunne sangen, de hadde lært den av vennene i 2c. På bordet i midten var det også flere som sang, sterkere og sterkere etter hvert. På bordet nærmest døra, der jeg satt, sang ingen. Mot slutten av timen samlet Sylvia oss bak i klasserommet i en ring, og vi gjorde en felles sanglek med bevegelser. De aller fleste var nå veldig engasjerte, og kom med forslag på hvilke bevegelser vi kunne gjøre.

Boktimen denne onsdagen gjorde spesielt inntrykk på meg. Jeg klarte ikke helt å sette fingeren på det der og da, men jeg fikk en svak følelse av ubehag. Det var som om jeg hadde sett noe som ikke skulle synes, noe som vanligvis ikke var til "offentlig skue". Flere uker i forkant av denne episoden hadde jeg vært på besøk i klasse 2a, og satt igjen med inntrykk av klasserommet som et relativt harmonisk sted å være, preget av likhet, demokrati, samarbeid og felleskap på tvers språklige, kulturelle, sosiale og personlighetsmessige forskjeller. Og nå kunne det plutselig se ut som de samme elevene tilhørte forskjellige verdener, i det minste ulike og delvis lukkede felleskap. Jeg kan ikke vite om jeg representerer Samira og de barna jeg selv satt sammen med på bordet nærmest døra denne timen, men jeg følte meg i alle fall utenfor. Det var en lettelse å få gå ut på gulvet i felles lek de siste ti minuttene.

På den måten var det som om skolegården hadde kommet inn i klasserommet denne onsdags morgenen. På det innerste bordet, nærmest kateteret og læreren, utrykte elevene besittelse av *riktig kunnskap*. Dette gjennom å ha oversikt over hvordan

undervisningen skulle foregå og for hvem (påpeker at Samira skal være på en annen gruppe), gjennom å rette språkfeil hos medelever (det heter *tredje*), gjennom å ligge i forkant i forholdt til det som skulle læres (sangtekst), og ikke minst gjennom aktiv deltakelse. Lucila og Susina, begge med foreldre fra Asia, sitter her. Foreldrenes (svake) norskferdigheter og posisjonering i forhold til majoritetsbefolkningen (begrenset sosial omgang) har ingen betydning for jentenes sosiale posisjoner i skolen. At foreldrene sender barna på SFO, fotballtrening og korøvelse, betyr derimot en hel masse. På bordet nærmest døra satt jeg selv, mer eller mindre tilfeldig, sammen med barn som også kan ha plassert seg der tilfeldig; for selv om de gikk i samme klasse, var de ikke nødvendigvis så mye sammen i friminuttet eller utenom skolen. Likevel virker plasseringen lite tilfeldig på meg, siden barna på ulike måter, gjennom å være passive i timene ellers, eller gjennom av og til å gå alene i skolegården, signaliserte en relativt marginal tilhørighet til det store fellesskapet.

Deep play / Shallow play

I sin analyse av hanekamp på Bali skiller Geertz mellom deep play og shallow play. Deep play kjennetegnes av at det foregår i det fysiske sentrum for hanekampen, at man satser større pengesummer i felleskap, og dermed stiller seg kollektivt og strategisk bak en av de kjempende hanene. De som er involvert i deep play, har ofte ledende roller i samfunnet ellers, og veddemålene her handler mer om sosial anseelse enn om økonomisk gevinst. Shallow play kjennetegnes av at det foregår mer i periferien, altså i utkanten av det fysiske avgrensede området for kampen, at innsatsen er mindre både når det gjelder pengesum og i hvilken grad man setter sin sosiale anseelse på spill. Shallow players vedder på individuell basis, og slike veddemål er av mindre betydning, sammenliknet med det som foregår "i sentrum".

Det kan se ut som elevene i undervisningssituasjonen over, og i skolehverdagen generelt, opptrer på et kontinuum mellom deep og shallow play, i forhold til sosial samhandling og deltakelse. Resultatet av denne ujevne deltakelsen blir blant annet ulik tilhørighet i forhold til skolen og ulike felleskap i tilknytning til den. Som aktiv skoleelev, deltaker på SFO, i skolekoret og på fotballaget, har man større sosialt

nettverk å spille på i forhold til å etablere sosiale allianser med medelever. Man investerer mer, eller større deler av ens sosiale status og identitet, i skolen som arena for samhandling. Med andre ord; man har mer å vinne, men også mer å tape, sosialt sett. De barna som ikke går på SFO, går hjem i nabolaget når skolen slutter, for å leke med søsken, nabobarn og eventuelt andre skolekamerater, eller for å gå på koranundervisning med jevnaldrende. Disse barna tilbringer mye mindre av sin tid på skolens område, og investerer relativt sett mindre av sin sosiale status her. Forutsetningen er naturligvis at barna har alternative sosiale arenaer å hevde seg på. Eller som i Geertz' beskrivelse av hanekamp: for en som er fattig, både økonomisk sett, og på sosialt nettverk, vil det som defineres som shallow play av andre, fortone seg som deep play for den det gjelder. La oss se nærmere på to shallow players i situasjonen over.

Fatima, som satt ved samme bord som meg i boktimen, gikk på en annen skole i førsteklasse. Foreldrene forteller meg at de har vært bekymret for at hun ikke har hatt så mange venner på skolen, og at det har vært vanskelig for henne på en ny skole. Fatima har ingen virkelig gode venner på skolen. Hun er relativt tilbakeholden sosialt, går mye alene og søker ofte mitt selskap i friminuttene. Fatima går ikke på SFO, går ikke fast i moskeen og deltar ikke i noen form for organiserte fritidsaktiviteter. Både hun og moren forteller at hun har blitt slått av andre barn på lekeplassen utenfor bygården, så moren vil ikke sende henne ut dit alene. Søsknene hennes er flere år yngre enn henne, og fungerer ikke alltid like bra som lekekamerater. Fatima er ofte lei seg på skolen. Skoledagen fortoner seg for henne som deep play, ettersom hun ikke har så mange alternative arenaer å hevde seg sosialt på. Hun satser alt, men forvises stadig til en perifer sosial posisjon og shallow play.

Samira opptrer også som en shallow player i boktimen med Blå gruppe, beskrevet over. Hun har forvillet seg inn på feil gruppe, uten sine urdotalende klassevenninner på Rød gruppe. Samira er usikker og passiv, og blir satt på plass på en indirekte måte både av læreren og en av medelevene, fordi hun tilsynelatende ikke har lært seg hvilken gruppe hun er på. Samira går ikke på SFO og er lite sammen med barn som

gjør det. Hun går hver dag hjem til en hjemmeværende mamma som gir henne sin fulle oppmerksomhet. Mye av tiden utenom skolen leker hun med sine tre brødre, eller med venner i bygården og nabolaget. Fire dager i uken går hun til koranskolen sammen med søsknene og venninnene fra klassen. Samira har mange alternative felleskap for deep play, og hun virker trygg sosialt stort sett overalt ellers. At hun i noen situasjoner opptrer som en shallow player i skolesammenheng, er sånn sett av mindre betydning.

I forbindelse med sin rekonseptualisering av kulturbegrepet tar Fredrik Barth et grundig oppgjør med homogene fremstillinger av kulturer, á la hanekamp hos Geertz (Barth 1994a:120). Barth understreket betydningen av at aktører (forskere og informanter) er posisjonerte, og at "enhver modell av en relasjon, gruppe eller institusjon er antropologens egen konstruksjon" (ibid.). Det er viktig for meg å understreke at min beskrivelse av barn som deep og shallow players på et kontinuum mellom sosialt sentrum og periferi, er påvirket av mine førforståelser og erfaringer forut for feltarbeidet, og av mine posisjoner i felten. Jeg vil tro at det er få av barna som ville kjent seg igjen i en slik beskrivelse, selv om jeg hadde presentert den på et språk de forstod. Mange av de jeg definerer som shallow players i skolesammenheng, som Samira, føler seg kanskje på ingen måte perifere eller ekskluderte, der de til en hver tid befinner seg. Geertz sier selv at hanekamp ikke er for kvinner, barn, ungdommer, de ekstremt fattige og de sosialt utstøtte. Kan hanekampen gjenspeile samfunnet som helhet når majoriteten av innbyggerne ikke deltar, og kan man forutsette at de som faktisk deltar er enige om ritualets betydning? Nei, vil de fleste si, men det betyr ikke at slike beskrivelser er uten verdi. Når det gjelder hvilke barn jeg ble aller best kjent med, og som i størst grad har påvirket mitt "point of view", så var det, som nevnt tidligere, en del av "sentrumsbarna" på SFO, og en del andre barn som oppsøkte meg jevnlig, ofte fordi de hadde en marginal rolle sosialt sett. Jeg vil tro at det nettopp er disse to kategoriene av barn som i størst grad ville kunne kjenne seg igjen i min beskrivelse, fordi den er formet av det de har uttrykt verbalt eller på andre måter, om hvordan det er å befinne seg ytterst på hver side av det kontinuumet jeg har beskrevet.

Geertz har beskrevet hanekampene på Bali som en slags lek med ilden, hvor deltakerne trigger konflikter ("direct interpersonal and intergroup aggression" (Geertz 1973:440)) som ellers undertrykkes og usynliggjøres, noe som, i følge Wikan, skyldes balinesernes frykt for svart magi (Wikan 1991): "The slaughter in the cock ring is not a depiction of how things literally are among men, but, what is almost worse, of how, from a particular angle, they imaginatively are" (Geertz 1973:446). På Borge skole finnes ikke noe tilsvarende rituale, det var nettopp det som gjorde boktimen denne dagen så spesiell. Borge skoles integreringsstrategi, som jeg tidligere har uttrykt som en formidling av idéen om at "her er alle like", gjør at de sosiale forskjellene og den annerledesheten jeg har beskrevet i det foregående tildekkes. Dette oppnåes blant annet gjennom administrasjonens fordeling av elever mellom basisgrupper, gjennom lærernes fysiske plassering av elever i klasserommet, og gjennom de verdiene som uttrykkes av voksne og videreformidles av barn. Barna forsterker strategien gjennom å bevege seg, så sant de har mulighet, i ulike og delvis lukkede fellesskap (SFO-jentene i 2. klasse, panjabitalende elever etc.) Alt dette fordi man ikke ønsker å se menneskelige konflikter utspille seg i all sin gru, slik man kan ane dem i hanekampene på Bali.

Sosial og kulturell integrering på Borge skole

På Borge skole uttrykkes tanken om at alle må være like for å unngå konflikter, i tråd med det norske likhetsidealet og ønsket om "fred og ro", slik jeg beskrev det i forrige kapittel. Skolen som samhandlingsarena må ha en felles plattform, og den må nødvendigvis være majoritetskulturens plattform, siden ingen egentlige alternativer foreligger. Dermed blir norsk språk, norsk kultur og væremåte verdsatt på bekostning av andre språk, kulturer og væremåter. Det er på ingen måte gitt hva som kan sies å være "norsk" kultur eller væremåte, og å snakke om dette som noe som deles av en hel nasjons befolkning, er ytterst problematisk (Barth 1994a:120). Når jeg likevel betegner bestemte kulturelle trekk og væremåter som "norske", så mener jeg slik det "norske" oppfattes og uttrykkes av lærere og elever på Borge skole. Det å gi en bestemt habitusform (norsk væremåte) forrang i skolen som samhandlingsarena, påvirker i hvilken grad hvert enkelt barn inkluderes i fellesskapet, avhengig av i

hvilken grad barnet deltar aktivt, på majoritetens premisser. Ekskludering foregår gjennom annerledesgjøring, hvor definisjonsmakt avgjør.

Det er helt tydelig at SFO trekker barn mot et sosialt sentrum på Borge skole, samtidig som denne sentripetalkraften skaper en sosial periferi. SFO er en nettverksbyggende institusjon, samtidig som den hjelper barn med minoritetsbakgrunn til å tilegne seg riktig kunnskap, definert av den majoriteten som de dermed får mulighet til å bli en del av. Morsmål eller etnisk bakgrunn er på ingen måte avgjørende for aktiv deltakelse og inkludering på Borge skole. Først og fremst er to faktorer avgjørende for sosial posisjonering i skoletiden. Det ene er hvorvidt man deltar i aktiviteter på skolen utenom skoletiden, først og fremst på SFO, dernest i koret, på fotballtrening og på filmklubb. Det andre er hvorvidt man på alle disse arenaene evner å uttrykke likhet som "norskhet" i tilfredsstillende grad, kombinert med de samhandlendes evner til å gjøre ulikheter irrelevante. Det første kan knyttes til begrepet sosial integrering, mens det andre kan knyttes til begrepet kulturell integrering. De to nevnte faktorene virker gjensidig forsterkende, ettersom deltakelse styrker evnen til å uttrykke tilhørighet til majoriteten, samtidig som tilhørighet til majoriteten øker motivasjonen til deltakelse utenom skoletiden.

Innledningsvis i kapittelet redegjorde jeg for min forståelse av Mangfoldspolitikken, med skolen som en viktig arena, som en prosess som omfatter sosial og kulturell integrering (Eriksen 2005). Min oppfatning er at mens deltakelse (sosial integrering) i fra politisk hold defineres som obligatorisk i skole og samfunn, er tilegnelsen av norske verdier og forståelsesrammer (kulturell integrering), i større grad valgfritt, innenfor visse begrensinger. Mitt materiale fra Borge skole viser imidlertid at aktiv deltakelse (sosial integrering) i skolesammenheng, forutsetter evne til å uttrykke likhet som "norskhet" (kulturell integrering). Når deltakelse defineres som en obligatorisk, moralsk forpliktelse, samtidig som aktiv deltakelse i praksis forutsetter at man blir "lik" majoriteten, blir også kulturell integrering obligatorisk. Dette betyr at Mangfoldspolitikken formulerer av retten til å være annerledes er lite verdt, i det minste på Borge skole. Dette er en diskusjon jeg vil utdype i kapittel seks.

I dette kapittelet har jeg vist i hvor stor grad barna selv er med på å definere rammer

for samhandling, og kriterier for inkludering og ekskludering i ulike felleskap. Det er barna som tolker og omformulerer skolens likhetsstrategi, og som definerer likhet som norskhet. På den måten blir barna statens lange arm i skolen som arena for *mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. For å kunne forutse effekten av mangfoldspolitik i skolen, må man dermed ha inngående kjennskap til hvordan samhandling mellom barn i skolen foregår.

5. Lokale, nasjonale og transnasjonale tilhørigheter

I forrige kapittel viste jeg hvordan integreringsprosesser i skolehverdagen skaper systematiske forskjeller i deltakelse og sosial posisjonering blant de yngste elevene på Borge skole. Ulikhetene påvirker også barnas tilhørighet til skolen og det sosiale fellesskapet der. I dette kapitlet vil jeg se på enkeltelevers tilhørigheter til steder og mennesker utenom skolen, med utgangspunkt i lokale, nasjonale og transnasjonale kilder til identifisering, og betydningen av disse for barnas skolehverdag. Aller først vil jeg gå nærmere inn på tilhørighet som begrep, knyttet opp mot forståelser av identitet.

Tilhørighet som sosial identitet

I doktoravhandlingen *Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering* redegjør Tormod Øya for en forståelse av identitet som et fenomen bestående av fire hovedkomponenter (Øya 2003:72-73). For det første handler identitet om å kjenne ens indre strukturer og egenskaper, og hvem man er i relasjon til seg selv. Dernest utvikler identitet seg gjennom kontinuerlig refleksjon over hvem man er i relasjon til andre, når det gjelder egenskaper og væremåte. For det tredje handler identitet om hva man står for og mener, hvilke verdier man har. Utgangspunktet for dette kapitlet vil være den fjerde kilden til identifisering, som er den delen av den sosiale identiteten som besvarer spørsmålet: "Hvor og med hvem hører jeg til?" Dette vil jeg i det følgende betegne som tilhørighet; det å føle seg knyttet til bestemte steder, eller til et bestemt sosialt felleskap med symbolsk avgrensning mot omgivelsene. Flere forskere har tatt til orde for å erstatte identitetsbegrepet med begreper som identifisering, sosial plassering og tilhørighet. Poenget er å ta avstand til idéen om identitet som en fast kjerne i selvet (Prieur 2004), som enkelte antropologer har sett på som et produkt av vestlig individualistisk tankegang (Eriksen 1997:35). Identitet skapes og utvikles kontinuerlig i samhandling med andre, og er sånn sett en sosial konstruksjon (Prieur 2004, Østberg 2005). Samtidig vokser vår følelse av identitet fram av våre egne (subjektive) erfaringer gjennom å handle i verden, erfaringer som

derfor må observeres og analyseres for å kunne forstå hva identitetene består av (Barth 1994b:177).

Hvilke tilhørigheter som har betydning i hverdagen avhenger altså av mange forhold, og er i stadig endring. Selv om ulike tilhørigheter trekker individet i ulike retninger samtidig, behøver disse ikke nødvendigvis å stå i et konfliktforhold til hverandre. I skolesammenheng uttrykkes ofte bekymring for elever med minoritetsbakgrunn som antas å slites mellom to kulturer, den norske og foreldrenes kulturbakgrunn, slik den kommer til uttrykk i hjemmet eller på koranskolen, for de som går der. I sin bok om religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere argumenterer Sissel Østberg (2005:97) mot et slikt unyansert bilde av minoritetselvenes hverdag. Hun hevder at "barnas bevegelse mellom arenaene er viktigere for deres identitetsforvaltning enn kulturelle forskjeller mellom hjem, moské og skole." Sånn sett ser det ut til at mange barn og unge som vokser opp i et samfunn preget av sosialt og kulturelt mangfold, er bedre skodd for å håndtere forskjeller enn hva en del voksne tror.

Tilhørighet som uttrykk for likhet og unikhhet

Identifisering kan, på den ene siden, komme til uttrykk som kommunikasjon av likhet og felleskap, og på den andre siden, som kommunikasjon av forskjell og en oppfatning av å være unik (Øya 2003). I forrige kapittel beskrev jeg hvordan samhandling mellom barn gjennom identifisering og differensiering produserte deep og shallow players. Mønstre av ulikhet i deltakelse ble etablert gjennom symbolske markeringer i forhold til hvem som blir sett på som lik, og hvem som vurderes som annerledes eller unik i negativ forstand, og dermed holdes utenfor. Alle mennesker ser ut til å ha behov for å uttrykke likhet i en del sammenhenger, samtidig som verdien av å være unik understrekes. Det siste oppleves kanskje som spesielt viktig i moderne, vestlige samfunn, hvor individualismen står sterkt. Jeg vil nå se på måter å uttrykke etnisk, sosial og kulturell tilhørighet på, med utgangspunkt i denne vekselvirkningen mellom kommunikasjon av likhet og unikhhet. I samhandling mellom barn i skolen vil forsøk på å balansere uttrykk for likhet og unikhhet skape brå

sceneskift i det Goffman omtaler som maskineriet for selvproduksjon (Goffman 1992:208-209). Den opptredende endrer sin rolleskikkelse gjennom kontinuerlig vurdering av hva han eller hun sosialt sett er best tjent med å uttrykke i en hver situasjon, likhet eller unikhhet – eller helst begge deler samtidig.

Skolen: Etnisk tilhørighet som uttrykk for likhet / unikhhet

En av de første ukene jeg var på SFO på Borge skole hadde Aurora i 2a kranglet med en jente som jeg trodde gikk i samme klasse:

Aurora: "Nei, hun går i 2b og den klassen liker jeg ikke."

Monika: Hvem er det som går i 2b da?

Aurora: Alle de utenlandske, ikke de tyrkiske og sånn, men de pakistanske og somaliske og sånn går i 2b. Nesten hele 2c går på SFO. I min klasse [2a] går det mange fra Somalia og Norge og Sverige og sånn. Isak er fra Somalia. Eller...faren hans da. Og Anna [2c] er fra Sverige".

Som beskrevet tidligere var det i Auroras klasse (2a) bare henne selv og bestevenninnen Guro som var etnisk norske, i betydningen at de hadde norsk som morsmål, og to foreldre som var født i Norge, i tillegg til et utseende som gjør at man i Norge automatisk tilskrives norskhet. Isak hadde norsk mor og somalisk far, men snakket ikke somalisk. Resten av klassen hadde morsmål og etnisk tilhørighet forbundet med ikke-vestlige land, Pakistan og Somalia inkludert, selv om Aurora i denne sammenhengen sa at "de pakistanske og somaliske og sånn går i 2b". Sånn sett var det flere "utenlandske" barn i hennes egen klasse, sammenliknet med i 2b, som hadde en større andel av elever med en eller to norskfødte foreldre. Når Aurora sier at "alle de utenlandske" går i 2b, så kan det ha med å gjøre at hun kjente barna i sin egen klasse godt. Dessuten kjente hun de i 2c, ettersom de gikk på SFO, i motsetning til en del barn i 2b med utenlandsk bakgrunn, som hun ikke kjente like godt. Er det kanskje mer nærliggende å kategorisere andre som "utenlandske" eller "annerledes" hvis de i tillegg til å se "utenlandske" eller "annerledes" ut, er folk du ikke kjenner? Samtidig nevner Aurora to av sine gode venner i denne sammenhengen, og sier at Isak er fra Somalia (norsk mor og somalisk far), og at

Anna er fra Sverige (norsk mor og svensk far, har i tillegg bodd i Sverige). Det å "være fra" et annet land, behøver altså ikke å være noe fremmed eller negativt i seg selv, snarere tvert imot, når ens bakgrunn er kjent.

Eksplisitte uttrykk for etnisk identifisering på Borge skole formidlet både likhet og unikhhet, men da gjerne avhengig av den enkeltes sosiale status. Lotta (1a) brøt for eksempel inn i samtalen med Aurora, gjengitt ovenfor, med følgende: "Det er ikke så mange fra andre land i min klasse, så jeg tror nok at det er bare jeg som er kvart kongolesisk." Når det gjaldt Lottas klasse (1a), så var hun en av to elever med to norskfødte foreldre, mens de fleste av klassekameratene hennes hadde to utenlandskfødte foreldre. Lotta var stolt av sine "utenlandske" aner, og var kanskje den av barna som oftest snakket om egen etnisk bakgrunn helt eksplisitt. For henne er det å være "litt utenlandsk" en egenskap hun besitter, som gjør henne spesiell i sammenlikning med andre, i denne samhandlingskonteksten representert av Aurora og meg selv, som "helt norske". Det var tydelig at de som evnet å spille på sin etniske tilhørighet som noe unikt, samtidig oppnådde sterke sosiale posisjoner gjennom sin evne til å uttrykke likhet som norskhet. Det slo meg også hvor situasjonsavhengige og eksperimentelle barnas uttrykk for etniske tilhørighet kunne være. Isak, på samme måte som Lotta, kunne stolt fortelle at han var somalisk, og at han kom fra Afrika. Samtidig snudde han seg demonstrativt bort da en somalisk SFO-assistent på arbeidspraksis (som han ikke kjente fra før) omtalte seg som slektning ("jeg er tanten hans") på bakgrunn av hans somaliske aner. Han demonstrerte tydelig at han opplevde hennes tilnærming som ubehagelig, *helt* somalisk var han tross alt ikke. Bushra i 2a, som også var en av dem som evnet å uttrykke norskhet til tross for at hun hadde foreldre fra Pakistan, snakket av og til om Pakistan som "landet mitt". Samtidig fortalte hun meg en gang at foreldrene hennes hadde bodd i Danmark før de flyttet til Norge, og la til: "Jeg ser jo ut som en vanlig pakkis, men egentlig er jeg dansk...også norsk da."

I kapittel tre beskrev jeg noen elevgrupper som søkte sammen gjennom alternative språkfelleskap, og dermed demonstrerte en konkurrerende form for likhet (tyrkiskhet eller pakistanskhet fremfor norskhet). Spesielt grupper av elever med

pakistansk bakgrunn skilte seg ut på denne måten, for eksempel i skolegården. Jeg er usikker på i hvilken grad barn med pakistansk bakgrunn i 1.-og 2.klasse vektla etnisitet som grunnlag for sin sosiale gruppering, men at de så på seg selv som et slags alternativt felleskap basert på et nettverk av søsken og vennerelasjoner, var tydelig nok. Disse barna hadde nemlig mer til felles enn språk, fysiologiske trekk og "kulturelt stoff" (Barth 1994:175), de delte også hverdagserfaringer gjennom felles koranundervisning.

Koranskolen: Tilhørighet som uttrykk for alternativ likhet

Ingen av barna med pakistansk bakgrunn i 1. og 2.klasse deltok i skolefritidsordningen, og i 1.klasse var det påfallende at de utgjorde seks av de i alt syv barna som ikke gikk på SFO. En forklaring var at de aller fleste av disse elevene gikk på koranundervisning fire dager i uken fra mandag til torsdag. Undervisningen foregikk i en pakistanskdominert moské fra kl. 16.00 til 18.00. Barna var dermed mye sammen utenom skolen, noe som kanskje kan forklare hvorfor de holdt sammen i friminuttene, til tross for at mange av dem gikk i ulike klasser. Sissel Østberg beskriver koranskolen som en kulturinstitusjon med både en sosial, kulturell og en åndelig side (2005:62). "For flertallet av pakistanere i Oslo (...) er kombinasjonen av det religiøse og det kulturelle viktig. Å sende barna på koranskolene, er å ta vare på kulturarven." Stort sett virket det som barna likte å gå på koranskolen, de var sammen med vennen side der, fortalte de meg. Omar (1b) satt en dag med dyster mine og hodet lent på pulten i klasserommet. Jeg spurte hva som var i veien og han utbrøt: "Hver dag må jeg gå i moskeen, sier pappa; mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, hver dag. Jeg har ikke lyst, jeg orker ikke mer!" Det var altså ikke bare elever som gikk på SFO som hadde lange og anstrengende "arbeidsdager" utenfor hjemmet. Samtidig kunne han med dårlig skjult stolthet fortelle at han nå fikk gå til moskeen alene, siden han var blitt "stor gutt", og at han hadde kommet helt til sure 22 i Koranen.

Minoritetsgruppen: Tilhørighet gjennom konformitetspress

Konformitetspress knyttet til medlemskap i en sosial gruppering kan for individet mange ganger oppleves som en byrde. Det er ikke alltid sosialt akseptabelt å kommunisere unikheter eller annerledeshet, hvis man ikke samtidig oppfyller minimumskravene for likhet. Rukshana, mor til Samira (2b) og Khalid (1b), sendte barna sine til koranskolen fire dager i uka. På besøk hjemme hos dem, ble leksebøkene fra koranskolen stolt vist frem, med det arabiske alfabetet, noen grammatiske bøyninger og små utdrag fra Koranen på arabisk. Moren ønsket at barna skulle lære å lese Koranen, noe hun selv aldri hadde lært skikkelig. For Rukshana var det en tydelig påkjenning at andre i det pakistanske miljøet fulgte nøye med på hva hun gjorde og hvordan hun levde livet sitt i Norge. For eksempel reagerte noen på at hun sendte barna på koranskole, mens hun og mannen selv sjelden gikk i moskeen. Det var ofte barna som følte reaksjonene på kroppen, fortalte hun: "Barna mine snakker pent om meg, forteller at jeg ber og sånn. De er så søte." En del mente også at mannen skjemte henne bort, siden han lot henne gjøre som hun ville, kle seg som hun ville, gå på kino og dra inn til byen alene. "Du vet, jeg pleier å dra på Karl Johan hver uke, for jeg liker shopping. Og det er ikke bra [synes de]. Det hender jeg tar en annen vei hjem, så slipper jeg å møte dem."

Rukshana fortalte at hun selv hadde sluttet på skolen før videregående, og dermed trosset foreldrenes ønske om at hun skulle ta utdanning og bli lege. "Barna mine skal få velge selv," sa hun. Hun og mannen hadde nå bestemt seg for å ta med seg barna og flytte tilbake til Pakistan, og at de skulle bli boende så lenge barna trivdes der. Da jeg spurte henne om det var greit at jeg brukte familiens historie i forskningsarbeidet, var det viktig for henne å presisere følgende:

"Mange andre pakistanske sender barna sine til Pakistan for at de skal få utdanning. Det er ikke derfor vi drar. Noen tror kanskje at jeg mener barna mine trenger mer disiplin, at det er vanskelig å oppdra dem her og sånn. Men det synes jeg ikke, det er ikke derfor. Pakistan er landet mitt, jeg vil helst bo der. Jeg vil ha mitt eget hus og vi trenger større plass, som du ser. Det er bedre å eie huset enn å leie, sånn som her. Jeg

vil bo sammen med barna mine, snakke med dem hver dag og sånn. Jeg ville aldri sendt dem bort!”

I samtale med meg var det altså viktig for Rukshana å uttrykke unikhhet og avstand snarere enn likhet og tilhørighet med deler av det pakistanske miljøet i Oslo. Hun lot sine barn knytte bånd til miljøet rundt moskeen, som hun selv var opptatt av å markere en viss avstand fra.

Jeg skal i det følgende beskrive familiens flytteprosess, etter først å ha gjort rede for det transnasjonale perspektivet, som jeg mener har mye å tilføre i denne sammenheng. Det blir altfor enkelt å se på etnisk tilhørighet i skolesammenheng, sosial tilhørighet til koranskolen og kulturell tilhørighet (eller manglende sådan) til en etnisk minoritetsgruppe kun som lokalt forankrede tilhørigheter.

Det transnasjonale perspektivet

I innledningen til *Andre bilder av "de andre". Transnasjonale liv i Norge* (2004) argumenterer Fuglerud for nødvendigheten av å trekke inn et transnasjonalt perspektiv, hentet fra internasjonal migrasjonsforskning, i den politiske diskusjonen om integrering her hjemme. Bidragsyterne til boken mener debatten om minoritetsbefolkningens situasjon i Norge på mange måter tar utgangspunkt i at det finnes en naturlig og nærmest organisk sammenheng mellom geografiske områder og bestemte levemåter. Minoritetene forventes dermed å bli så "norske" som mulig, for at vi skal kunne inkludere dem i vårt samfunn. Forfatterne distanserer seg fra en slik oppfatning på følgende måte:

”Forståelsen vi vil fremheve her, er at situasjonen fremstilles slik at valget står mellom to uforanderlige – og muligens uforenelige – størrelser, norsk kultur og opprinnelseslandets (den pakistanske, tamilske, somaliske e.l.). Dette innebærer et snevert og forenklet syn ikke bare på kultur som fenomen, men på enkeltindividets skapende evne, deres evne til å utforme sine identiteter og sine liv gjennom de relasjoner de inngår og gjennom aktiv bruk av de byggeklosser av mening de finner i sine omgivelser.” (Fuglerud 2004:20)

Gjennom å ta et oppgjør med en binær forståelse av tilhørighet som enten etnisk eller nasjonal (Engebrigtsen 2004:360-361), ønsker forfatterne å studere transnasjonale liv og tilværelser i Norge. Det transnasjonale perspektivet fokuserer på "sosiale prosesser og sosiale nettverk som binder folk sammen over nasjonsgrenser og over store avstander" (Engebrigtsen 2002:19). Et slikt perspektiv får stor resonans i de beskrivelsene jeg til nå har gitt av norsk-pakistansk hverdagsliv i Oslo. Når jeg tidligere har definert tilhørighet som det å føle seg knyttet til bestemte steder eller sosiale felleskap, betegner transnasjonale tilhørigheter altså bånd til steder, mennesker og sosiale felleskap på tvers av landegrenser. Ettersom pakistanskdominerte moskéer som kulturinstitusjoner pleier sterke bånd både til Pakistan, og til steder og mennesker i andre land, som er av religiøs betydning, må man kunne si at barns deltakelse i koranundervisningen uttrykker transnasjonale tilhørigheter, så vel som språklig og etnisk pakistansk tilhørighet. Disse tilhørighetene hindrer ikke Samira og Khalid i å snakke norsk på vei hjem, der det av og til venter dem fiskeboller til middag. I følge Fuglerud er transnasjonale prosesser og nettverk som fenomen beslektet med globalisering, men skiller seg også fra den "gjennom å være forankret i og overskride en eller flere nasjonalstater" snarere enn å "utspille seg i det globale rom" (Fuglerud 2004:13). Familiene som beskrives i dette kapittelet, har en tosidig tilpasning til foreldrenes hjemland og Norge, noe som påvirker barnas tilhørigheter i hverdagen.

Betegnelser som innvandrerbefolkning, minoritetsgruppe og diaspora brukes på ulike måter i ulike sammenhenger. Det de som til en hver tid plasseres innenfor en slik kategori ser ut til å ha til felles, er at de i større eller mindre grad lever transnasjonale liv. Det sentrale poenget når det gjelder transnasjonalitet og integrering av innvandrere, må være at det ikke er noen direkte sammenheng mellom grad av integrering og betydningen av transnasjonale tilhørigheter. Hvilken påvirkning ulike former for transnasjonale relasjoner og tilhørigheter har på barns deltakelse i skolesammenheng, og familiens deltakelse i samfunnet mer generelt, vil alltid være et empirisk spørsmål.

Samira og Khalid flytter til Pakistan

I forrige kapittel fortalte jeg om Samira i 2b, i forbindelse med at hun kom forseint til boktimen med Blå gruppe. Det viste seg at familien til Samira bodde i en kommunal bygård like ved der jeg bodde. Etter å ha snakket litt med hverandre på skoleveien, i friminuttet og i undervisningen på tvers av gruppene i 2.klasse, hendte det at hun og lillebroren Khalid (1b) ventet på meg på den andre siden av veien om morgenen. Samira fortalte meg tidlig at de snart skulle reise til Pakistan. De skulle flytte dit, sa hun. Da jeg spurte om de skulle bo der eller om de skulle på en lang ferie, ble både hun og Khalid ivrige etter å forklare:

Samira: Det er klart vi skal flytte, Pappa har jo til og med sluttet i butikken sin!

Khalid: Vi skal flytte, noen andre skal bo der vi bor, men vi skal komme tilbake til Norge etterpå.

Samira: Nei, Khalid, det skal vi ikke! Vi har jo pakket alle eskene.

Khalid: Ikke alle da.

Samira: Noen har bygget hus til oss i Pakistan. Ingen andre enn familien vår skal bo der!

Første gang jeg ble invitert på besøk hjem til dem, var det en måned til de skulle flytte, og faren hadde allerede reist i forveien for å gjøre alt i stand til de skulle komme. De snakket ofte med han i telefonen og fikk tilsendt MMS med bilder av det nye huset. Moren fortalte meg at både hun og mannen hadde kommet til Norge som tenåringer. De hadde ikke vært i Pakistan siden bryllupet for tolv år siden. Verken hun eller mannen hadde familie i Oslo, noe som var en av grunnene til at de aldri hadde slått seg helt til ro. Helt siden den eldste av de tre barna ble født, hadde de snakket om å flytte tilbake til Pakistan, og nå var endelig alt klart. "Jeg har jo blitt litt som norsk, kanskje jeg kommer til å få kultursjokk!" smilte Rukshana. Hun fortalte at mange andre pakistanere de kjente i Norge syntes de var "helt sprø" som ville flytte tilbake. Hun mente det var fordi de fleste av dem bare hadde sine små hjemsteder med "bare gress og kuer" å sammenlikne tilværelsen i Norge med. "Lahore er jo en stor by, og vi skal bo et fint sted, sånn som Frogner i Oslo!" Hun la likevel ikke skjul på at hun var redd det skulle bli vanskelig for barna, ettersom de ikke kunne skrive

urdu, og heller ikke var så flinke i engelsk.

”Lærerne er jo ikke like snille mot barna der, og barna mine kjenner ikke kulturen. Også kan de sikkert ikke bare gå ut og leke i gata alene, sånn som her. Vi har bestemt at vi skal prøve å bo der i hvert fall seks måneder. Hvis vi ikke liker det, så flytter vi bare tilbake igjen.”

Samira og Khalid på sin side gledet seg veldig til å flytte. De snakket om Pakistan som et slags eventyrland; et spennende varmt sted hvor de skulle få svømmebasseng og et rom til hver, og hvor Samira kunne plukke appelsiner gjennom vinduet over sengen sin. Tre uker før de skulle dra viste Khalid meg en pose som var sirlig pakket av han selv, i en særdeles kaotisk leilighet hvor ingenting annet var gjort helt klart. I posen lå ny bukse, ny jakke, et par nye sko og en caps som han skulle ”ha på seg på flyet.” Khalid hadde aldri tatt fly før. For Samira og Khalid var både reisemålet og selve flyttingen noe uvirkelig, som de ikke kunne knytte til konkrete erfaringer. De forstod lite av hva som skulle skje før det noe dramatiske siste døgnet i Norge. Kvelden før flyet gikk, var jeg hjemme hos familien og hjalp dem med pakkingen. En del naboer var innom for å overta møbler og noen ting som de ikke kunne ha med seg på grunn av flyselskapets begrensinger. Da Samira, etter et besøk hos naboen, kom inn i den nesten tomme leiligheten og oppdaget at en av nabobarna hadde overtatt hennes snorkfrøken-bamse, begynte hun å hyle. ”De tar alle tingene våre!” hulket hun, og skulde på de av naboene som fortsatt var der. Khalid på sin side, var opptatt med å forsøke å ringe til lærer Unni, som hadde gitt han privatnummeret sitt på en lapp, med beskjed om at han gjerne kunne ringe fra Pakistan. Nå satt han i sofaen, i fullt reiseantrekk, og strålte som en sol, til tross for at Unni ikke var hjemme.

Barnas beste

I forkant av at familien flyttet til Pakistan, virket de lærerne jeg snakket med bekymret og lett oppgitt over disse elevenes skjebne. Alle sa at de regnet med at familien kom til å flytte tilbake, ettersom de tydeligvis ikke visste hva de gikk til. Lærerne var opptatt av det de mente var barnas beste. Samiras lærer sa tidlig til meg at han trodde de flyttet fordi de ville prøve å sende familiens eldste sønn, Wasif, på

en annen type skole, ettersom han visstnok var urolig og ukonsentrert i klasse 6b. "Det spørres hvordan det går hvis han skal gå der og bli slått av lærerne og sånn. De kommer nok tilbake til høsten, tenker jeg", var konklusjonen. Det slo meg at ingen spurte seg hvorfor foreldrene ønsket å flytte. Når lærerne snakker om foreldre som flytter med seg barna til hjemlandet, og da i hvert fall når det dreier seg om å flytte til et ikke-vestlig land, så ser de ut til å forholde seg til to alternativer. Enten gjør foreldrene det "på tross av" barna, og deres beste, eller så gjør de det fordi de *tror* at flyttingen også er til det beste for barna, men tar feil. Lærerne ser ut til å mene at det som *objektivt sett* er best for barna, er å bo i Norge og å gå på norsk skole. Til tross for denne hellige overbevisningen, har jeg ikke inntrykk av at foreldrene konfronteres med lærernes syn i særlig grad. Kanskje skyldes dette igjen konfliktskyhet. Selv om moren til Samira var åpen og hadde god kontakt med skolen, virket det ikke som det lærerne sa til meg ble diskutert med henne. Rukshana var likevel klar over de mer generelle fordommene mot pakistanske foreldre, hvor man tenker seg at de sender barna til Pakistan for at de skal "disiplineres", noe hun helt eksplisitt distanserte seg fra.

På et besøk i Norge etter at de hadde flyttet, snakket også mannen hennes om dette, og sa at han hadde bekymret seg for barnas oppvekstmiljø i Oslo. Etter hans mening hadde mange av de pakistanske foreldrene seg selv å takke for at barna deres havnet på skråplanet. "Det er litt deres egen skyld da, mange av dem har vært så opptatt av å jobbe og tjene penger til familien i Pakistan at de ikke har fått tid til barna. Når det går dårlig, angrer de på at de ikke har sendt dem til Pakistan for å gå på skole." Selv mente han at mye av problemet også skyldtes at foreldrene var unødvendig strenge mot barna, og uvillige til å la dem få være med på ting, nettopp i frykt for at det skulle gå "dårlig". Dette foreldreparet mente altså at det var oppmerksomhet, snarere enn disiplin som var viktig for barna. De så på en tilværelse i eget hus i Pakistan, med flere slektninger i nærheten, og kanskje også fravær av konformitetspress fra det norsk-pakistanske miljøet, som det beste for deres barn. Dette til tross for at de delte lærernes bekymring for barnas møte med den pakistanske skolen.

Historien om denne familiens flyttestransport viser at sosial og kulturell tilhørighet til det tilbakelagte i en migrasjonssituasjon har flere sider enn betydningen av å inngå i et minoritetsfelleskap. Etnisk tilhørighet og andre former for tilknytning krysser også landegrensene, og når barn flytter utenlands blir skolen direkte konfrontert med barnas- og familiens transnasjonale bånd. Av og til truer disse båndene med å rive mennesker løs fra sine lokale tilhørigheter på ubehagelige måter, som vi nå skal se et eksempel på.

Protestaksjon på Borge skole

En mandag i mai var det tydelig noe i gjære da jeg kom inn skoleporten. Flere mødre stod og snakket med lærer Sylvia, omkranset av elevene i 2c. En mor og sønnen David stod med plakater i hendene. Ansiktene var alvorlige. Jeg holdt meg litt på avstand til den lille klyngen av mennesker, men skattet oppmerksomt bort på dem, mens jeg snakket med noen av de andre elevene. Etter en stund kom Davids mor bort til meg og fortalte at Lucilas mor, som var fra Filippinene, hadde fått beskjed av UDi om å ta med seg Lucila og forlate Norge innen en uke.⁸ Lucila hadde kommet til Norge som liten, og noen av klassekameratene hennes hadde gått sammen med henne i barnehagen, før de begynte sammen på skolen og i SFO. De var flere foreldre i Lucilas klasse som hadde engasjert seg for å kontakte UDi, i et forsøk på å påvirke til at familien skulle få bli i landet. "Kanskje dette kan være interessant for oppgaven din?", mente Davids mor. "Man må engasjere seg. Vi tror at alt er som det skal være her i Norge, men det er det ikke". Jeg gikk sammen med David opp trappen før første time, og han viste meg en av plakaten. På den hadde han og moren klistret på et maskinskrevet og formelt formulert brev til UDi, signert "foreldre i 2c ved Borge skole". Ved siden av hadde David laget en egen håndskrevet og fargerik appell på alle plakaten, én til hver av klassene på skolen. Han hadde skrevet følgende: "Vi er vennene til Lucila på Borge skole. Vi synes det er dumt og leit at Lucila ikke får lov

⁸ Jeg diskuterer ikke årsakene til avgjørelsen her, da det ikke er sentralt for det jeg vil formidle.

til å bli i Norge. Vi vil at Lucila skal være her hos oss. Vi synes det er urettferdig at barn kan bli jaget ut av landet." Nederst på plakatene var det satt av plass til at elever og lærere i hver enkelt klasse kunne skrive navnene sine. "Det er ikke sikkert hun må dra," sa David oppløftende, da jeg spurte hvordan Lucila hadde det. "Hun er ikke lei seg for å dra til Filippinene, men det som er dumt er at hvis hun må det, så kan hun aldri komme tilbake igjen!"

I 2a brukte vi en del av første time til å snakke om dette. Vi satt i ring på gulvet, og Britt viste frem plakaten som David hadde skrevet på. Hun fortalte barna at Lucila og mammaen hennes kanskje måtte reise fra Norge selv om de ikke ville det selv, og at det var veldig trist for Lucila, siden hun hadde bodd der så lenge og hadde alle vennene sine der. Guro, Aurora og Isak hadde fått vite det i helgen, mødrene til Karoline og David i 2c hadde ringt hjem til dem. Ellers var det nytt for de andre.

Isak: Jeg begynte nesten å gråte da jeg fikk vite om det.

Bushra: Ånei! Da kan hun ikke være med på fotballaget!

Aurora: Også hun som er så god!

Aisha: Hvorfor må de reise da?

Britt: Det er på grunn av noen rare regler som jeg ikke forstår helt selv. Men det er i alle fall sann at de ikke får lov til å bestemme selv om de vil bo her. Dere husker når Ali (tidligere klassekamerat) flyttet til Etterstad? De flyttet fordi de hadde funnet en ny og finere leilighet der, fordi de hadde lyst til å flytte. Dette er annerledes.

Britt leste alt som stod på plakaten høyt, først det David hadde skrevet, etterpå brevet fra foreldrene. Det siste var vanskelig å forstå. "Så langt!" utbrøt Berna da det var ferdig. Til slutt skrev alle navnene sine nederst på plakaten.

Ute i skolegården var stemningen hektisk, ettersom en journalist fra Dagsavisen hadde kommet på oppfordring fra foreldrene i 2c. Barna stimlet sammen rundt mannen med det svære fotoapparatet. De var veldig oppspilte over at de kanskje skulle komme i avisa, og til og med Lucila selv glemte å være lei seg et øyeblikk. Journalisten plasserte henne og David foran de andre og ropte: "Vil dere at Lucila skal fortsette på Borge skole?". "Jaaaa!..." runget svaret. "Kan dere knytte nevene

mens dere roper?" bad han. Barna skrek og skrålte med knyttede never i været. "Det ble flott," sa journalisten. Han gjorde et kort intervju med Lucila, David og mor til David, før han hastet videre. Resten av frikvarteret ville alle leke med Lucila.

På SFO senere på dagen satt jeg meg ned og spiste med David og Lucila. David halvsov, med hodet over tallerkenen. "Vi stod opp klokka fem i dag tidlig, siden vi hadde så mye å gjøre," gjespet han. Jeg spurte Lucila om hun også var litt sliten, av å være den som alle snakket om hele tiden, og hun nikket iherdig: "Det er ikke så veldig gøy for meg når voksne kommer bort og spør om det er sant at jeg skal bli kastet ut av Norge og sånn." Samtidig kommenterte hun at det var litt rart at David også skulle være med på det bildet, siden det jo egentlig bare handlet om henne. Hun la fort til at mamman hennes ble veldig glad for at mamman til David ringte til de andre og alt det. "Men det er ikke alle som gidder å gjøre noe", la hun megetsigende til. I klasserommet tidligere på dagen hadde hun bedt de som ville at hun skulle bli i Norge om å rekke opp hånda. Alle hadde gjort det, bortsett fra Siri. Nå var hun veldig sint på henne. Aller mest var hun sint på politiet: "De gjør alt de kan for at vi skal komme oss ut, de skal til og med bryte seg inn i banken for å se om vi har penger så de kan kjøpe billett til oss!" Hun skyndte seg å spise opp, da de voksne sa at gymsalen nå var åpen. Litt lenger ut på ettermiddagen satt Siri alene i materialrommet i gymsalen. Det var David og Lucila som gjorde at hun ikke har noen å leke med, sa hun. Jeg fortalte henne at Lucila hadde fortalt meg om håndsopprekningen.

Siri: Jeg rakk ikke opp handa noen av gangene! Heller ikke da de spurte om noen ville at Lucila skulle reise til Filippinene. Jeg har rett til å mene hva jeg vil!

Monika: Ja, men da har de andre også rett til å bli sinte på deg vel? De kan jo ha trodd at det var det du mente, at Lucila godt kunne reise tilbake?

Siri: (Ser seg rundt og senker stemmen) Ja, men det synes jeg litt også, at hun kan reise til Filippinene. Når hun er så frekk mot meg. Jeg synes ikke de fortjener å komme i avisa, han autografen skulle bare visst hvor frekke de er! Sylvia sier at vi skal leke med de som går alene, men det er ingen som følger den regelen.

Hverdagslige mønstre eller unntakstilstand?

Lucila er en typisk sentrumselev, etter min vurdering, sammen med flertallet av elevene i klassen hennes. Dermed følger barnas engasjement denne dagen, noe jeg opplevde som et vanlig mønster av sentrum og periferi for sosiale relasjoner og deltakelse. For eksempel ble det ikke forventet av guttene i 2a og 2b, og da spesielt de som ikke gikk på SFO, at de skulle holde opp med å leke og spille fotball for å konsentrere seg om Lucila. Det er av klassekameratene og de nærmeste vennene på SFO at Lucila forventer uforbeholden støtte. Siris oppførsel er sånn sett helt uakseptabel, og hun fryses dermed ut av det gode selskap. Etersom jeg bare fikk episoden med håndsopprekningen gjenfortalt, er det vanskelig for meg å vite hvordan den foregikk. Kan hende bunnet konflikten i en missforståelse. Det jeg imidlertid vet er at Siri og Lucila av og til var i konflikt forøvrig, de var konkurrerende deep players som kjempet for sin sosiale anseelse. I denne situasjonen har Lucila et klart moralsk overtak, ettersom alle rundt dem er enige om at hun fortjener uforbeholden sympati. Lærere og foreldre er i stor grad med på å underbygge dette, gjennom å kommunisere dypt alvor og bekymring. Etersom Siri ikke vil gi henne sin støtte støtte, ignoreres hun av dem som vanligvis er hennes venner, hele skoledagen gjennom. Mens Siri mener at Lucila får mer oppmerksomhet enn hun fortjener, mener Lucila at David får oppmerksomhet på hennes bekostning (avisfotoet), og at det til tross for alt engasjement, er flere som ikke bryr seg nok (Siri). Jentene befinner seg her og nå, i hanekampens innerste sirkel, på hver sin side av de kjempende hanene. Innsatsen er høy, mye står på spill. UDi og Filippinene er flere lysår unna.

Selv om denne dagen på mange måter er preget av unntakstilstand, er det slående hvordan protestaksjonen forsterker vanlige mønstre. Barna knytter det som skjer til sine erfaringsnære virkeligheter på ulike måter. David og Lucila skiller seg likevel ut. Alt jeg vet om Lucilas hverdag utenom Borge skole, er at hun var enebarn, at hun var mye sammen med vennene fra klassen og SFO, og at moren tok ekstrajobber i tillegg til fabrikkjobben, for å forsørge familien og slektninger i Filippinene. Lucila var på skolen og SFO hver dag til kl. 16.30, noe som tilsier at store deler av hennes tilværelse

var sentrert rundt Borge skole. Så vidt jeg vet hadde hun ikke vært i Filippinene siden hun flyttet til Norge, og jeg hørte henne heller aldri snakke om landet. Det er tydelig at hun har vanskeligheter med å forstå rekkevidden av den beskjeden moren har fått. Samtidig ser hun de umiddelbare konsekvensene; moren som gråter, forskrekkede og sinte foreldre som dukker opp på skolen for hennes skyld, og alle medelevene som stimler sammen rundt henne. Ikke bare i klasserommet, men også i skolegården er hun sentrum for alles oppmerksomhet, på godt og vondt. Lucila veksler mentalt mellom det ukjente og det hverdagslige, mellom den fortvilte moren og vennene, mellom å være sint på politiet og å være sint på Siri. David, på sin side, distanserer seg merkbart fra "her og nå", i motsetning til flesteparten av de andre barna. Foreldrene hans var fra Sveits og USA, og hadde arbeidet i flere land, både i Europa, Amerika og Afrika. Det er tydelig at Lucilas situasjon er blitt grundig forklart hjemme, og ettersom David selv har reist og flyttet mye, kan han relatere det til konkrete erfaringer. David er forskrekket over at Lucila må reise mot sin vilje, og er opptatt av hvor urettferdig det er. Han vet også at alt dette betyr at de kanskje aldri vil se hverandre igjen.

To dager senere roper Lucila gledesstrålende på meg i det jeg går inn i skoleporten: "Monika, vet du hva? Jeg skal ikke reise til Filippinene! Jeg skal være her, politiet ringte i går. Jeg får være her på 17. mai og alt! Nå kan mamma endelig få sove igjen!" Hun løper videre bort for å fortelle det til Therese og Susina. Mamman til David kommer også, smilende. Klagen er under behandling, og familien er blitt lovet at de i alle fall ikke vil bli sendt ut av landet før etter at skoleåret er slutt. Lucilas venner jubler, og alle beundrer bildet i gårsdagens avis.

Tilhørighet til land i krig

Foreldres strategier for å løfte sine barn opp og frem, og barns egne strategier for å etablere trygge sosiale posisjoner, kan slå forskjellig ut i ulike livssituasjoner. For barn i skolealder understrekes ofte behovet for god dialog mellom skole og hjem for å kunne gi barna et best mulig utgangspunkt. I det følgende vil jeg vise hvordan fravær av fokus på transnasjonale tilhørigheter i skolehverdagen påvirker elevene på

ulike måter. Samtidig vil jeg problematisere det som kan sees på som et ensidig fokus i den migrasjonsforskningen som legges til grunn for kultur og integreringspolitikk; *enten* på det som ligger foran barna i et nytt samfunn, *eller* på det samfunnet barnas familie har forlatt. Mitt utgangspunkt for diskusjon vil være en presentasjon av to av mine hovedinformanter på Borge skole, deep-playeren Yousef (6 år) og shallow-playeren Fatima (7 år).

Yousef i 1b

Yousef i 1b var ett av de barna som aldri var borte fra skolen, og som alltid var i skolefritidsordningen til den stengte kl 16.30. Det var helt tydelig at han trivdes svært godt, både i klassen og med kameratene på SFO. Før påskeferien var en av SFO-assistentene innom klasserommet til 1b med beskjed om at SFO-barna måtte si ifra hvilke dager de eventuelt skulle være på SFO i ferien, eller om de trengte å være der hele ferien. Yousef utbrøt fornøyd: "Jeg trenger å være på SFO alltid jeg, det sier mamman min!" Houdan, Yousefs mamma, hadde kommet til Norge fra Somalia før barna ble født, og hadde skilt seg fra mannen mens Yousef ennå var baby. Det å begynne på skole, og dermed få dekket barnehage og SFO-utgifter, hadde gitt henne et nytt liv, mente hun. Barna trivdes, og selv kunne hun konsentrere seg om å fullføre grunnskoleutdannelsen. Houdan hadde mange vonde minner fra Somalia, og hun snakket om dem som et tilbakelagt kapittel i livet. Nå konsentrerte hun seg om barna, og deres felles fremtid i Norge. Spesielt var hun opptatt av hvor viktig det var å lære norsk skikkelig. Houdan hadde mange venner og slektninger fra Somalia i Oslo, og Yousef og brødrene lekte ofte med barna deres. Utenom skoletiden ellers var de sammen med andre barn i nabolaget. Om dette sa moren:

" Jeg vil at barna mine skal være i kontakt med mange kulturer. Jeg er somalisk, og de lærer min kultur. Når de går ut og leker med andre barn lærer de deres kultur og spiser med dem og sånn. Og jeg lar dem gjøre det. Hvis barna spør meg om det er greit at de spiser kylling selv om den er kjøpt på Rimi (forbudt (haram) jf. Koranen), så sier jeg at jeg kjøper der også (hun kjøpte selv kjøtt hos halal-kjøtt forhandlere). Hvis jeg sa at de ikke fikk lov, så måtte de jo kommet hjem for å spise! Det er ikke bra. Selv om vi er muslimer og sånn, selv om vi er annerledes, så vil jeg at de skal forstå

andre.”

Houdan hadde altså et sterkt ønske om at Yousef skulle få utfolde seg og delta i skole- og SFO sammenheng, noe han også gjorde til fulle. Sønnens eget ønske var å få være med på mest mulig av det som de andre var med på. ”De andre” var for Yousef elever jeg i forrige kapittel beskrev som deep players. Yousef lekte også mer eller mindre utelukkende med barn med norskfødte foreldre på skolen, noe jeg tror ikke var tilfeldig. Flere av vennene hans var en del sammen utenom skolen, mens det kom frem at Yousef ikke en gang visste hvor de bodde. Dette så imidlertid ut til å ha liten innvirkning på relasjonene, ettersom det meste av dagen tross alt ble tilbrakt på skolen og i SFO.

Flere av Yousefs klassekamerater gikk i skolekoret. Koret øvde en gang i uken fra 16.00 til 17.00, og hold konserter både i og utenom skoletiden. Det ble drevet og finansiert av foreldrene uavhengig av skolen, og var åpent for alle som var villige til å møte opp jevnlig og betale kontingenten på 600kr pr semester. Selv om lærerne sa til barna at alle var velkomne, virket det som om både kormedlemmene selv, og en del av de barna som ikke var med, så på koret som en eksklusiv klubb. ”Det er det kuleste med hele skolen” mente flere av elevene, noe som gjorde koret til en typisk arena for deep play. En dag dukket Yousef opp på øvelsen på eget initiativ, uten å gå via foreldre, som var mer standard prosedyre. Dirigenten var usikker på om moren hans visste om at han var med, og hun ba meg ringe hjem til han for sikkerhets skyld, en dag Yousef insistere på at han hadde fått lov å være med koret på tur i skoletiden. Han hadde selvfølgelig helt rett, moren hadde sendt med han det som stod på lappen han hadde vist henne; mat og en ute-leke. Etter at jeg hadde snakket litt med Houdan, ba Yousef meg om å få røret: ”Mamma? Kan jeg få dra med de andre? Takk mamma! Du er den beste mamman!” I løpet av de månedene jeg tilbrakte på Borge skole, så jeg Houdan på skolen to ganger. Begge gangene hadde jeg selv oppfordret henne til å komme på arrangementer for foreldre med klassen og koret. Hennes fravær på skolearenaen så ikke ut til å ha innvirkning for Yousefs skolesituasjon. Kanskje var det ikke nødvendig når mor og sønn var enige både om mål; sosial inkludering, og midler; fleksibilitet og deltakelse.

Fatima i 2a

Jeg har tidligere beskrevet hvordan Fatima i 2a, som hadde gått på en annen skole i 1.klasse, strevde med å finne seg til rette i skolesammenheng. Som person var hun litt innesluttet og reservert i tilfeller hvor hun ikke følte seg trygg sosialt. Det var imidlertid veldig lite som skulle til for at hun tødde opp og skravlet som en foss, for eksempel i 2a på lærer Britts oppfordring. Fatima hadde livlig fantasi, og kunne godt stå foran klassen og fortelle eventyr eller små episoder som hun fant på der og da. Historiene hennes skapte av og til en viss avstand til andre, spesielt til de barna som hadde mye de skulle ha sagt i forhold til hva som var "normal" oppførsel. For det første var noen av historiene blodige og dystre, eller bare veldig rare, for det andre var det ikke alltid helt tydelig om det hun fortalte var ment å være fiksjon eller fakta. For eksempel fortalte hun mange historier om katten sin, og alt den fant på hjemme hos dem. Samtidig var hun ikke i stand til å påvise klore- og bitemerkene hun fortalte om. Flere av de mest taleføre jentene i klassen så megetsigende på hverandre mens hun snakket, som om de sa til hverandre; "nå finner hun på igjen".

Foreldrene til Fatima var politiske flyktninger fra et land i Midtøsten, og hadde bodd i Norge siden før Fatima ble født. Moren gikk på skole, og faren hadde universitetsutdannelse, som han hadde fått lite uttelling for i Norge. Fatimas bestemor, tanter og flere andre slektninger bodde fortsatt i hjemlandet, og Fatimas foreldre var naturlig nok svært opptatt av den politiske situasjonen der. En av gangene jeg var på besøk slo foreldrene på arabiske nyheter på tv. De rystet på hodet mens bilder av raketangrep og sårede sivile flimret over tv-skjermen. Fatima dro meg inn på rommet sitt og lukket døra etter oss. "Jeg liker ikke det, de skal se på det alltid. Også er jeg jo redd for at bestemor skal dø", sa hun. Tidligere hadde bestemoren bodd i Norge. Nå hadde hun bodd flere måneder hos Fatimas tante i hjemlandet, og Fatimas foreldre ville at hun skulle komme tilbake. Fatima hadde også en egen katt der nede, som tanten passet for henne. Av og til snakket Fatima med bestemoren på telefonen, og en gang fortalte hun meg at bestemoren hadde sagt at steinene til huset deres var borte. Jeg så uforstående på henne, og hun ga meg følgende forklaring: "Vi skulle også få et hus der skjønner du, men så har soldatene

tatt alle steinene som vi skulle bygge huset med, så nå kan vi ikke. Jeg syns de skulle betalt penger for de steinene, men vi gidder ikke å spørre for da dreper de oss kanskje.”

På meg virket det som Fatimas foreldre var skuffet og lei seg over situasjonen i hjemlandet, og at de samtidig hadde støtt på en del vanskeligheter i forhold til jobb og utdanning i Norge. På mange måter levde de med en fot i Norge, og en fot i et land som de etter hvert måtte innse at de kanskje aldri ville vende tilbake til. Fatima bar tydelig preg av denne tunge situasjonen, samtidig som hun også var en impulsiv og glad jente. Foreldrene var oppriktig engasjerte i Fatimas skolesituasjon, og litt bekymret over at hun hadde hatt vanskelig for å få seg venner på den nye skolen. Selv om *vi* kommuniserte uten problemer, fikk jeg følelsen av at norskkunnskapene gjorde moren lite komfortabel med å ta kontakt med skolen. Hun hadde aldri vært der før skoleavslutningen i juni. Da jeg spurte lærer Britt om hvor godt hun kjente familien, fortalte hun at hun bare har møtt Fatimas far på konferansetime en gang på snaut et år, og at hun trodde at moren ikke snakket norsk. Med tanke på hvor lite kontakt foreldrene hadde med skolen, er det også lite sannsynlig at de hadde forutsetning for å vurdere SFO-tilbudet som en mulighet for at Fatima skulle få et større sosialt nettverk, uten at jeg skal påstå at det hadde vært det beste alternativet for Fatima.

Like mål, ulike tilhørigheter

Yousef og Fatima har det til felles at foreldrene deres har flyktet til Norge omtrent samtidig, fra krig og voldshandlinger som fortsatt pågår i deres respektive hjemland. Barna er begge født i Norge og har begge gått i barnehage. Begge har foreldre som vil det beste for dem, som har ressurser til å hjelpe dem, og som ønsker at de skal delta aktivt og trives på skolen. Det som er forskjellig er blant annet at Yousefs mor er alene med barna, og at hun tydelig har avskrevet Somalia som fremtidig hjemsted for dem. Det betyr ikke at familien ikke forholder seg til landet i det daglige. Innredning, matvaner og påklæding preges av denne tilhørigheten, omgang med venner og bekjente har Somalia som felles referansepunkt, i tillegg til forholdet til slektninger i

hjemlandet, som stadig pleies med telefonkontakt. En kombinasjon av morens valg og personlighet gjør likevel den politisk turbulente situasjonen i Somalia helt ufarlig for Yousef, den angår han ikke. Det kan også være verdt å spørre seg hva Yousefs kontinuerlige forsøk på å være som "de andre" i skolesammenheng, og dermed mest mulig norsk, vil ha å si for hans fremtidige tilhørighet til morens hjemland. Moren sier imidlertid helt eksplisitt at hun ikke er bekymret for det, det er i Norge han har sin fremtid.

Fatima er i en ganske annen situasjon. Hun har selv vært i foreldrenes hjemland, og lever daglig med den konflikten som utspiller seg der, selv om den på mange måter er uforståelig og fjern for henne. Hennes transnasjonale tilhørigheter knytter henne til foreldrenes tap og et helt lands krigstraumer på en måte som ser ut til å skape et behov for å flykte inn i fantasien. Av og til skaper det problemer i samhandling med andre barn, og da først og fremst de barna som har makt til å definere hva og hvem som er innenfor og utenfor i sosial sammenheng. De har ingen forutsetning for å vite hvorfor Fatima har behov for å "flytte" katten sin fra Midtøsten til Norge. Lærerne tok aldri direkte initiativ til at barna skulle snakke om sine tilhørigheter til steder og mennesker i andre land. Barna gjorde det stort sett heller ikke på eget initiativ. Sett i sammenheng med det jeg tidligere har diskutert i forhold til skolens inkluderingsstrategi, kommer ikke det som noen overraskelse.

I en artikkel om barns identifisering og stedstilhørighet i karibiske innvandrerfamilier i Nord-Amerika tar Karen Fog Olwig et oppgjør med det hun mener er endimensjonale forståelser av integreringsprosesser i kulturelt komplekse samfunn (Olwig 2003). Hun beskriver hvordan migrasjonsforskningens tidligere fokus på progressiv integrering, med minoritetsbarnas situasjon som en form for indikasjon på grad av integrering av familien, gradvis er blitt erstattet av et økt fokus på transnasjonale prosesser og identifisering med opprinnelseslandet. Man kan altså snakke om to ulike perspektiver på migrasjon og integrering, på den ene siden et *nasjonalistisk perspektiv*, som fokuserer på veien som ligger foran inn i et nytt samfunn, på den andre siden, et *post-nasjonalistisk perspektiv*, som fokuserer på det som ligger bak, og båndene til de stedene og menneskene som ble forlatt. Disse

nasjonalistiske og post-nasjonalistiske forskningsperspektivene benyttes normativt i ulike staters integrerings- og kulturpolitikk. Jeg var inne på dette i kapittel 3, med henholdsvis fransk assimileringpolitikk og engelsk kulturpluralsime som eksempler.

Hvis vi tenker oss skolen som en lokal forlengelse av staten, med myndighet til å benytte ulike opplæringsmodeller utsprunget av henholdsvis nasjonalistiske og post-nasjonalistiske perspektiver, kan man ut fra disse to perspektivene se for seg ulike skolehverdager for Yousef og Fatima. Ett mulig scenarie er situasjonen slik den er beskrevet fra Borge skole ovenfor, hvor et nasjonalistisk perspektiv legges til grunn, i og med at det fokuseres mer eller mindre utelukkende på barnas relasjoner til foreldrenes nye hjemland; Norge. Jeg har vist hvordan barna indirekte oppfordres til å underkommunisere etniske og transnasjonale tilhørigheter på skolen, samtidig som kommunikasjonen med foreldre med minoritetsbakgrunn begrenses av praktiske årsaker (språkproblemer, mangel på spesialkompetanse som migrasjonspedagogikk etc). Resultatet blir at skolen i liten grad eksponeres for betydningen av transnasjonale bånd i barnas hverdag. Dette gir seg utslag på ulike måter i ulike situasjoner. For Yousef bidrar kanskje skolens underkommunisering av hans somaliskhet, både som en etnisk tilhørighet og som familiens transnasjonale tilhørigheter, til at han inkluderes blant majoritetselevne på en måte som gir ham verdifulle erfaringen på veien mot fremtiden i Norge. For Fatimas del, fører underkommuniseringen av hennes egne transnasjonale tilhørigheter til at det blir umulig å formidle overfor omgivelsene, det som oppleves som vondt og vanskelig i hennes hverdag, her og nå.

Et annet tenkt scenarie ville vært en skolesituasjon som eksplisitt oppmuntret og ivaretok barnas relasjoner til foreldrenes opprinnelsesland, inspirert av et post-nasjonalistisk perspektiv. For Fatima ville denne tenkte situasjonen gitt henne større mulighet til å gi uttrykk for sine transnasjonale tilhørigheter (til katten, tanten, bestemoren, et hus som ikke kan bygges likevel etc.) i undervisningssituasjoner, og antakelig også i samhandling med elever og lærere mer generelt. En arabisktalende kontaktlærer ville kanskje hatt større mulighet for å trekke foreldrene inn i

skolesituasjonen, noe som antagelig ville gjort det lettere for Fatima å finne seg til rette på skolen. For Yousef ville en slik situasjon bety at han i større grad ville blitt kategorisert som somalisk, og han ville antagelig ikke hatt den samme muligheten til å lære norsk språk og kulturelle koder gjennom deltakelse i varierte samhandlingskontekster definert av majoriteten. Yousef er selv delvis et produkt av den skolen han går på, men ville helt sikkert funnet seg til rette også i andre skolesituasjoner. Alt tyder likevel på at moren hans ville foretrukket Borge skole fremfor et slikt tenkt alternativ.

Mitt poeng her er at elevene på Borge skole, og på alle andre skoler i landet for den saks skyld, har ulike tilpasningsstrategier og ulike behov i sosial sammenheng. Ingen modell for integrering av minoritets elever, eller for inkludering av elever generelt, er perfekt. Med utgangspunkt i den ene eller den andre modellen for inkludering og særskilt språkopplæring er det på mange måter gitt på forhånd hvilke av elevene som vil nyte godt av strategiene, og hvem av dem som vil misslykkes sosialt i skolesammenheng. Kanskje ville man vært tjent med å legge nye perspektiver på barns rolle i migrasjonsprosesser til grunn. Barn er ikke aktører engasjert i store nasjonalistiske eller post-nasjonalistiske prosjekter, men snarere engasjert i å skape seg sine egne sosiale rom, på ulike samfunnsnivå, gjennom komplekse identifiseringsprosesser (Olwig 2003:220).

Lokale, nasjonale og transnasjonale tilhørigheter

Hva kan så historiene om Samira og Khalid, Lucila, Fatima og Yousef fortelle oss om barns tilhørigheter? Hva kan de fortelle oss om ulike forståelser av barns erfaringer og identifisering i migrasjonssituasjoner? La oss først se på protestaksjonen mot utsendelsen av Lucilas familie ut fra lærenes, SFO-assistentenes og foreldrenes ståsted. Riktig nok er det en utenlandsk mor som tar initiativ til å igangsette en protestaksjon, sammen med et knippe norske mødre. Der var imidlertid lærer Sylvia som kontaktet Davids mor, etter først å ha møtt Lucilas mor og lest den bryske beskjed fra UDi. Det er ikke tvil om at situasjonen var uutholdelig for den lille familien, jeg ble selv grepet av Lucila forskrekkelse – og elleville jubel da hun fikk

vite at hun ikke skulle reise likevel. Det som gjorde situasjonen så spesiell var samtidig at Lucila, ut fra et nasjonalistisk kulturpolitisk perspektiv, nærmest var en personifisering av vellykket integrering. Hun snakket perfekt norsk, og deltok daglig i de samme aktivitetene som "vanlige norske barn" er engasjert i. Når norske myndigheter bestemmer seg for å kaste *henne* ut av landet fremstår det nærmest som absurd for omgivelsene. Samtidig er det absurd å sende henne til Filippinene, når det objektivt sett beste for henne (som for barn i alminnelighet) er å bo i Norge og gå på norsk skole, slik en del lærere og foreldre ser det. Protestaksjonen mot utvisningen av Lucilas familie plasserer den norske gjestfriheten, solidariteten og offerviljen der den hører hjemme; i lokalsamfunnet og ikke hos staten, som her er ansvarlig for ugjerningene. På samme tid formidler skolens ansatte, foreldre og for ikke å snakke om avisartikkelen i Dagsavisen, tydelige signaler til barna om verdien av å bo i Norge.

I situasjonen hvor Samira og Khalid skal flytte, uteblir de sterke reaksjonene. Skolen og lærerne kan ikke forholde seg til familier som lever liv som antagelig best kan forstås ut fra et post-nasjonalistisk, eller transnasjonalt perspektiv. Hoder rystes, og alle regner med at de kommer tilbake. Samiras familie bor imidlertid fortsatt i Pakistan. Barna stortrivdes der, etter et halvt år, med hvert sitt kjæledyr og hvert sitt rom. Fram til da hadde de hatt privatlærer hjemme, og foreldrene håpet at barna fortsatt skulle ha lyst til å bli, etter sitt møte med det pakistanske skolesystemet.

Barn forholder seg til sine omgivelser på andre måter enn voksne, kanskje kan man si at de i større grad enn voksne forholder seg til en erfaringsnær virkelighet. Dette kommer tydelig frem også i situasjonen med Lucila, slik jeg har vært inne på tidligere. Etter et halvt år i Pakistan forteller Samiras far at da han stod på farten for å reise tilbake til Norge noen uker, avslo barna tilbudet om å få være med. "Hva skal vi der?" hadde de sagt. Faren lo: "Samira og Khalid er ikke en gang klar over at de fortsatt snakker norsk med hverandre!" Når Olwig argumenterer for å legge nye perspektiver til grunn for å forstå barns rolle i migrasjonssituasjoner, (enten de selv har forflyttet seg mellom land, eller vokser opp med foreldrenes erfaringer fra denne forflytningen), ser det ut til å være nettopp dette hun har i tankene:

“My analysis suggests that children’s making of places of belonging does not refer primarily to a geographical or ethnic identity associated with the nation state of their ancestral place of origin, nor to the geographical or national identity connected with the nation state of their destination as migrants. Rather, children’s place making involves the creation of different social sites of belonging connected with the various spheres of life that children encounter in their everyday lives.” (Olwig 2003: 217)

Barna på Borge skole produserer sine egne identiteter gjennom erfaringer de gjør i bevegelsen mellom ulike sosiale arenaer og steder i hverdagen; skolen, skolegården, SFO, nabolaget, koranskolen, fotballtreningen, hjemmet og reiser til utlandet. For å forstå betydningen av transnasjonale og etniske tilhørigheter må man derfor se på hvordan de kommer til uttrykk i en lokal setting, i erfaringsnære sosiale rom. Når skolen gjennom likhetsproduksjon og konfliktskyhet delvis ignorerer både transnasjonale og etniske tilhørigheter, påvirker dette barnas identitetsforvaltning. Hilde Lidén har påpekt at denne mangelen på tilpasning til et kulturelt komplekst samfunn fra skolens side blir et paradoks. Strategien for å klare seg bra i et slikt samfunn går jo nettopp ut på ” å være klar over forskjeller, å ha innsikt i flere referanserammer, og å gripe og skifte mellom de ulike forventningene i forskjellige situasjoner” (Lidén 2001: 80). I dette ligger det en stor utfordring for morgendagens skole.

6. Konkluderende betraktninger

I det foregående har jeg vist hvordan Mangfoldspolitikken formes av aktører involvert i hverdagspraksiser på ulike nivåer av samfunnet, med Borge skole som én arena for inkludering. I denne avsluttende diskusjonen vil jeg problematisere forholdet mellom visjon og virkelighet i mangfoldspolitikken. Først vil jeg avrunde diskusjonen om sosial og kulturell integrering, gjennom å knytte begrepene henholdsvis til en mangfoldspolitisk frontstage og backstage. Tilslutt vil jeg oppsummere funn og hovedpoenger i analysen.

Mangfoldspolitikk som hverdagspraksis

I Mangfoldsmeldingen kontrasteres maksimum- og minimumsløsninger i forhold til ambisjoner om grad av felleskap mellom borgerne (St.mld. nr 49:34). En maksimumsløsning sikter mot bredest mulig enighet i befolkningen, kulturelt og verdimesig, mens en minimumsløsning i større grad verner om retten til å være forskjellig. Mangfoldsmeldingen hevdes å ligge nærmest den siste (ibid.), med et minimumssett av menneskerettslige og politiske spilleregler som begrensning for kulturelt mangfold. I følge Marianne Gullestad er situasjonen i Norge preget av det som i politisk teori omtales som *liberal og tolerant republikanisme*, hvor identitesforskjeller aksepteres i det offentlige rom, så lenge de ikke provoserer majoriteten (Gullestad 2002:301). Slik jeg leser Mangfoldsmeldingen, ligger norsk inkluderingspolitikk *i teorien* derimot nærmere et politisk ideal om *kritisk multikulturalisme* (ibid.), mens den situasjonen Gullestad beskriver viser til inkluderingsprosesser *i praksis*.

I kapittel fire diskuterte jeg hvorvidt man kan skille mellom kulturell og sosial integrering, og argumenterte for at Mangfoldsmeldingen i så fall ser på sosial integrering som obligatorisk, mens kulturell integrering i større grad er valgfritt. Mitt materiale fra Borge skole tyder imidlertid på at en del kulturelle og verdimesige forskjeller *i praksis* oppfattes som et uttrykk for illegitimt mangfold. For å kunne integreres sosialt var det nødvendig at elevene samtidig utrykte relativt stor grad av

kulturell likhet. Med utgangspunkt i Goffmans idé om samhandling som rollespill, er det viktig å skille mellom frontstage og backstage i ulike samhandlingskontekster, for på den måten å kontrollere publikums inntrykk. La oss da se på Mangfoldspolitikken frontstage og backstage slik den som praksis kommer til uttrykk gjennom lærere og elever på Borge skole. Hva er det som eksplisitt kreves (frontstage), og hva er det som mer implisitt forutsettes (backstage), for at man skal kunne se på elever som inkluderte? Sosial integrering, i betydningen bred deltakelse på tvers av sosial og kulturell bakgrunn, er et grunnleggende mål i skolen. Lærernes begrunnelser for "alle snakker norsk"-profilen, gikk som nevnt på at den hindret barna i å stenge hverandre ute, samtidig som minoritetsspråklige elever i større grad ble tvunget til å lære norsk. Tilpasset opplæring med felles læreplan i norsk ble også begrunnet med at minoritetsspråklige elever, faglig og sosialt, ikke er tjent med å bli isolert fra resten av elevene. Lærerne var i tillegg aktive i forhold til å rekruttere barn til å delta i aktiviteter utenom skolen, som koret og filmklubben. Målet om å sikre hvert enkelt barn et sosialt nettverk i skolesammenheng, var tydelig og eksplisitt i skolen og på SFO.

Når det gjelder den kulturelle integreringen, så var den i liten grad tema for diskusjon på Borge skole, det jeg hørte. Som tidligere nevnt var skolen helt åpen om nødvendigheten av at minoritetsspråklige elever behersker norsk for å kunne delta i skole og samfunn (sosial integrering), mens skolens "avslappede likegyldighet" til kulturelle forskjeller (Roth 1996) som kulturpolitisk strategi (kulturell integrering) ikke var gjenstand for diskusjon. De erfaringene som barna hadde med seg til skolen, med utgangspunkt i transnasjonale tilhørigheter og alternative felleskap (koranskolen), ble i svært liten grad gjort relevant i skolesammenheng. I tillegg har jeg vist at lærere og SFO-ansatte seg imellom, ga uttrykk for uenighet med foreldrene, i forhold til hva som var barnas beste (backstage), samtidig som de underkommuniserte uenigheten ovenfor foreldrene (frontstage). Her kan passive SFO-assistenten i møte med Ibrahims far i kapittel tre, og passive lærere i forbindelse med at Samira og Khalid skulle flytte til Pakistan i kapittel fem, tjene som eksempler. Mitt inntrykk er at dette i større grad var tilfelle overfor foreldre som ble ansett for å være "kulturelt annerledes". Sist men ikke minst viser samhandling barn imellom,

som i boktimen med Blå gruppe i kapittel fire, at kulturell integrering var en forutsetning for å bli del av den sosiale kjernen på skolen, og på den måten få mulighet til å delta i deep play.

For meg er det tydelig at vellykket inkludering på Borge skole, slik lærere og nasjonale myndigheter formulerer det, forutsetter både sosial og kulturell integrering. Mens kravet om sosial integrering uttrykkes åpent, altså frontstage, er kravet om kulturell integrering i større grad implisitt, som en del av backstage, i alle fall slik de voksne uttrykker det. Barna er derimot mer eksplisitte, og lar kravet om kulturell integrering invadere frontstage. Aurora uttrykker for eksempel tydelig at hun misliker 2b, der hvor "alle de utenlandske går". Selv om dette ikke stemmer med den faktiske fordelingen av elever med minoritetsbakgrunn mellom basisgruppene, kan det se ut som at Aurora knytter det "utenlandske" til mangel på den kulturelle kapitalen som hun mener kreves av elever på Borge skole. Hennes venner i 2a og 2c likner på henne selv, og da kan de gjerne være både "svenske", "somaliske" og "filippinske". Sosial ekskludering på grunn av manglende kulturell integrering foregikk også frontstage, selv om det ble uttrykt indirekte, som når Sunitra snakket "feil". Kan forskjellen mellom hvordan skolens ansatte uttrykker krav til inkludering, og hva som faktisk kreves på Borge skole, illustrere forskjellen mellom Mangfoldsmeldingens målsetninger og faktiske integreringsprosesser på samfunnsnivå? Kan det tenkes at mens Mangfoldspolitikken i teorien verner om retten til å være unik, legger borgerne, som statens forlengede arm, i større grad vekt på likhet? Mens sosiale integreringsprosesser kan sies å produsere likhet som likeverd, skaper kulturelle integreringsprosesser likhet som makenhet. Sett i sammenheng med Gullestads tese om at likeverd på norsk forutsetter likhet, gir dette mening.

Konklusjon

I innledningen til denne oppgaven formulerte jeg tre problemstillinger for analysen, som jeg har besvart underveis, i ulike deler av oppgaven. Avslutningsvis vil jeg nå oppsummere empiriske funn og hovedpoeng i analysen, med utgangspunkt i to

kulturelle verdier som ser ut til å prege det norske samfunnet generelt, og Borge skole spesielt: Likeverd som likhet og fravær av konflikt.

Likhet (makenhet) som ideal står høyt i kurs hos ansatte og elever på Borge skole, støttet opp av felles språk, felles undervisning, formidling av felles verdier og felles tilhørighet til skolen som arena for ulike aktiviteter. Samtidig har vi sett at skolens ansatte implisitt, og elever mer eksplisitt, forutsetter at likhet betyr norskhet. Skolen som offentlig sfære defineres som norsk, og evne til å uttrykke norskhet gir definisjonsmakt. Norskhet og majoritetsstatus er likevel oppnåelig for elever som i utgangspunktet skiller seg ut som annerledes, med et annet morsmål, en annen hudfarge og tilhørigheter til steder og mennesker utenfor Norge. Jeg har forsøkt å vise at dikotomien "oss" og "de andre" gjør seg gjeldene på Borge skole gjennom ulikheter i deltakelse. Kategorien "de andre" omfatter ikke automatisk de som har annen etnisk eller kulturell bakgrunn, den omfatter dem som ikke deltar aktivt på ulike arenaer i skolesammenheng. Det har også fremkommet av empirien at evne og vilje til deltakelse er avhengig av i hvilken grad elevene er kulturelt integrert, altså i hvilken grad de evner å uttrykke likhet som norskhet. I den forbindelse spiller skolefritidsordningen en viktig rolle, som nettverksbygger og arena for kulturell integrering. Til en viss grad blir skillet mellom sentrum og periferi, mellom "oss" og "dem" på Borge skole, samtidig et skille mellom de av elevene som går på SFO og de som aldri har gjort det.

Skolehverdagen preges av fravær av konflikt, relativt sett. Barna blir oppfordret til å avstå fra fysiske og verbale konflikter, noe de stort sett også gjør. Hovedstrategien for å unngå konflikt, både for barn og voksne, går ut på å unngå det eller dem som anses for å være forskjellig. Når det i noen tilfeller skorter på samarbeid mellom skole og hjem, er det tydelig at antagelser om forskjell i meninger, prioriteringer og verdier er av betydning. Begrenset kommunikasjon begrunnes med språkproblemer, noe som tyder på at samarbeid mellom skole og hjem ikke anses å være *viktig nok*, på et eller annet nivå i skolesystemet. En slik nedprioritering er stikk i strid med målene som skisseres både i Mangfoldsmeldingen og i Strategiplanen for likeverdig utdanning. Elevene på sin side unngår i noen grad potensielle konfrontasjoner mellom

forskjeller ved å unngå hverandre, noe som skaper sosiale skillelinjer i skolehverdagen. Disse usynlige grensene kommer tydelig frem i skolegården, og av og til også i undervisningssituasjoner, til tross for de ansattes iherdige innsats for å inkludere hvert enkelt barn.

Marie Louise Seeberg skriver følgende i sine notater fra feltarbeid i norsk og nederlandsk skole:

”I have been thinking lately that what is taught in Norway is not tolerance, but hypocrisy: the children are taught not to accept and respect differences, but to know that differences are unacceptable and the only way to cope with them is to pretend there are no differences” (Seeberg 2003:198)

I sammenlikning med den hverdagen jeg opplevde på Borge skole kan jeg ikke annet enn å gi Seeberg delvis rett. Jeg ser likevel ikke på det å lære opp barna til å ignorere uakseptable (etniske, religiøse, språklige og kulturelle) forskjeller, som en bevisst strategi fra lærere og SFO-ansattes side. Skolens ansatte setter inn strategier i beste mening, for å hjelpe barna på vei inn i de voksnes (norske) samfunn. Den situasjonen Seeberg beskriver her, må sees på som et mer eller mindre utilsiktet resultat av lokale inkluderingstiltak som praksis. Samtidig vil jeg minne om Østberg og Lidéns argumenter om at barn som vokser opp i dagens kulturelt komplekse samfunn utvikler evner til å se forskjeller og veksle mellom ulike situasjoner og referanserammer, til tross for skolens og myndighetenes eventuelle forsøk på å usynliggjøre disse forskjellene. Min egen empiri viser at barns identitetsforvaltning og utvikling av sosiale strategier foregår gjennom hverdagspraksiser i ulike sfærer, som vanskelig kan styres av en enkelt institusjon. De av barna som har svake sosiale posisjoner i skolen, kan ha tilknytning til alternative felleskap og arenaer for deltakelse.

En tilsynelatende enhetlig *politikk for mangfold gjennom inkludering og deltakelse* i skolen er alt annet enn unison i praksis. I denne oppgaven har jeg forsøkt å illustrere dette blant annet gjennom å sammenlikne konfliktløsning og inkluderingsstrategier på to ulike skoler. Jeg har også gjennom eksempler antydnet hvilken betydning ulike

språkopplæringsmodeller og inkluderingsstrategier kan få for enkeltelever. I disse dager står skolene fritt til å prøve ut ulike modeller i undervisning rettet mot minoritetsspråklige elever. Politiske prosjekter iverksatt av statlige myndigheter tolkes, omformuleres og reproduseres i ukoordinerte hverdagsprosesser, som involverer steder og mennesker på alle nivåer av samfunnet. Når også skoleelevene selv bidrar til å forme statlig inkluderingspolitikk som praksis, sier det seg selv at gapet mellom visjon og virkelighet kan bli stort. Det at visjonen i utgangspunktet uttrykker delvis motstridende ideer, om retten til å være annerledes og plikten til å delta på majoritetens premisser, bidrar ytterligere til å gjøre statlig inkluderingspolitikk til et komplekst og uoversiktlig felt.

I oppgavens innledning beskrev jeg hvordan en gradvis vektforskyvning fra fokus på retten til å være annerledes til krav om deltakelse kan gjenspeiles i stortingsmeldinger om innvandring og integrering, fra 70-tallet og frem til i dag. På 70-tallet gikk myndighetene for eksempel inn for å advare innvandrerforeldre mot den assimileringssrisikoen de utsatte sine barn for ved å sende dem til norske barnehager, hvor "norsk kultur og språk og mønster vil kunne dominere i kraft av sin majoritetsposisjon i samfunnet" (St.meld. nr. 74:91). En strategi formulert på den måten tror jeg verken staten, foreldrene eller barna ville vært tjent med. Når det er sagt, så tror jeg heller ikke det gagnar samfunnet at det opereres med en frontstage og en backstage for hva som kreves av den som skal inkluderes som likeverdig. Mangfoldspolitikken dreier seg jo nettopp om å stille krav til hverandre som samfunnsborgere, med utgangspunkt i ujevn sosial posisjonering og definisjonsmakt. Da bør kanskje politisk formulerte strategier, lokalt og nasjonalt, gjenspeile både visjon og virkelighet, ved å gjøre det klart ovenfor elever (og mariehøner), foreldre og samfunnsborgere i allmennhet, hva som *i praksis* gjør deltakelse mulig.

Referanser

- Andresen, Ingvild L. (2005). *Norsk integrasjonspolitik gjennom 30 år. En studie av integrasjonsforståelse og språkopplæringstiltak*. Masteroppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.
- Aspelund, Grete (1998). *Den handlende skolen – et studie av arbeidet for integrasjon av flerspråklige elever på en norsk skole*. Hovedfagsoppgave i sosialantropologi. Universitetet i Oslo.
- Barth, Fredrik (1981). "Models Reconsidered." I Barth, F. *Process and form in Social Life*, I serie Selected Essays of Fredrik Barth. London: Routledge Kegan Paul
- Barth, Fredrik (1994a). "Analysen av kultur i komplekse samfunn." I *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barth, Fredrik (1994b). "Nye og evige temaer i studiet av etnisitet." I *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Brochmann, Grete (2002). "Velferdsstat, integrasjon og majoritetens legitimitet." I G. Brochmann, T. Borchgrevink og J. Rogstad (red.): *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal
- Bugge, Lars (2000). "Pierre Bourdieus teori om makt". *Agora* nr. 3-4: 224-228
- Cohen, Anthony (1992). "Post-Fieldwork Fieldwork". *Journal of Anthropological Research*. 1 -23
- Dessau, Nina (2005). "Nå skal ingen motsi oss". *Samtiden*, 2/2005.
- Eidheim, Harald (1994). "When ethnic identity is a social stigma." I F. Barth (red.): *Ethnic Groups and Boundaries*. Oslo: Univesitetsforlaget
- Engebrigtsen, Ada (2002). *Forlatte barn, ankerbarn, betrodde barn... Et transnasjonalt perspektiv på enslige, mindreårige asylsøkere*. Rapport 7. Oslo: NOVA
- Engebrigtsen, Ada (2004). "Avsluttende bemerkninger..." I Ø. Fuglerud (red.): *Andre bilder av "de andre"*. *Transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax
- Eriksen, Thomas Hylland (1993). *Kulturterrorismen. Et oppgjør med tanken om kulturell renhet*. Oslo: Spartacus forlag
- Eriksen, Thomas Hylland (red.) (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, Thomas Hylland (2005). "Some analytical dimensions of cultural complexity." Innlegg presentert på seminaret *Typer av kompleksitet. Erfaringer fra Culcom-programmet*. Sosialantropologisk Institutt, Universitetet i Oslo: Forum for Nordisk Etnografi 22.11.2005
- Fuglerud, Øyvind (red.) (2004). *Andre bilder av "de andre"*. *Transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax
- Frøystad, Katinka (2003). "Forestillinger om det "ordentlige" feltarbeidet og dets umulighet i Norge."

- I Rugkåsa, M. Og Thorsen, K. T. (red.): *Nære steder, nye rom: Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of Culture*. New York: Basic Books
- Giddens, Anthony (2004). "Forbud mot sin hensikt." I N. Høstmælingen (red.): *Hijab i Norge. Trussel eller menneskerett?* Oslo: Abstrakt
- Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax.
- Gullestad, Marianne (1995). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget (4. opplag)
- Gullestad, Marianne (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gulløv, Eva og Højlund, Susanne (2003). *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etikk i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag
- Gupta, Akhil og Ferguson, James (1997). "Discipline and practice: "The field" as site, method, and location in anthropology." I A. Gupta og J. Ferguson (red.): *Anthropological Locations*. Berkeley: University of California Press.
- Hagelund, Anniken (2002). *The Importance of Being Decent. Political Discourse on Immigration in Norway 1970 – 2002*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Harvey, Penelope (2005). "The Materiality of State-Effects: An Ethnography of a Road in the Peruvian Andes." I C. Krohn-Hansen and K. Nustad (red.): *State Formation*. London: Pluto Press
- Hastrup, Kirsten (1995). "The Ethnographic Present: On Starting in Time." I *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*. Routledge
- Hauge, An-Magritt (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Howell, Signe (2001). "Feltarbeid i vår egen bakgård: Noen refleksjoner rundt nyere tendenser i norsk antropologi." *Norsk Antropologisk Tidsskrift*. 12 (1-2): 16-24
- Krohn-Hansen, Christian og Nustad, Knut (red.) (2005). *State Formation*. London: Pluto Press
- Lidén, Hilde (2001). "Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn." I M. Lien, H. Lidén, H. Vike (red.): *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lidén, Hilde (2005). *Mangoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Valdres: Unipax
- Lidén, H. (2000). *Barn-Tid-Rom-skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Trondheim: Phd.-avhandling. NTNU.
- Lund, Marianne (1998). *Fremmed i skolen?: en studie av minoritetsspråklige elevers faglige og sosiale situasjon på en norsk skole*. Hovedfagsoppgave i sosialantropologi. Universitetet i Oslo
- Moore, Henrietta L. (1999). "Anthropological Theory at the Turn of the Century", i H. Moore (red.): *Anthropological Theory Today*. Cambridge: Polity Press
- Olwig, Karen Fog (2003). "Children's places of belonging in immigrant families of Caribbean

- background." I K. Olwig og E. Gulløv (red.): *Children's Places. Cross-cultural perspectives*. London: Routledge
- Ortner, Sherry (1984). "Theory in Anthropology since the 1960's" i *Comparative Studies in Society and History*. Cambridge University Press 26 (1) 126-166
- Pastoor, L. W. (1998). *De leker så merkelig: mangfold og samspill I et flerkulturelt skolemiljø*. Hovedfagsoppgave i sosialantropologi. Universitetet i Oslo
- Prieur, Annick (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag
- Roth, Hans Ingvar (1996). *Mångfaldens gränser*. Stockholm: Arena
- Sand, Therese (1997). Sand (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen
- Schiffauer, Werner (2004). Schiffauer (red.): *Civil enculturation : nation-state, schools and ethnic difference in four European countries*. New York: Berghahn
- Seeberg, Marie Louise (2003). *Dealing with difference: Two classrooms, two countries*. Rapport 18. Oslo: NOVA.
- St.meld. nr 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: ansvar og frihet*. Kommunal- og regionaldepartementet.
- St.meld. nr 74 (1979-1980). Om innvandrere i Norge. Kommunal - og arbeidsdepartementet.
- St.meld. nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Svendsen, Bente Ailin (2004). Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk fillipinske barn i Oslo. Oslo: Unipub
- Taylor, Charles (1994). "The Politics of Recognition." I A. Gutman (red.): *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. New Jersey: Princeton University Press
- Telhaug, Alfred Oftedal (2005). *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole. Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen
- UDF (2003). *Strategiplan: Likeverdig utdanning i Praksis!* Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo
- Vike, Halvard (1994). "Norden." I S. Howell og M. Melhuus (red.): *Fjern og Nær. Sosialantropologiske perspektiver på verdens samfunn og kulturer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek
- Wikan, Unni (1991) "Toward an Experience-Near Anthropology." i *Cultural Anthropology. Journal of the Society for Cultural Anthropology*. American Anthropological Association
- Wikan, Unni (1995). *Mot en ny norsk underklasse*. Oslo: Gyldendal
- Wikan, Unni (2002). *Generous Betrayal. Politics of Culture in the New Europe*. Chicago: University of Chicago Press

Østberg, Sissel (2005). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

Øzerk, Kamil Z. (1997). "Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling." I T. Sand (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen

NETTADRESSER

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (2006):

http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_veiledning_meldeskjema.cfm

[Lesedato 15.05.2006]

Utdanningsetaten (2006a): <http://www.oslo.kommune.no/article62199-7690.html> [Lesedato 15.05.2006]

Utdanningsetaten (2006b): <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article26088-9991.html>

[Lesedato 15.05.2006]

Statistisk sentralbyrå (2006): <http://www.ssb.no/emner/00/00/10/innvandring/> [Lesedato 15.05.2006]