

## ARTIKKEL 9

# Likeverdighet, fordommer og inkludering: Interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng

*Ursula Småland Goth og Bjørghild Kjelsvik*

NLA Høgskolen

**Sammendrag:** Norge har blitt et flerkulturelt samfunn. Det økende kulturelle mangfoldet preger både yrkeslivet og utdanningssystemet. I dag har læreren ansvar både for å se elevene i et helhetlig perspektiv og å bidra til deres integrering i samfunnet. I denne artikkelen belyser vi noen av utfordringene den norske skolen møter i dag, og drøfter dette på bakgrunn av anerkjennelsesteori og kunnskap om ulike læringstradisjoner. Vi ønsker å fremme refleksjon om fortsatt eksisterende fordommer sammen med bevissthet om likeverdighet og inkludering av minoriteter i klasserommet. Artikkelen baserer seg på data fra litteratursøk og egen forskning og erfaring fra skolen i både Norge og Afrika. Det gir innsikt i samspillet mellom språk, kultur og klassemiljø. Til sist peker vi på veier mot morgendagens skole.

**Nøkkelord:** NLA Høgskolen, interkulturell kompetanse, anerkjennelse, likeverd, inkludering, profesjonsutdanning, afrikanske læringstradisjoner

Sitering av denne artikkelen: Goth, U.S. & Kjelsvik, B. (2020). Likeverdighet, fordommer og inkludering: Interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 245–268). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.102>  
Lisens: CC BY-NC-ND.

## Innledning

*Men den som har mer enn nok å leve av og likevel lukker sitt hjerte når han ser sin bror lide nød, hvordan kan han ha Guds kjærlighet i seg?*

1. John 3,17

*... diversity is a strength to work with,  
rather than an obstacle to overcome.*

Pence & Nsamenang 2008:18

I 1. Johannes brev 3,17 leser vi om vårt forhold til den andre. Verset minner oss om hvor viktig det er å se våre medmenneskers behov og møte dem der de er. I dette kapitlet tar vi opp møtet med den andre i en bestemt sammenheng: det økende mangfoldet i dagens skole. Med over 16 % barn av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør dette en betydelig andel av skolehverdagen (SSB 2017). Skolen er også en betydningsfull aktør i integrasjonen av minoritetsbarn i majoritets-samfunnet (Helleve 2016: 15).

Å se og møte den enkelte eleven er grunnleggende for læreren. Vi vil i dette kapitlet belyse mulighetene for å utvikle en bedre skole gjennom å fremme refleksjon om eksisterende fordommer og å øke bevisstheten om likeverdighet og inkludering av minoriteter i klasserommet. Lærerutdanningen er et knutepunkt i en slik positiv utvikling.

Likeverd, inkludering og integrering er sentrale begreper i skolen. Likevel viser forskning at elevene ikke alltid blir likeverdig behandlet, ofte fordi likeverd blir forvekslet med likhet (Gullestad 2002). En merker fordommer og negative holdninger hos både elever og lærere, og skolen tilrettelegger ikke alltid like godt for inkludering (Solbue 2016: 48). Slike holdninger hos lærerne er ofte “usynliggjort” ved å være en del av en større hegemonisk diskurs om hvordan innvandrere «er». Dette slår også inn i skole-hjem-samarbeidet: Lærerne ser ikke den enkelte familien som en ressurs, men har en problemorientert tilnærming til minoritetspråklige foreldre som gruppe (Hauge 2014: 241; Flatraaker 2016). De samme fenomenene kan gjenfinnes i høyere utdanning (Goth, Jensen & Skyrud

2015: 8; Sjo, 2012: 29). Vi har fokus på lærerutdanningen i en interkulturell kontekst og på dagens rammeverk i skolen.

Målet med vår studie er å peke på hvordan læreren kan skape likeverd og inkludering i det kulturelt mangfoldige klasserommet både i skolen og i høyere utdanning.

Vi beskriver noen av utfordringene den norske skolen kan møte i dag, og drøfter dette ut fra forskning både i en norsk og en afrikansk setting. Vi ønsker med dette å fremme refleksjon over eksisterende fordommer sammen med bevissthet om likeverdighet og inkludering av minoritets-elever og minoritetsstudenter i klasserommet. Kapittelet baserer seg på data fra egen forskning og forskningslitteratur om skolen i både Norge og Afrika, særlig Kamerun, og gir innsikt i samspillet mellom språk, kultur og klassemiljø. Til sist peker vi på veier mot morgendagens skole.

Studiens forskningsspørsmål er:

- Hvilken betydning har interkulturell kompetanse for å tilrettelegge for den flerkulturelle skolehverdagen?
- Hva kan profesjonsutdanning for lærere gjøre for å øke den interkulturelle kompetansen til studentene?
- Hvilke verdier og erfaringer kan være relevante og overførbare fra afrikanske kulturers læringstradisjoner til den norske skolen?

I det følgende skal vi først i del 2 se på metode og teoretisk bakgrunn for artikkelen, deretter beskrive situasjonen i dagens skole i del 3. Del 4 går grundigere inn på teorien vi bruker. Del 5 vurderer noen afrikanske læringstradisjoner og peker på ressurser som vil kunne finnes i en del skoler, før vi i del 6 skisserer hvordan morgendagens skole skal kunne være, og peker på den sentrale rollen til lærerutdanningen i konklusjonen.

## Metode og teoretisk bakgrunn

Profesjonsutdanninger har både epistemiske og moralske mål, men ofte fokuserer man i undervisningen og undervisningsmaterialet på å oppnå kunnskapsmålene, mens moralske og dannende aspekter ved utdanningen blir neglisjert. Spesielt i konfliktsituasjoner mangler profesjonsutøverne,

i dette tilfellet lærere, gode strategier for å finne ansvarlige og passende løsninger (Weinberger, Patry & Weyringer 2016: 64). Vi trenger etisk refleksjon for å identifisere hvilke verdier som står på spill, og for å finne ut hvordan vi best kan vurdere verdidilemmaer (Myskja, Nydal & Solberg 2007:4).

Artikkelen bygger på forfatternes forskning i Kamerun og i Norge samt bruk av eksisterende forskningslitteratur. Begge forfatterne har brukt egne notater med resultater, deltakende observasjon, analyser og forskerens kommentarer (Cohen, Manion & Morrison 2018: 313)

Data fra norske og kamerunske klasserom og skolehistorie kommer fra både publisert og upublisert materiale fra Bjørghild Kjelsviks doktorgradsarbeid (Kjelsvik 2005–2007; Kjelsvik 2008a; Kjelsvik 2008b). Notater som omhandler observasjoner fra klasseromsundervisning i Norge, ble skrevet av Ursula S. Goth og ble nedfelt i årene 2014–18. Noen av disse dataene er publisert tidligere (Goth & Økland 2018; Goth, Bergsli & Johansen 2017; Goth, Jensen & Skyrud 2015).

Våre funn ble videre sett i lys av teoriene til Axel Honneth og Raj S. Bhopal, og vi har sett på verdier som er grunnleggende i norsk skole. Denne analysen ble gjennomført i fellesskap.

*Anerkjennelse* står sentralt i artikkelen, og vi har derfor valgt den teoretiske modellen til Axel Honneth. Hans teori beskriver hvordan anerkjennelsen skapes gjennom sosiale relasjoner og verdsetting og basert på dette fører til utvikling av identitet. I Honneths teori skiller man mellom tre anerkjennelsessfærer: kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. Til disse hører tre komplementære former for krenkelser og at fravær av anerkjennelse reflekterer illegitim makt (Honneth 2008). For å utfylle teorien til Honneth har vi brukt R. Bhopal. Han peker på *egenopplevelse* for å definere en persons identitet, og hvordan tilhørighet og identitet utvikler seg over tid (Bhopal 2014). Et tredje, mer praktisk, perspektiv kommer fra læringsteori sentrert rundt begrepet *praksisfellesskap* (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998).

## Dagens skole i møte med det økende mangfoldet i befolkningen

Opplæringslova § 1-1 (1998) står sentralt i den norske skolen, og det fremgår her at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einsskilte si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» Videre viser lovens § 2-4 til at «Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulike oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål».

Også den gjeldende læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) med sin vedtatte *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa* (Utdanningsdirektoratet 2017a) retter sin oppmerksomhet mot det flerkulturelle samfunnet og elever med minoritetsbakgrunn. Her legges det spesiell vekt på at utdanningen skal formidle kunnskap om andre kulturer samt utnytte de ressurser som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn har, og at skolen skal legge til rette for å fremme kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet 2017a: 6).

### Interkulturell kompetanse i høyere utdanning?

Dagens studenter har generelt sett vokst opp i et samfunn preget av mangfold og annerledeshet, der skolen har tatt et klart ansvar for å fremme kulturforståelse, respekt og dialog. En skulle derfor kanskje forvente at nyutdannede lærere og lærerstudenter automatisk ville framstå som en gruppe med god interkulturell kompetanse. Dette er likevel ikke alltid tilfellet (Goth, Bergsli & Johansen 2017; Goth & Økland 2018; Sjø 2012). Studiene viser at medlemmer av majoritetsbefolkningen ofte tar som utgangspunkt at studenter med innvandrerbakgrunn deler en felles kultur eller erfaring som gjør det lett for dem å forstå hverandre, men vanskelig å forstå for majoritetsgruppen. Da tar man ikke hensyn til at den eneste erfaringen «innvandrere» deler, som regel bare er at de ikke tilhører majoritetsbefolkning (Goth, Jensen & Skyrud 2015; Goth & Økland 2018; Økland 2019).

Studien til Goth, Jensen & Skyrud (2015) viser godt hvordan minoritetsstudenter og majoritetsstudenter i samme klasse ikke alltid finner fram til et tillitsfullt forhold med god utnyttelse av alle ressurser. Studien ble utført ved at man på en høyskole intervjuet en gruppe studenter, både majoritetsstudenter og minoritetsstudenter. Her fant man for det første at både minoritetsstudenter og majoritetsstudenter var seg bevisst kategoriene majoritetsstudent og minoritetsstudent, og for det andre at majoritetsstudentene ikke ønsket å ha med minoritetsstudenter i gruppearbeid. Minoritetsstudentene ville på sin side gjerne delta i grupper med majoritetsstudenter, men i møte med følelsen av ekskludering og uønsketet dannet de heller grupper seg imellom (Goth, Jensen & Skyrud 2015: 8). Argumentet for utestenging fra majoritetsstudentene var at minoritetsstudenter ikke kunne uttrykke seg godt nok på norsk, og at det ville trekke ned karakterene ved gruppeoppgaver. De hadde med andre ord lite anerkjennelse av minoritetsstudentenes kompetanse, og lav tillit til denne gruppen. Tillit ble i stedet forstått som produkt av en likhet basert på felles gruppetilhørighet og felles kulturelle referanserammer (Goth, Jensen & Skyrud 2015: 10). Lignende observasjoner om forholdet mellom majoritetsstudenter og minoritetsstudenter finnes i Greek & Jonsmoen (2007). Denne rapporten viser hvordan Høgskolen i Oslo har gått fra en avviklsforståelse av minoritetsstudenter på 90-tallet til en mer balansert forståelse av interkulturell kompetanse som et gode for hele undervisningsmiljøet i profesjonsutdanningene i 2007.

## Tilrettelegging for inkludering

Kulturelt og språklig mangfold betyr at undervisningsspråket norsk ikke alltid er førstespråk for alle i klassen (Svendsen 2009: 37). Det er velkjent fra skoleforskning at manglende dybde i undervisningsspråket vanskeliggjør læring (Kjelsvik 2008b: 81–82; Martincic 2009: 31). Samtidig sitter de minoritetsspråklige elevene på kompetanse i et eller flere andre språk, oftest uten at denne ressursen kommer til nytte i klasserommet, til tross for at *Overordnet del* uttrykkelig sier: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet 2017a: 6).

En tilrettelegging for inkludering må ta i bruk alle de ressursene som finnes i klassen, eller i studentgruppen, når det gjelder profesjonsutdanning. En måte er aktiv bruk av strukturert gruppearbeid som byr på muligheten til å lære gjennom utveksling av kunnskap, interaksjon og refleksjon (Palm 2017; Sjo 2012). Det samme ser vi i en intervensjonsstudie som ble gjennomført ved en høyskole i Oslo av tre faglærere (Goth, Bergsli & Johansen 2017). Her ble gruppearbeid brukt som arbeidsform for å hindre utestenging. Det viktigste grepet her viste seg å være at innvandrerne i klasserommet med sin uformelle kompetanse ble nødvendige ressurser for å løse gruppeoppgaver. I senere oppfølging av studien kunne man se at dersom innvandrerstudenten ved starten av skoleåret ble ansett som en ressurs, så forble han eller hun i samme gruppe gjennom hele året.

## Norsklæring som integreringstiltak

I grunnskolen har en møtt det kulturelle og språklige mangfoldet først og fremst med å lære minoritetsspråklige elever norsk. Den underliggende diskursen er basert på et *avviksparadigme* der det å ha et minoritetsspråk ses på som en ulempe fordi den majoritetsspråklige kompetansen er den eneste som verdsettes (Pihl 2010; Hilt 2016). Derfor er det ikke en gjensidig læringsutveksling mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Ingen forventer at de majoritetsspråklige elevene i klassen skal «plukke opp» noen ord i f.eks. urdu, eller at andre førstespråk skal forsterkes hos noen av elevene. Bare kompetanse i norsk er læringsmål, mens andre språkressurser lett blir usynliggjort. En kort anekdote fra Kjelsviks pilotprosjekt i norsk skole før feltarbeid i Kamerun kan tjene til å vise hvordan dette foregår:

Settingen er en Oslo-skole der man aktivt bruker tospråklig undervisning med ekstra lærer i klassen for en stor gruppe urdu-talende elever. I engelskundervisningen jobber elevene med navn på gjenstander. Læreren henter opp gjenstander fra en boks og elevene skal sette engelske ord på dem. En minoritetslev nevner gjenstanden på urdu for å hjelpe en annen minoritetslev å finne ordet. Læreren bruker dette for å forsikre seg om at eleven lærer det norske ordet ved siden av det engelske, men nevner ikke mer urdu-ordet. Det faller dødt ned, uten at noen tar opp muligheten for å lære et ord på urdu (Kjelsvik 2005–2007).

I planverket for skolen er norskfaget ett av fagene som skal bære arbeidet med å fremme kulturforståelse, slik vi ser det for eksempel i den foreslåtte formålsdelen for norskfaget (Utdanningsdirektoratet 2018). Her står at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». En er klar over at mange elever har andre språk som (ett av) sine førstespråk, og i planverket snakkes det ikke lenger om norsk morsmålsundervisning eller norsk som det eneste morsmålet. I stedet ser man utvikling av både muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk språk som en viktig del av danningen som skolen skal gi sine elever, uansett tidligere bakgrunn. Elevene skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.

Den gjeldende læreplanen i norsk for minoriteter med kort botid i Norge (Utdanningsdirektoratet 2017b) legger til rette for en positiv bruk av elevenes mangfoldige bakgrunn inn mot en dypere forståelse av norsk kulturarv. Den hever seg over den lite fruktbare politiske debatten om hvorvidt brunost og bunader er å anse som ufravikelige deler av norsk kultur eller ikke, ved at norske verdier blir løftet opp på et plan der en ser kulturarven som noe som endres og utvikles over tid – en levende tradisjon (Utdanningsdirektoratet 2017b:2). Utkastet til ny fagplan for denne elevgruppen av 18. oktober 2018 (Utdanningsdirektoratet 2018) er ikke like tydelig på dette. Målet er å «gi elevene/deltakerne større forståelse for det samfunnet de er en del av», men planen synes ikke å ta høyde for at skolen også trenger en større forståelse for situasjonen til de ungdommene som planen gjelder for.

*Overordnet del* (Utdanningsdirektoratet 2017a) løfter frem at skolen bør arbeide for etablering av et inkluderende læringsmiljø og fremme kulturforståelse og et inkluderende sosialt fellesskap preget av respekt og verdsetting av mangfoldet. Dermed stiller læreplanverket nye krav til samhandlingen mellom læreren og den lærende (Goth & Økland 2018). Mangfold i skolen har og vil ha stor betydning for elever både med minoritets- og majoritetsbakgrunn.

I dag opplever mange i profesjonsutdanningene et tydelig skille mellom innvandrere og etnisk norske studenter (Goth & Økland 2016; Goth & Økland 2018; Sjø 2012). Dette er en utfordring når en vet hvor viktig



interkulturell kompetanse er i skoleverket. Skolen trenger lærere med god interkulturell kompetanse, med eller uten minoritetsbakgrunn, fordi likeverd og inkludering er nødvendig for å kunne utøve en pedagogikk der alle barn får likeverdige muligheter til utdanning. Da må lærerutdanningen selv arbeide med inkluderende undervisningsmetoder og med et mål om å gi alle sine studenter en reell interkulturell kompetanse.

## Teoretiske utgangspunkt

Den tyske pedagogen Klaus Mollenhauer hevder at oppdragelse og utdanning av barna våre er en integrert del av vår kultur, og hvordan vi oppdrar og utdanner dem, vil være fremtidens kulturuttrykk (Mollenhauer 1998). Dette griper inn i begrepet *dannelse* slik det vanligvis blir brukt i norsk skolesammenheng:

Som teoretisk begrep bygger dannelse på oppdragelse og sosialisering, men begrepet dannelse har i tillegg en normativ og en kulturell dimensjon som disse begrepene mangler (Hogstad 2018).

En helt sentral del av dannelsen er nettopp det å oppdra til å kunne samhandle med andre mennesker som likeverdige partnere. Dette går utover et mer snevert og normativt ideal om akkurat hvordan man skal handle til enhver tid. Slike grunnleggende verdier må vi ha klart for oss i møtet med flerkulturelle klasserom.

## Konstruksjonen av minoriteter som annerledes

I Norge bruker vi gjerne rent tekniske definisjoner av innvandrere, slik som Statistisk sentralbyrås definisjon på innvandrere: person født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre og med fire utenlandskfødte besteforeldre. En person med innvandrerbakgrunn, derimot, er født i Norge av to utenlandskfødte foreldre og med fire utenlandskfødte besteforeldre (SSB 2019). Men disse definisjonene sier lite om hvordan enkelte med innvandrerbakgrunn oppfatter seg eller blir oppfattet: En vil først og fremst tenke at dette er de andre, de som er annerledes. Dette knyttes gjerne til etnisitet.

Vi vet at etnisitet er en kompleks sosial konstruksjon som påvirker personlig identitet og gruppesosiale relasjoner (Bhopal 2014: 33). Etnisk identitet, etniske klassifikasjonssystemer, og grupperinger som inngår i hvert system, er sted-, tids- og kontekstspesifikke (Bhopal 2004; Bhopal 2014; Jenkins 2008: 55). En etnosentrisk evaluering innebærer at vi vurderer *de andre* – både mennesker og kulturer – i henhold til standarden for vår egen kultur. Med dette påpeker Raj Bhopal at minoritetsgruppene egenoppfatning om hvem de er, dermed lett blir avhengig av hvilke signaler majoriteten sender.

I norsk sammenheng betyr dette å konstruere alle innvandrere/mennesker med innvandrerbakgrunn som en ensartet gruppe, uten å se deres særpreg som mennesker fra helt ulike kulturelle kontekster. I virkeligheten har kanskje den mangslungne innvandrerbefolkning bare én ting felles: det at de ikke regnes som norske, men som annerledes (Goth, Jensen & Skyrud 2015: 9; Hilt 2016; Hilt 2015).

## Anerkjennelsesteori

Opplevelsen av å være en del av majoriteten eller av en minoritet er avhengig av den sosiale anerkjennelsen eller verdsettingen som individet møter. Axel Honneth (2008) betrakter behovet for anerkjennelse som et menneskelig grunnvilkår. Han hevder at mennesker ikke kan oppnå fullstendig selvbevissthet uten gjensidig anerkjennelse i intersubjektive fellesskap – vi blir til i anerkjennelsesrelasjoner med andre.

Honneths anerkjennelsesteori bruker anerkjennelsen i familien, i rettslig forstand og i samfunnets fellesskap som utgangspunkt og grunnlag for selvverdsetting. Den første anerkjennelsen i familien er følelsesmessig og gir grunnlag for selvtillit og utvikling av gode intersubjektive relasjoner. Anerkjennelse på det formelt-rettslige nivået gir oss rettigheter og plikter som borgere, og lar oss utvikle selvrespekt. I sosiale fellesskap med felles mål, som skolen eller arbeidslivet, handler anerkjennelse om å bli sett som verdifulle deltakere, og gir rom for selvverdsettelse (Straume 2011: 14–15).

I skolen møtes de ulike befolkningsgruppene med et felles mål: Som elever skal de gå på skolen og lære, som skolepersonell skal de undervise og legge til rette for læring og dannelse. I henhold til norsk lov skal lærere

kunne møte alle sine elever og deres foresatte på en anerkjennende måte (Straume 2011: 5). Men anerkjennelse finner ikke sted uten videre: Det foregår kamper om anerkjennelse, og hva som er anerkjennelsesverdige er et forhandlingsspørsmål om dominerende diskurser. Honneth forstår makt som noe diskursivt, kampen om hva som regnes for sant. For Honneth (2008) betyr det at den som kan definere det anerkjennelsesverdige har makt, eller anerkjennelseskapital. En slik tilnærming åpner for å se etter asymmetriske anerkjennelsespraksiser, etter hvordan fravær av anerkjennelse reflekterer illegitim makt og hvordan makten kommer til uttrykk i anerkjennelseskamper. Det Honneth helt grunnleggende vil med anerkjennelsesteorien, er å gjøre det mulig å avdekke samfunnsforhold som hindrer mennesker i å ta stilling og utøve innflytelse.

Basert på teoretikerne Bhopal og Honneth vil vi se nærmere på dagens skolehverdag både her og i misjonssammenheng.

## Skolen som praksisfellesskap

Det mangfoldige klasserommet utgjør også et praksisfellesskap på godt og vondt. Grupper med felles mål som jevnlig samhandler, utvikler felles praksiser, ting de gjør og sier når de er sammen (Lave & Wenger 1991). Vi lærer gruppens praksiser ved å *delta*, først som nykommere med rom for prøving og feiling, deretter som eksperter ettersom en lærer seg de praksisene som gjelder i gruppen (Wenger 1998). En annen innfallsvinkel er å se på klasserommets fellesskap som uttrykk for en «liten kultur», skapt i samhandlingen mellom elever, lærere, institusjon og foreldre, som alle bidrar med sin kulturbakgrunn slik den er formet i den enkeltes livserfaring (Holliday 1999). Praksisperspektivet gjør det mulig å bedre beskrive og forstå en del av prosessene i grupper som en flerkulturell skoleklasse, deres «klassekultur».

Det er viktig å forstå at skolens praksiser og klassekultur ikke er noe som læreren alene skaper og styrer, det er noe som oppstår gjennom samhandling. Å gå på skolen er ikke bare å lære fag, det består av hele «det usynlige pensumet» – altså alle de tingene vi forventer at barn skal gjøre og være på skolen. I beste fall handler dette om dannelse, når elevene får utvikle seg i trygg samhandling med andre og kan åpne seg for læring. Det finnes

likevel ingen garanti for at praksisfellesskapet i en klasse fungerer slik at pensum blir lært, at elevene får utvikle seg som gode samfunnsdeltakere, eller at alle blir godt integrert (Kjelsvik 2011). Derfor er det viktig å bevisstgjøre lærerne på at det finnes et slikt «usynlig pensum», og at noen praksiser kan ekskludere visse elevgrupper. Dette gjelder ikke bare elever med innvandringsbakgrunn, men også norske barn fra ulike miljøer – mobbing oppstod ikke med innvandrerne. Gjennom kunnskap om hvordan praksisfellesskap fungerer, vil læreren ha mulighet til å fange opp praksiser som ikke bidrar til god læring, og endre dem. Videre kan det også bidra til at læreren reflekterer og fremmer velfungerende praksiser, også praksiser som er kjente for elevene hjemmefra. Gjennom en slik tilnærming vil også hjem-skolesamarbeidet kunne få en annen dimensjon (Flatraaker 2016).

## **Språk og kultur i klassemiljøet - andre læringstradisjoner**

En del av det interkulturelle mangfoldet i norsk skole i dag gjelder det faktum at mange barn kommer fra hjem med andre læringspraksiser eller læringstradisjoner enn de vi kjenner best i Norge. Noen vil se disse læringspraksisene som irrelevante i en norsk skolesammenheng og tenke at de øker forskjellene i klassen, eller de kan bli brukt som enda mer bevis på at noen elever er annerledes, avvikende (Hilt 2016). Men en kan også ta uvante læringspraksiser på alvor som mulige redskaper inn mot bedre læring for alle, uansett bakgrunn. Med erfaring fra opplæring og skolegang i Afrika, både gjennom misjonsarbeid og forskning, ønsker vi å peke på noen av de ressursene som ligger i de afrikanske læringstradisjonene, også for norsk skole. En del av det følgende fokuserer særlig på Kamerun, basert på Kjelsvik (2005–2007; 2008a; 2008b; 2011).

### **Tre læringstradisjoner i Afrika**

I en artikkel om utviklingen av småbarnsomsorg i Afrika gir Pence og Nsamenang (2008) en oversikt over læringstradisjoner i den afrikanske konteksten. De peker på tre ulike tradisjoner: den tradisjonelle tilnærmingen til opplæring av barn, islamske koranskoler og vestlig/europeisk utdanning.

## Tradisjonelle læringstradisjoner

I den tradisjonelle tilnærmingen føres barna inn i det kulturelle fellesskapet både som medhjelpere i familiens arbeid og ved overføring av verbal kunnskap. Arbeidsdeltaking over tid gir tilgang til yrkesmessig kunnskap og viktige ferdigheter i barnas miljø. Den verbale kunnskapen gjelder først og fremst språkbruk, talesjangre og fortalt tradisjonsstoff. Eventyr, ordtak og andre fortellinger brukes for å gi en innføring i sosiale roller og viktige moralbegrep (Kjelsvik 2008a: 168–171). Dette er på mange måter parallelt med hvordan vi tenker oss at lignende tradisjonsstoff kan brukes i en norsk skolehverdag (se for eksempel Aksnes 2007: 12–13).

I afrikanske læringstradisjoner står også samhandling innad i barnegrupper helt sentralt – barn lærer av hverandre, og de eldre tar vare på de yngre. Lek og arbeid henger tett sammen (Pence & Nsamenang 2008: 23). Direkte undervisning blir lite brukt, i stedet trenes barna i oppmerksom observasjon for å lære å utføre ulike oppgaver, og ledes inn i mer og mer selvstendig utførelse av oppgavene (Kjelsvik 2008a:150–152). Rogoff (2003) kaller dette *veiledet deltaking* (guided participation). Målet for denne formen for opplæring er «å sosialisere til ansvarlig intelligens gjennom innlærers aktive deltaking i gangbare og verdsatte sosiale og økonomiske aktiviteter» (Pence & Nsamenang 2008: 23).

Om vi ser på disse læringstradisjonene fra Honneths anerkjennelsesperspektiv, er det lett å gjenkjenne anerkjennelse i familien og i samfunnets fellesskap som et aspekt ved dem.

## Muslimsk læringstradisjon

I den muslimske læringstradisjonen er koranskolene det sentrale elementet. Koranskoler, eller madrassa-skoler, for muslimske barn og ungdommer ble utviklet i islams første århundrer på den arabiske halvøya, i Iran, og i Nord-Afrika. Opplæringen er religiøst basert, og det viktigste læringsinnholdet på lavere nivå er Koranen på arabisk. Elevene er både jenter og gutter, men de undervises gjerne hver for seg. Både menn og kvinner er lærere. Elevene samles i klasserom og skriver ned tekststykker fra Koranen for utenatføring av den arabiske teksten. Forståelsen av det arabiske språket er sekundær i første omgang, men barna lærer å

avkode og forme arabisk skrift. (Kjelsvik 2005–2007; Pence & Nsamenang 2008: 28). Utenatlæringen av Koranen er første del av madrassa-virk-somheten, mens videre utdanning underviser unge i arabisk språk, lov og rett, og fører inn i studier av hadith-tradisjonene og Koranen. Målet for madrassa-skolene er først og fremst å sosialisere barna inn i islamske tros-praksiser og livsstil (Pence & Nsamenang 2008: 29). I en del afrikanske samfunn utgjør koranskolene en første innføring i lesing og skriving, og til en viss grad regning, for store deler av befolkningen. I tillegg til en viss skriftkyndighet gir opplæringen tradisjonelt også et grunnlag i moralsk tenking, med ærlighet og disiplin som viktige verdier (Pence & Nsamenang 2008:28).

Igen kan vi se utvikling av selvrespekt som kompetent medlem av den religiøse gruppen som en del av koranskolenes virkning i et anerkjennelsesperspektiv.

## Vestlig læringstradisjon

Den vestlige skoletradisjonen kom til Afrika med den økende europeiske innflytelsen på andre halvdel av 1800-tallet, innført både av misjonærer og av kolonimaktene. Kolonimaktene hadde mest bruk for billig, ufaglært arbeidskraft, og i den grad de innførte et vestlig skolesystem, var det først og fremst for å dekke sine behov for noen underordnede med et visst utdanningsnivå. Det var ingen tanke på å innføre allmenn skolegang for å dekke befolkningens behov for utdanning. Skolefagene var først og fremst kolonimaktens språk og historie, matematikk, naturfag og geo-grafi, og kravet var 5–6 års lengde, uten noen videregående utdanning i sikte (Atangana 1996: 45–58; Kelly 1984). Kolonimaktens språk, om det nå var engelsk, fransk, tysk eller portugisisk, var det selvsagte under-visningsspråket, og kompetanse i dette språket var i seg selv et hovedmål for undervisningen (Sabatier 1978: 247; Atangana 1996: 46).

Det er liten tvil om at vestlig skolegang i Afrika slik kolonimaktene utformet den, ikke ga mye anerkjennelse til elevene på et rettslig-formelt grunnlag, og at en nettopp ikke ønsket å oppdra afrikanske barn til selv-respekt og selvverdsettelse (Kelly 1984). Målet var ikke en selvstendig borger som kunne se sine egne legitime mål som sammenfallende med

samfunnets, men en underklasse som lojalt bidrog til kolonimaktens samfunns mål (Kjelsvik 2008a: 219; Kelly 1984: 542).

## Misjonsskolene som del av den vestlige læringstradisjonen

Allerede før kolonimaktene for alvor gjorde sitt inntog i Afrika fra 1885, var det mange vestlige misjonsorganisasjoner som drev med evangelisering. Skoler, sykehus og annet helsearbeid var en integrert del av misjonens virksomhet. Misjonsskolene stod også for en vestlig læringstradisjon, men misjonærene hadde et mer positivt syn på utdanning som et gode i seg selv (Lode 1990). Misjonsskolene skilte seg også ut ved å helst bruke lokale språk i undervisningen, både ut fra ønsket om å bringe evangeliet til elevene, og ut fra sine behov for å utdanne arbeidere som kunne bringe evangeliet videre i de lokale gruppene (Lode 1990:139).

Misjonsorganisasjonene fikk ofte større muligheter til å drive sitt arbeid under kolonisystemet ved at nye områder kom under europeisk kontroll og ble mer tilgjengelige. Samtidig holdt enkelte kolonimakter misjon og misjonsskoler ute av sterkt islamiserte områder, for å unngå friksjon (Tourneux & Iyébi-Mandjek 1994: 99–100). Både kolonimakter og misjonsorganisasjoner så imidlertid på Afrika og afrikanske språk og kulturer som grunnleggende usiviliserte eller hedenske, og overså, eller motarbeidet direkte, tradisjonelle afrikanske opplæringsformer (Pence & Nsamenang 2008: 50). Disse mønstrene er også tydelige i Kameruns eldste skolehistorie (Kjelsvik 2008a: 216–217).

## Misjonsskolenes betydning

Det er ingen tvil om at misjonsskolene har spilt en svært riktig rolle i utviklingen av afrikanske skolesystemer (Capelle 1990: 56). Misjonsskolene nådde bl.a. i Kamerun mange flere enn de offentlige skolene gjorde. Misjonen hadde også en tydeligere nestekjærlighetsprofil der utdanning ble gjort tilgjengelig for mange for å hjelpe befolkningen, ikke bare ut fra et nytteperspektiv for misjonen. Det var et sterkt engasjement for å utdanne afrikanere til lærere, sykepleiere, leger og andre

samfunnsnyttige profesjoner. Misjonsskolene var med på å legge et grunnlag for at afrikanske kolonier kunne bli selvstendige gjennom å utdanne en middelklasse.

I grunnskolene som ble drevet av norsk misjon i Kamerun, forsøkte de å holde på bruken av et afrikansk undervisningsspråk i kristendomsundervisningen, men dette møtte motstand både i koloniadministrasjonen og senere hos skolemyndighetene etter at landet ble selvstendig. I dag er langt de fleste av de kristne grunnskolene i Kamerun overtatt av det offentlige, men en del private videregående skoler viderefører arven.

## Afrikansk utdanning etter selvstendigheten

I dagens Afrika er vestlige læringstradisjoner nokså enerådende i statlige skoler. En grunnleggende forskjell mellom tradisjonelle opplærings-tradisjoner og en mer vestlig preget skolegang er endringen i barnas plass i samfunnsstrukturen (Corsaro 1997). I motsetning til den vestlige verdens innplassering av barnepopulasjonen som rene mottakere av undervisning og omsorg har barn i Afrika tradisjonelt vært anerkjente bidragsytere i familieøkonomien og i samfunnet. I dagens Afrika betyr skolegang derimot at barna i stedet for bidragsytere blir utgiftsposter, med behov for skolebøker, skoleklær og annet utstyr (Kjelsvik 2008a: 232–233). Dette er et daglig dilemma for mange familier i afrikanske samfunn, selv om mange også ser nytten av utdanning både for egne barn og i et større samfunnsperspektiv.

De unge afrikanske statene overtok skolesystemer som ofte var sterkt preget av Europas behov og pedagogiske tradisjoner (Pence & Nsamenang 2008; Kjelsvik 2008a). Selv etter 60 års selvstendighet er dette fremdeles svært synlig, ikke minst i den fortsatte bruken av det tidligere kolonispråket som eneste undervisningsspråk (Brock-Utne 2000). I mange tilfeller er eldre og mer autoritære pedagogiske tilnærminger blitt stående i afrikanske skoler (Kjelsvik 2008a), slik at «vestlige» eller «moderne» læringstradisjoner i afrikanske kontekster framstår som nokså ulike de tradisjonene vi kjenner fra moderne skolegang i Norge (Kjelsvik 2011).

Vi finner også i Afrika problemstillinger rundt minoritets- og majoritetslever, når noen barn begynner på skolen uten god kjennskap til



undervisningsspråket, eller når barn fra ulike befolkningsgrupper samles i samme klasserom (Brock-Utne 2000). Interkulturell kompetanse er like nødvendig i afrikanske klasserom som i norske, når alle elevene skal møte anerkjennelse og bli sett som likeverdige deltakere i fellesskapet. Kjelsvik møtte i sitt feltarbeid nettopp en nedlatende holdning til lokale språk og læringspraksiser fra skolelærere som selv bare hadde møtt en vestlig preget tankegang i sin utdanning (Kjelsvik 2005–2007).

## Nye og gamle verdier i afrikanske skoler

Pence & Nsamenangs artikkel viser hvordan afrikanske kulturelle praksiser for barneoppdragelse fremdeles ofte blir oversett i utviklingsdiskursen til store aktører som UNESCO og Verdensbanken (2008: 35). En ny bevissthet om verdien av den tradisjonelle tilnærmingen til opplæring og en ny verdsetting av den immaterielle kulturarven er nå på vei i mange afrikanske land. Et godt eksempel på arbeid med en ny pedagogikk i afrikansk kontekst er PRAESA-prosjektet (Project for the Study of Alternative Education in South Africa), affiliert til Universitetet i Cape Town (<http://www.praesa.org.za/>).

PRAESA-prosjektet bruker både tradisjonelle læringsformat som sangleker og eventyrfortelling sammen med nyutviklede bøker for barn, og har initiert prosjektet *Stories across Africa* for å utvikle en felles afrikansk barnelitteratur bygd på tradisjonsstoff (Bloch 2007). De har også initiert kurs om flerspråklig opplæring for lærere fra hele Afrika der de har brukt språkbiografier som metode for å hente ut kunnskap om flerspråkighet fra et innlærerperspektiv (Busch, Jardine & Tjoutuku 2006).

Pedagogikken i PRAESA-prosjektet er basert på aktiv bruk av barnas førstespråk for at forståelse og mening skal være knyttet til lesing helt fra starten. Slik vil de lede mot høyere selvverdsettelse ved at afrikanske barn får være likeverdige deltakere i skolen, med rett til å bruke sitt eget språk. Et viktig mål er å utvikle lese- og skriveglede hos barn, og å gi dem mestringsfølelse i møte med skolens krav. Samtidig er de høyst oppmerksomme på verdien av å kunne lese og skrive også på de vanlige undervisningsspråkene i skolen. Kompetanse i de samfunnsbærende språkene er viktig for å kunne finne sin plass i demokratiske samfunn.

## Å være lærer i morgendagens skole

### Kategorisering eller anerkjennelse?

Det å sette noen i bås, å kategorisere dem som en særgruppe med negative eller positive trekk, kan være et hinder for sosial inkludering (Bhopal 2014; Hilt 2016; Strandos, Vikdal & Bjørhusdal 2017). Samtidig viser en del forskning at minoritetsspråklige elever både har dårligere læringsutbytte og høyere frafall enn majoritetsspråklige elever (Hilt 2015). Hilt (2016) beskriver store akademiske forskjeller mellom elevene i innføringsklasser, disse igjen blir tilskrevet hvilket land og skolesystem elevene kommer fra. Det er klart at kunnskap om hvilke omstendigheter elevene kom til Norge under, og hvilken emosjonell og akademisk støtte eleven kan få utenfor skolehverdagen, vil kunne ha betydning for skolegangen. Også den nyankomne minoritetseleven er et anerkjennelsessøkende vesen, og ensomhet og sosial isolasjon oppleves som negativt og krenkende (Honneth 2008).

I denne situasjonen kan kunnskap om læringstradisjoner fra andre deler av verden være både en viktig bakgrunn å kjenne til, og ressurser som kan brukes. Sjangere som tilrop-og-svar (call-and-response), gåter, utenatlæring og sangleker kan fungere for alle i norske klasserom, og gi noen elever ekstra verdifull gjenkjennelse og mestringsfølelse. Tonne (2018) presenterer hvordan aktiv bruk av minoritetsspråklige elevers språklige kompetanse kan gi både gode opplevelser og læringsutbytte for alle i klassen. Busch, Jardine og Tjoutuku (2006) minner om hvordan språkbiografier kan brukes som ressurser både for den enkelte og gruppen de deler sine erfaringer i. Utfordringen er å se hver enkelt elev som et individ, og ikke bare som representant for en gruppe med mangler og behov (Bhopal 2014).

Økt kunnskap bør bidra til et holistisk bilde av elevene og inkludere elevenes hjemmemiljø så mye som mulig. Foreldres erfaringer vil være med og forme barnas hverdag og spille inn på hvordan barna klarer seg på skolen. Å møte anerkjennelse for det foreldrene bringer med seg, kan gi minoritetseleven større trygghet, og også gi rom for mer interkulturell forståelse og likeverd i klasserommet. Verdifulle læringstradisjoner fra andre steder kan gi godt læringsutbytte for alle i klassen, ikke bare for de med en annen kulturbakgrunn. Arbeidsmiljøet blir bedre, relasjonene

til omverdenen håndteres bedre, og læring blir lettere. Ulikhet kan være en god kilde til kreativitet og nyskaping: «diversity is a strength to work with, rather than an obstacle to overcome» (Pence & Nsamenang 2008:18).

I vår visjon for morgendagens skole vil læreren med et stort mangfold i klassen kunne bruke sin interkulturelle kompetanse slik at alle elevene kan være seg selv, og søkelyset rettes mot «å se den andre». Læreren vil fokusere på å tilrettelegge for at den enkelte elev får definere seg selv i møte med de andre, og ikke blir stående som representant for en kategori, om kategorien nå heter innvandrere, jente, gutt, skolesvak eller skoleflink. Likeverdighet står i sentrum. Til dette arbeidet vil læreren kunne bruke nyutviklede tiltak (Goth 2016; Lunde & Aamodt 2017; Sjø 2012) og formidlingsformer (Myrtveit mfl. 2016) med en interkulturell pedagogisk tilnærming, og slik ivareta den enkelte elev og fremme selvrealisering (Honneth 2008). Dette er i tråd med Mollenhauers tanke om at det er vanskelig å ha en fast definisjon av danning, og at målet for dannelsesprosessen heller er en åpen identitet (Mollenhauer 1998).

## Konklusjon

Det norske samfunnet er preget av et mye større mangfold enn det vi så for bare noen tiår siden. Denne økningen i det kulturelle mangfoldet preger både yrkesliv og utdanningssystem. Som vi nevnte innledningsvis, består Norges befolkning i dag av 17 % innvandrere eller personer som er født av to innvandrerforeldre. I Norge ser vi at inkludering og integrering må skje i en interkulturell setting. Interkulturell pedagogikk vil her fremme både aksept og toleranse i elevgruppen, samt styrke den enkeltes identitet og selvoppfatning. Bruk av eksempel PRAESA-prosjektets læringsressurser kan gi direkte innspill til norske lærere som arbeider i klasser med mange elever fra helt andre læringstradisjoner.

Lærerutdanningen har på sin side en jobb å gjøre med å gi nyutdannede lærere den nødvendige interkulturelle kompetansen for å virkeliggjøre en slik inkluderende skole. Vår studie viser at migrasjonspedagogiske ferdigheter, holdninger og kunnskap må bli en integrert del av utdanningen, slik at læreren hensiktsmessig og effektivt mestrer å være i relasjon med mennesker med ulik lingvistisk og kulturell bakgrunn. Det betyr

at en bevisst må bruke inkluderende strategier som en naturlig del av undervisningen på lærerutdanningen, for slik å utvikle den interkulturelle kompetansen til vordende lærere.

Målet må være at lærere ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden, og anvender dette mangfoldet som en ressurs både i skolen og i profesjonsutdanningene. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn forstås da som en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og bidrar til aksept for anerkjennelse av ulikheter. Diversitet, annerledeshet, immigrasjon og livet i et komplekst og multikulturelt samfunn trenger ikke sees som risikofaktorer, men som mulighet for berikelser og vekst.

Vi konkluderer med at interkulturell kompetanse bidrar til en bevisst holdning til ulike tradisjoner, verdier, skikker og trosretninger som måtte finnes i en klasse. Dette bidrar til at identitet og kultur ikke lenger forstås som rigide strukturer, men som dynamiske prosesser som er i en konstant endring (Schjetne 2018).

I en skolesetting der læreren har interkulturell kompetanse, vil den enkelte elev eller student få mulighet til å definere seg selv i møte med andre. Interkulturell kompetanse vil videre bidra til at læreren reflekterer over egne handlingsmønstre og vektlegger å utvikle gode praksisfelleskap, inkludering, mestring, dialog og konfliktløsning.

## Litteraturliste

- Aksnes, Liv Marit 2007. *Tid for tale – munnleg norsk i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Atangana, Engelbert 1996. *Cent ans d'éducation scolaire au Cameroun*. Paris: L'Harmattan.
- Bhopal, Raj 2004. "Glossary of Terms relating to Ethnicity and Race: for reflection and debate". *Journal of Epidemiology in Community Health* 58: 441–445.
- Bhopal, Raj 2014. *Migration, Ethnicity, Race and Health in Multicultural Societies. Foundations for better Epidemiology, Public Health, and Health Care*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloch, Carole 2007. "Pushing little books into little hands in the Year of African Languages: a stories across Africa project initiative". European Centre for Modern Languages. *Literacy and Linguistic Diversity in a Global Perspective: an Intercultural Exchange with African Countries*: 49–62. Strasbourg: Council

- of Europe Publishing. Hentet den 28.09.2019 fra [http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2018/07/COE\\_-Linguistic-diversity-buscho7\\_LDL\\_E.pdf](http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2018/07/COE_-Linguistic-diversity-buscho7_LDL_E.pdf)
- Brock-Utne, Birgit 2000. *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. Studies in education/politics. Vol. 6. New York: Falmer Press, Taylor & Francis Group.
- Busch, Brigitta, Aziza Jardine & Angelika Tjoutuku 2006. *Language Biographies for Multilingual Learning*. PRAESA Occasional Papers No. 24. Cape Town: PRAESA (Project for the Study of Alternative Education in South Africa) & University of Cape Town.
- Capelle, Jean 1990. *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*. Paris: Éditions Karthala-ACCT.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison, 2018. *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Corsaro, William A. 1997. *The sociology of childhood*. Newbury Park: Pine Forge Press.
- Egeberg, Espen 2007. *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Flatraaker, Lisbeth 2016. «Skole–hjem–samarbeidet med minoritetsforeldre. Byrde eller ressurs?». Frédérique Brossard Børhaug og Ingrid Helleve (red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*: 59–73. Bergen: Fagbokforlaget
- Goth, Ursula Småland (red.) 2016. *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goth, Ursula Småland og Øyvind Økland 2016. «Helse- og oppvekstfag i en globalisert verden». Ursula Småland Goth (red.). *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst*: 68–83. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goth, Ursula Småland og Øyvind Økland 2018. «Undervisning i et flerkulturelt klasserom». Baard Johannessen & Torhild Skotheim (red.). *Barn og unge i midten*: 57–75. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goth, Ursula Småland, Oddhild Bergsli & Else Mari Johansen 2017. «Integration of ethnic minorities during group-work for vocational teachers-in-training in health studies». *International Journal of Medical Education* 8: 25–30.
- Goth, Ursula Småland, Turid Løkhaug Jensen & Randi Skyrud 2015. «Fra innvandrere til ressurs i undervisningen ved helsefaglig høyskoleutdanning». *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 5/1: 1–25.
- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen 2007. *Mot en flerkulturell praksis ved Høgskolen i Oslo 1996–2007*. HiO-rapport nr. 10. Oslo: Høgskolen i Oslo. Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid.
- Gullestad, Marianne 2002. *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget

- Hauge, Ann-Magritt 2014. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helleve, Ingrid 2016. «Undervisningens utfordringer og muligheter. Interkulturelle refleksjoner om pedagogiske begreper». Børhaug, Frédérique Brossard og Ingrid Helleve (red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*: 15–28. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hilt, Line Torbjørnsen 2015. «Included as Excluded: Minority Language Pupils in Norwegian Inclusion Policy». *International Journal of Inclusive Education* 19/2:165–182.
- Hilt, Line Torbjørnsen, 2016. «Kategorisering som hinder sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien 'nyankomne minoritetspråklige elever' i lys av målet om inkludering». Frédérique Brossard Børhaug og Ingrid Helleve (red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*: 107–128. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogstad, Kjetil Horn 2018. «Dannelse». *Store norske leksikon*. Hentet den 30.08.2019 fra: <https://snl.no/dannelse>
- Holliday, Adrian 1999. "Small Cultures". *Applied Linguistics* 20/2: 237–264.
- Honneth, Axel 2008. *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Jenkins, Richard 2008. *Rethinking Ethnicity. Arguments and explorations*. London: SAGE Publications.
- Kelly, Gail P. 1984. "The Presentation of Indigenous Society in the Schools of French West Africa and Indochina, 1918 to 1938". *Comparative Studies in society and History* 26/3: 523–542.
- Kjelsvik, Bjørghild 2005–2007. Upubliserte notater, videoopptak, intervjumateriale og spørreskjemadata fra feltarbeid i Kamerun.
- Kjelsvik, Bjørghild 2008a. *Emergent Speech Genres of Teaching and Learning Interaction. Communities of Practice in Cameroonian Schools and Villages*. Doktoravhandling Universitetet i Oslo. Oslo: Acta Humaniora.
- Kjelsvik, Bjørghild 2008b. "Starting school without knowing the language of instruction – a social and cognitive challenge". *NOA Norsk som andrespråk* 24/1: 77–98.
- Kjelsvik, Bjørghild 2011. "Lingvistisk teori og metodiske handtak – diskurs og praksis i læringsinteraksjon i Kamerun". Tonje Raddum Hitching, Anne Birgitta Nilsen & Aslaug Veum (red.). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*: 204–231. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet 1998. *Opplæringslova*. Hentet den 20.09.2019 fra: Lovdata. no (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>)
- Lave, Jean og Etienne Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lode, Kåre 1990. *Appelés à la liberté. Histoire de l'Eglise Evangélique du Cameroun*. Amstelveen: IMPROCEP éditions.

- Lunde, Marit og Sigrun Aamodt (red.). 2017. *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martincic, Jessica 2009. Tospråklig opplæring i grunnskolen. Rita Hvistendahl (red.). *Flerspråklig i skolen*: 31–60. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mollenhauer, Klaus 1998. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Myrtveit, Solbjørg Makalani, Kristin Gärtner Askeland, Marit Knapstad, Ann Kristin Knudsen og Jens Christoffer Skogen 2016. “The Norwegian Student Introductory Week”. *European Journal of Higher Education* 7/2: 136–152.
- Myskja, Bjørn, Rune Nydal, & Berge Solberg 2007 «Etikk i praksis». *Nordic Journal of Applied Ethics* 1: 3–9.
- Palm, Kirsten 2017. “Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring?”. Marit Lunde og Sigrun Aamodt (red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*: 39–52. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pence, Allan og Nsamenang Bame 2008. *A Case for Early Childhood Development in Sub-Saharan Africa*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. (Working papers no. 51) Hentet den 28.09.2019 fra <http://www.praesa.org.za>
- Pihl, Joron, 2010. *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, Barbara 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Sabatier, Peggy R. 1978. «Elite Education in French West Africa: The Era of Limits 1903–1945». *The International Journal of African Historical Studies* 11/2: 247–266.
- Schjetne, Espen 2018. «Forståelse av mening som mangfoldskompetanse». Espen Schjetne og Thor-André Skrefsrud (red.). *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*: 112–129. Oslo: Gyldendal.
- Sjo, Toril 2012. «Korleis gjekk det med Abdou? Samarbeidslæring som verkemiddel for å betre læringsmiljøet for studentar med norsk som andrespråk». *Uniped* 35/4: 27–42.
- Solbue, Vibeke. 2016. «Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole?» Frédérique Brossard Børhaug og Ingrid Helleve (red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) 2017. *Hvordan går det med innvandrernes barn i skolen?* Hentet den 12.12.2018 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk sentralbyrå (SSB) 2019. *Fakta om innvandring*. Hentet den 29.09.2019 fra: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

- Strandos, Hilde S., Rita Å. Vikdal og Eli Bjørhusdal, 2017. «Begynnaropplæring i norsk for faglig sterke elever». *Tidsskriftet FoU i Praksis* 11/2: 25–40.
- Straume, Ingerid 2011. «Danning i en flerkulturell lærerutdanning». *Norsk pedagogisk Tidsskrift* 95/1: 5–17.
- Svendsen, Bente Ailin 2009. «Flerspråklighet i teori og praksis». Rita Hvistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen*: 31–60. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tonne, Ingebjørg (2018) «Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter». Ingvil Budal, Rolf Theil, Bernt Ø. Thorvaldsen og Ingebjørg Tonne (red.). *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk*: 183–186. Bergen: Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning.
- Tourneux, Henry & Olivier Iyébi-Mandjek, 1994. *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun)*. Paris: Karthala.
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet den 29.09.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03)*. Hentet den 30.06.2019 fra: <https://www.udir.no/klo6/NOR9-03>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Skisse til læreplan i norsk*. Hentet den 29.10.2018 fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>
- Weinberger, Alfred, Jean-Luc Patry og Siegelinde Weyringer 2016. “Improving professional practice through practice-based research: VaKE in university-based teacher education”. *Vocation and Learning* 9/1: 63–84.
- Wenger, Etienne 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Økland, Øyvind 2019. «Hvordan undervise i interkulturell kommunikasjon?». Ursula Småland Goth (red.). *Verdier og visjoner. Profesjonalitet i endring*: 105–123. Cappelen Damm Akademisk.