SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Verdifellesskap i den verdipluralistiske skolen –

Et teoretisk og empirisk studie av religiøse minoriteters forutsetninger for sosialisering i den norske offentlige skolen, sett gjennom muslimske jenters øyne.

AV:

Beate Marswall

EKSAMEN:

PED 4190 Masteroppgave

SEMESTER:

Høst 2008

STIKKORD:

Religiøse minoriteter
Integrerende sosialisering
Kulturell kapital
Verdifellesskap/verdikonflikt
Interessefellesskap/interessekonflikt
Enhetsskolen

Sammendrag

Denne oppgaven handler religiøse minoriteter sosialiseringspremisser i den den norske offentlige skolen på bakgrunn av at skolen uttalt skal gjenspeile kristne verdier. Enhetsskolen er bygget opp rundt prinsippet om at skolen skal virke samlende for fellesskapet og samtidig skal den enkelte få bevare sin identitet. Spørsmålet jeg ville undersøke er om dette mulig er for religiøse minoriteter når skolen anerkjenner en annen religions verdier. Problemstilling for oppgaven er: *"Hvilke forutsetninger for integrerende sosialisering av religiøse minoriteter finnes i den norske grunnskolens presentasjon av verdier og idealer for menneskelig og religiøs dannelse?".*

For å svare på dette spørsmålet har jeg sett på utfordringene som finnes i den verdipluralistiske skolen i et kultursosiologisk perspektiv. Pierre Bourdieu og Anton Hoëms teorier som beskriver mekanismer når ulike kulturer møtes i skolen. Deretter har undersøker jeg hvorvidt det er relevant å se disse teoriene i forhold til religiøse minoriteter. Videre ser jeg hvordan verdigrunnlaget i den norske skolen er bygget opp for å se hvorvidt dette kan være grunnlag for integrerende sosialisering for religiøse minoriteter. For å belyse temaet ytterligere har jeg intervjuet fire muslimske jenter om deres møte med skolens verdier.

På bakgrunn av teori har jeg funnet at religion kan regnes som en del av den kulturelle kapital, og våre referanserammer for tanke og handling. Det kan derfor være grunn til å tro at elever med religiøs minoritetsbakgrunn ikke har samme utgangspunkt for å lykkes som de som deler skolens religiøse forankring. Det gjør at barn fra religøse minoriteter har lavere sjanser til å lykkes i skolen. De empiriske funnene indikerer imidlertid at det kristne innholdet ikke er synlig i skolen, og at verdiene som presenteres i skolen i stor grad er det samme som hjemme. Det tyder allikevel på at det oppleves som en utfordring å vokse opp i to kulturer, men disse utfordringene kan ikke direkte knyttes opp mot religiøs tilknytning.

Forord

Først og fremst vil jeg takke for muligheten jeg har fått til å skrive en masteroppgave. Dette er mitt livs hittil største prosjekt hvor jeg selv har drevet prosessen frem fra begynnelse til slutt. Det er en rekke mennesker jeg ikke kunne klart meg uten for å få til dette. Aller størst takk skylder jeg de fire jentene som lot seg intervjue og bruke en time av sitt liv for å svare på mine spørsmål. Måten de utleverte seg selv og sitt personlige livssyn på, ga meg et annerledes og spennende avbrekk fra det til tider tørre teoretiske materialet. Det ga meg også mange gode ideer og tanker om hvordan jeg skulle vinkle oppgaven videre.

Gjennom mine fem år på Utdanningsvitenskapelig fakultet har jeg støtt på både ansatte og studenter, som stadig har gitt meg inspirasjon, motivasjon, utfordringer, støtte og ikke minst visshet om at studiet jeg valgte var rett. En spesiell takk til Jon Lauglo som har vært min veileder, og som med sin solide faglige bakgrunn og konstruktive tilbakemeldinger i skriveprosessen har fått meg til å ønske å gjøre ting enda bedre. En spesiell takk også til Veline og Ingunn for uvurderlig faglig og sosial støtte gjennom år med kollokviegrupper, kaffepauser og gjennomlesing av hverandres arbeider.

I tillegg fortjener mine nærmeste en takk for å alltid ha tro på meg når jeg selv tviler. Opp- og nedturer er nok en naturlig følge av å gjennomføre en mastergrad og jeg er glad jeg har personer rundt meg som kan leve med dette. En spesiell takk til Marte som ved å dele bo med meg på nært hold har fått merke de vanskelige dagene.

Både pedagogisk sosiologi og flerkulturell pedagogikk har vært temaer innen utdanningsvitenskapen som særlig har fanget min interesse gjennom studiene. Da jeg skulle skrive masteroppgave var det naturlig for meg å kombinere disse perspektivene. Religion i skolen har de siste årene vært et aktuelt tema i utdanningspolitikken og jeg ønsket å ha med dette som bakgrunn for studiet. Valg av tema er ikke noe jeg angrer på og håper leserne vil synes oppgaven er like interessant som det jeg synes det har vært å skrive den.

Blindern, november 2008.
Beate Marswall

Innhold

Sammendrag 2

Forord 3

1. Innledning 6

2. Definisjoner og begrepsavklaringer 8

3. Om den teoretiske tilnærmingen i avhandlingen 12

4. Pierre Bourdieus teori om kulturell kapital 13

4.1 Om å tilegne seg kulturell kapital 15

4.2 Moralsk habitus 19

4.3 Anvendelse av Bourdieu 20

4.3.1 Kan kulturell kapital brukes for å forstå religiøse minoriteter i et verdipluralistisk samfunn? 22

5. Anton Hoëms sosialiseringsmodell 25

5.1 De fire sosialiseringsutfall 26

5.2 Integrerende sosialisering 27

5.2.1 Hvordan forstå religiøse minoriteters møte med skolen i lys av begrepet integrerende sosialisering? 29

6. Enhetsskolen og det verdipluralistiske samfunnet 30

6.1 Enhetsskolens historie 31

6.2 Læreplanen L97 34

6.2.1 KRL faget 36

6.2.2 Dagens situasjon 38

6.2.3 Skolens verdigrunnlag 38

6.3 Verdifellesskap i den verdipluralistiske skolen? 39

7. Metode 41

7.1 Intervju som forskningsmetode 43

7.2 Valg av informanter 44

7.3 Gjennomføring, transkripsjon og analyse av intervjuer 44

7.4 Informantene 46

8. Muslimske jenters møte med den norske skolen – empiriske funn. 48

8.1 Religion som en del av referanserammene 49

8.2 Skolens verdier 52

8.3 Verdifelleskap/konflikt mellom skole og hjem 56

8.4 Interessefellesskap/konflikt mellom skole og hjem 62
9. Oppsummerende drøfting 64
10. Avslutning 71
11. Litteratur 73
12. Andre kilder 76

1. Innledning

Enhetsskolen har vært en sentral faktor i prosessen med å bygge et samfunn der alle skal ha like muligheter til å lykkes. I det ligger ideen om at dersom alle barn uansett bakgrunn har lik tilgang til utdanning, vil dette gi et likt utgangspunkt for videre deltakelse i samfunnet. Videre kommer spørsmålet om denne samlingstanken gir grunnlag for integrerende sosialisering for ulike minoritetsgrupper i samfunnet. Fra mange hold blir det uttalt at den norske skolen virker reproduserende på sosiale forskjeller. Det betyr at de kulturelle, økonomiske og sosiale ressurser elevene har med seg inn i skolen, er definerende for i hvilken grad en lykkes i utdanning, og dermed videre muligheter i livet. Ulike forklaringsmodeller er og blir benyttet for å gjøre rede for hvorfor det er slik, og eventuelt hva som kan gjøres for å endre det. Her vil jeg benytte et såkalt *kultursosiologisk* perspektiv som innebærer at jeg vil se på hvordan menneskers kulturelle bakgrunn er med på å produsere og reprodusere sosiale strukturer. Pierre Bourdieus teori om kulturell kapital og Anton Hoëms sosialiseringsmodell er teorier som søker å forklare forskjeller i elevers prestasjoner i skolen, gjennom å vise til møtet mellom elevenes og skolens kultur (Hoëm 1978, Bourdieu & Passeron 2000). Videre vil jeg se på hvilke premisser for integrerende sosialisering som ligger i den norske skolens rolle som verdiformidler. Som teoribakgrunn for begrepet *integrerende sosialisering* vil jeg benytte meg av teologiprofessor Peder Gravems (2004) undersøkelser av KRL fagets forutsetninger for å bidra med problemløsning i et flerkulturelt samfunn. Denne teoretiseringen tar utgangspunkt i et samfunn som er preget av et kulturelt mangfold, og er derfor en måte å koble sosialiseringsteoriene til dagens norske skolekontekst. Med denne teori som bakgrunn har jeg gjennomført kvalitative intervjuer av fire jenter med muslimsk bakgrunn der de forteller om sine opplevelser og erfaringer med sosialisering inn i den norske skolens kultur.

Min problemstilling har jeg valgt å formulere slik: *"Hvilke forutsetninger for integrerende sosialisering av religiøse minoriteter finnes i den norske grunnskolens presentasjon av verdier og idealer for menneskelig og religiøs dannelse?".* Dette er imidlertid utledet fra en mer generell pedagogisk sosiologisk problemstilling om hvordan vi kan skape en skole som er samlende, samtidig som den gir rom for individuelle forskjeller. Teksten min vil derfor forsøke å oppnå to målsetninger. Først vil den prøve å si noe generelt om integrering av ulike minoriteter i skolen, og dernest kunne si noe spesifikt om hvilke forutsetninger den norske

skolen gir for integrerende sosialisering av religiøse minoriteter. Dersom min problemstilling formuleres som et verdistandpunkt eller en hypotese, ser det slik ut: *"Religiøs bakgrunn kan ha betydning for hva slags kulturell kapital barn har med seg inn i skolen. Den norske offentlige skole er historisk bygd opp rundt kristen tro og verdier, og verdigrunnlaget i dag er også basert på verdier som knyttes til kristendommen. På bakgrunn av dette kan man anta at barn som har annet verdigrunnlag enn det som anerkjennes i skolen, vil ha et annet utgangspunkt for sosialisering enn barn som har mer like verdier som det skolen formidler."* Om dette er tilfelle eller ikke er imidlertid åpent, og vil forhåpentligvis kunne belyses gjennom min presentasjon av teori og empiri.

Tittelen verdifellesskap i det verdipluralistiske samfunn henviser til to dimensjoner ved verdier i dagens samfunn. For det første er det dette med at samfunnet er pluralistisk, mangfoldig og variert fordi det finnes mange individuelle måter å leve sine liv på. For det andre henviser det til at det på tross av denne pluralismen av mange ansees som verdifullt med fellesskap og felles oppslutning rundt verdier. Skolen baserer seg på å ivareta begge disse dimensjonene, og forsøker å formidle en nasjonal kultur som danner felles referanserammer, samtidig som den enkeltes identitet skal ivaretaes. Historisk har det vært sett på som et poeng at den norske skolen skal være formidler av verdier som skal gjøre elevene rustet til å delta i det norske samfunnet på lik linje (Gravem 2000, Dale 2008, Hoëm 1999). I begrepet verdier legger jeg både de religiøse og livssynsmessige dannelseseidealer for elevene. Disse verdiene har tradisjonelt bygget på såkalte *kristne humanistiske verdier*, og vært knyttet til *den norske kulturarven*[1]. Tatt i betraktning mangfoldet i skolen i dag kan man derfor anta at mange ikke vil kunne identifisere seg med dannelsesidealene som presenteres der. Videre vil jeg komme til å referere til såkalte *grunnverdier.* Med det mener jeg verdier vårt samfunn er bygget på og som kan være felles på tvers av ulike religioner og livssyn. Jeg så behov for å benytte dette begrepet på bakgrunn av empiriske funn. Eksempler på grunnverdier er demokrati, nestekjærlighet, toleranse og respekt.

[1] Hentet fra generell del i Læreplanen 97 (L97)

I de senere år har det vært fokus på religionens plass i skolen, både gjennom skolens rammevillkår[2] og gjennom måten religion formidles i skolen. Myndighetene har sett behov for endringer i det nye obligatoriske religionsfaget som ble innført i 1997, og høsten 2008 ble siste revisjon innført og faget heter nå ”Religion, livssyn og etikk” (RLE). Mitt utgangspunkt vil allikevel være det gamle religionsfaget ”Kristendom, religion og livssynskunnskap” (KRL). På den måten vil undersøkelsen ha et retrospektivt perspektiv å se tilbake på hvordan faget har vært. Jeg synes imidlertid ikke dette går utover aktualiteten for oppgaven, da det er relevante erfaringer å ta med inn i det nye faget.

2. Definisjoner og begrepsavklaringer

Jeg vil innledningsvis avklare bruken av spesielt tre begreper. Disse termene introduseres allerede i problemstillingen og er derfor sentrale for å følge tråden i teksten. Først vil jeg avklare bruken av betegnelsen minoriteter, og da i denne sammenheng *religiøse minoriteter.* Dette for at det skal være klart hvem jeg refererer til når jeg bruker begrepet. Problemstillingen er videre ute etter forutsetninger for *sosialisering*. Jeg vil derfor avklare bruken av sosialisering, og vise til ulike perspektiver ved dette. Sist ser jeg det som hensiktsmessig å vise til hva jeg legger i uttrykket *menneskelig og religiøs dannelse.*

Minoritet og majoritet kan sees som polare begreper som står i et spenningsforhold til hverandre, og som ikke kan sies å være gjensidig utelukkende. De er på mange måter motsetninger, men også avhengige av hverandre. Uten den ene eksisterer ikke den andre. Det mest åpenbare spenningsforholdet er ulikhet i antall. Minoriteter er i mindretall i forhold til majoriteten. Dette medfører en rekke implikasjoner, blant annet at majoriteten er i en maktposisjon ovenfor minoriteter. Denne maktposisjonen, enten om den er reell eller symbolsk gjør at majoriteten har anledning til å befeste sin posisjon i sosiale systemer (Chryssochoou 2004). Ofte blir kultur referert til som et område minoritetsstatusen viser sin relevans. Dette er særlig synlig i såkalte flerkulturelle samfunn. Det innebærer at enkelte grupper kan anses for å være kulturelle minoriteter på bakgrunn av ’medlemskap’ i annen kultur en majoritetens. Kulturbegrepet betyr her at en gruppe deler både felles handlinger (kulturell praksis), og et felles meningssystem (Chryssochoou 2004: xx). En definisjon av religion ser jeg det verken som hensiktsmessig eller riktig å sammenfatte. Jeg vil heller trekke

[2] Opplæringslova (formålsparagrafen) og læreplaner.

frem at fellestrekk for hvordan religion omtales er knyttet til menneskers tanker, følelser og handlinger (KRL-boken:11). Å være minoritet på bakgrunn av religion, vil jeg hevde er en underkategori til kulturelle minoriteter. Med dette ser jeg religion som en del av en persons kulturelle forankring. Det betyr imidlertid ikke at en persons kultur nødvendigvis inneholder religiøse elementer. Religiøse minoriteter henspeiler altså på religiøse grupper som er i mindretall i forhold til majoritetens religiøse tilknytning. I denne sammenheng viser det til grupper som ikke tilhører den norske statsreligionen luthersk evangelisk kristendom. Statistisk sett har statskirken snaue 3, 9 millioner medlemmer. I mine undersøkelser vil jeg snakke med informanter som er tilknyttet religionen Islam, som i Norge utgjør den nest største gruppen på rundt 80 000 medlemmer i de ulike muslimske trossamfunnene. Dette er altså den største gruppen religiøse minoriteter hvis man ser bort fra gruppene som er tilknyttet andre trossamfunn med forankring i kristendommen enn den norske statskirken.

Hoëm (1978: 13) betegner sosialisering som *"en forutsetning for videreføring av de fenomen og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold.* Denne oppfattelsen understreker viktigheten av kultur i sosialiseringen, og fremhever samtidig at sosialisering er en forutsetning for overføring av den. I et minoritets–majoritetsperspektiv kan det tenkes at majoriteten har den symbolske makt til både å definere hvilket kulturinnhold som er verdifull, og til hvordan den overføres. Barnet møter sine kanskje viktigste sosialiseringsarenaer i hjemmet og i skolen. I pedagogisk og sosiologisk litteratur blir dette gjerne referert til som uformell og formell sosialisering, eller primær- og sekundærsosialisering og at sistnevnte sees på som en forlengelse av førstnevnte (Giddens 2001, Hoëm 1978).

Chryssochoou (2004:xxv) viser til Berrys modell for tilpasning som hevder at personer i minoritetsposisjon har to valg for hvordan en ønsker å tilpasse seg; å prioritere tilpasning til det omkringliggende samfunn, eller opprettholdelse av egen identitet. Videre vil det aktuelle samfunn enten være åpne og verdsette kontakt på tvers av kulturelle grupper, eller oppfordre minoriteter til å beholde sin identitet og karakteristikk. Fra dette skisseres fire tilpasningsstrategier som betegnes som; *integrasjon*, *separasjon*, *assimilering* eller *marginalisering*. Det som ansees for å være den best egnede tilpasningsstrategien, både for samfunn og individ, er dersom minoriteten anser det som verdifullt å opprettholde en relasjon til samfunnet, og samtidig får aksept for seg selv. Dette er det som betegnes som integrasjon.

Tilpasning er imidlertid også et begrep som trenger nærmere utdyping. Hellesnes (1992a:133-136), hevder at tilpasning er sosialisering innenfor gitte grenser. Han hevder videre at all tilpasning er sosialisering, men at ikke all sosialisering er tilpasning. I det ligger at tilpasning er en type sosialisering som kan kritiseres for å skape unødvendige begrensninger for individet. Hellesnes går så langt som å hevde at tilpasning kan sammenlignes med indoktrinering, fordi gjennom disse prosesser er det ikke den tilpassedes interesser som ivaretas. Det er makthaveres, majoritetens krefter som ønsker at grupper skal tilpasses seg egne systemer. I den forstand blir Berrys tilpasningsstrategier måter å ivareta majoritetens interesser. Dette kan det tenkes er avhengig av hvorvidt den som skal tilpasse seg, har andre interesser og andre mål med tilpasningen en makthaver. Dersom det er tilfelle vil denne typen innlemmingsstrategi være undertrykkende ovenfor minoriteter.

Hellesnes (1992a:140), viser imidlertid til *danning* som en annen sosialiseringsprosess, som skjer på den sosialisertes premisser, Danning, hevder Hellesnes, kan føre til et selvstendig, bevisst og reflektert menneske. Hellesnes ser altså danning og tilpasning som motsetninger, og som to former for sosialisering. Tilpasning er situasjonsbestemt, og en tilpasser seg såkalte standardsituasjoner. Det betyr at dilemmaer som rollekonflikt og identitetsproblemer oppstår i tilfeller der individet har problemer med balansen mellom situasjonene. Danning derimot er ikke situasjonsbestemt, og er rammene for i hvilken grad en kan mestre ulike situasjoner. På samme måte som tilpasning hevder han at all danning er sosialisering, mens all sosialisering ikke er danning. Hellesnes (1992b:79) har også vært opptatt av distinksjonen mellom utdanning og danning. Han legger her til grunn at utdanning ideelt sett fører med seg danning, men at dette ikke nødvendigvis skjer i praksis. I tillegg skiller han mellom utdanning som noe som har en begynnelse og slutt, til danningsprosessen som en verken kan fastsette start- eller sluttidspunkt til. Hellesnes (1992b) beskriver videre at danning, i motsetning til utdanning, er noe som en ikke kan verken bruke eller misbruke. Danning er heller det vi bruker, eller misbruker ut fra. Med dette forstår jeg at Hellesnes' danningsbegrep kan sees som et menneskes referanserammer for handling.

Øzerk (2006:112) definerer danning som den *"normative tilnærmingen til oppdragelse og utdanning".* I det ligger det overordnete verdisynet som eksisterer i samfunnet med hensyn til hva slags mennesker vi ønsker sosialiseringen, oppdragelsen og utdannelsen skal føre til. Dette overordnete synet kan en da tenke seg varierer ut fra tid og sted. Danningsbegrepet kan

derfor oppleves som et lite håndfast og til dels abstrakt begrep. Selve definisjonen og kriterier for danning består jo nettopp av det foranderlige og kontekstavhengige (Øzerk 2006). Her vil jeg først og fremst se på danningsbegrepet ut fra hvordan danningsidealer formes ut fra religiøse og menneskelige verdier.

Læreplaner kan være et verktøy for å konkretisere danningsidealene for samtiden. Her gjenspeiles hva som ansees å være verdifulle egenskaper hos menneskene i et samfunn i tiden læreplanene lages. Dette kan også forklare hvorfor det stadig lages nye læreplaner. Danningsidealene endrer seg i takt med den generelle samfunnsutviklingen. Samtidig vet vi også at stadig større del av barn og unges utvikling foregår på formelle sosialiseringsarenaer, noe som gjør skolen mer sentral i den menneskelige utvikling. Det har spesielt vist seg etter skolereformene på 1990 tallet. Her ble det lagt større vekt på hvordan skolen skal utvikle elevene, ikke bare faglig, men sosialt og som individer.

3. Om den teoretiske tilnærmingen i avhandlingen

Emile Durkheim (1956) var opptatt av hvordan teori og praksis skapes på bakgrunn av den sosiale og historiske konteksten vi befinner oss i. Utdanning har noen universelle trekk, men også mange kontekstavhengige. Kollektive ideer og holdninger påvirker det sosiale liv og danner også bakgrunn for utdanningspraksis. Durkheim bruker blant annet religion som bakgrunn for å vise hvordan utdanningspraksis er ulik. Uansett så er målet å overføre gjennom generasjoner evnen til å tilpasse seg det gjeldende sosiale miljø (Durkheim 1956). Mitt utgangspunkt, det verdipluralistiske samfunnet kjennetegnes nettopp av fraværet av de kollektive ideene og holdningene. Det finnes en rekke perspektiver på hvordan utfordringene i et slikt samfunn bør håndteres. Innad i faget utdanningsvitenskap finnes det likeså mange ulike teorier for hva som er utfordringene i dagens skole, og hvordan de bør møtes. Enkelte fokuserer på psykologiske faktorer, som språk og identitet, mens andre tar for seg didaktiske perspektiver med hvordan vi skal organisere og gjennomføre undervisning som tar høyde for mangfoldet. Videre finnes det andre perspektiver, og noen søker å kombinere flere av disse. De teoretiske bidrag i denne avhandlingen er teorier med et sosiologisk perspektiv som har blitt og kan benyttes for å se på sosiale forhold rundt utdanning. Disse teoriene er som andre teorier også utviklet med bakgrunn i en sosial og historisk kontekst. Pierre Bourdieu utviklet mye av sine arbeider med det franske klassesamfunnet på 1960-70 tallet som bakteppe (Grenfell 2004:2-3). Anton Hoëms sosialiseringsteori er utviklet på bakgrunn av empiriske undersøkelser av samer i Norge som i årevis ble forsøkt fornorsket inn i det norske samfunnet og i den norske skolen (Hoëm 1978). Dette gjør at teoriene på noen måter kan sies å være av begrenset verdi i forhold til både minoritetsgruppen jeg studerer og samfunnet rundt. I henhold til Durkheim kan man allikevel vise til at utdanning har visse universelle trekk. Her vil jeg se på sosialisering og ulike gruppers muligheter for å tilpasse seg i skolen som et slikt universelt trekk. Både Bourdieu og Hoëm beskriver prosessen når barn med en type kulturell bakgrunn møter en skole som ikke nødvendigvis anerkjenner denne kulturen. Det de har studert er hvorvidt dette møtet har ført til at barn med en slik type erfaring har like sjanser for å lykkes som barn som er mer på linje med det kulturelle som presenteres i skolen. Her er mitt utgangspunkt å se hvordan jenter med muslimsk bakgrunn har opplevd og erfart sitt møte med en norsk skole, som historisk er bygd opp rundt kristen tro og tradisjoner. Med visshet om at de historiske og sosiale forhold er av betydning for teorianvendelsens gyldighet, har jeg også

rettet fokus mot dannelsen av den norske enhetsskolen. Her er det lagt vekt på idé og verdigrunnlag gjennom historiske prosesser og slik det gjenspeiles i læreplanene.

Da jeg satte i gang arbeidet med denne avhandlingen avdekket jeg raskt min egen førforståelse og holdninger omkring temaet. I forhold til min integritet som forsker ønsket jeg å gjøre meg bevisst denne forutinntattheten heller enn å fjerne meg fra den. Slik er mitt ideal å bli en ærlig forsker med både teoretisk og praktisk erfaring på området pedagogisk sosiologi. For å hjelpe meg med å oppnå mitt ideal har jeg benyttet meg av Max Webers begrep om idealtyper i samfunnsforskning. Weber (2000:181) påpekte at *"Det finnes ingen rett og slett 'objektiv' vitenskaplig analyse av kulturlivet eller (...) av 'sosiale fenomener'* uavhengig *av spesielle og 'ensidige' synspunkter, som – uttrykkelig eller stilltiende, bevisst eller ubevisst – velger ut de sosiale fenomener som forskningsemne, analyserer dem og organiserer dem."* Med det forstår jeg at jeg som forsker vil ha en rolle i hvordan resultatet blir fordi jeg har foretatt utvelgelse av stoff, begreper, indikatorer og i tillegg valgt å fremstille det på min måte. Weber definerte idealtypen som en tankekonstruksjon eller et eksempel. Idealtypen er nettopp et uttrykk for at vi alltid foretar valg og bringer et perspektiv inn i det vitenskapelige arbeidet. Idealtypen dannes ved å fremheve og forene bestemte trekk ved et fenomen, og å utelate eller dempe ned andre trekk (Weber 2000). Det blir ofte påpekt at måten Weber selv brukte begrepet idealtype på er inkonsistent. Til tross for disse uoverensstemmelsene kan man imidlertid trekke ut en grunnleggende holdning i forhold til samfunnsvitenskaplig forskning. Ritzer & Goodman (2004:204) uttrykker det slik:"*At its most basic level, an* ideal type *is a concept constructed by a social scientist, on the basis of his or her interests and theoretical orientation, to capture the essential features of some social phenomenon".* I motsetning til mange andre som gjennom tidene har tilnærmet seg temaet objektivitet i samfunnsforskning, så Weber på forskerens erfaringsbakgrunn som et hjelpemiddel snarere enn et hinder. Dette fordi idealtypen forskeren danner kan måles opp mot funnene og interessante funn er eventuelle avvik fra denne idealtypen. Weber så kun dette som noe positivt (Ritzer & Goodman 2004). Dette er ikke et forsøk på å fraskrive meg ansvar for at jeg som forsker er forutinntatt, men snarere et forsøk på bevisstgjøring av eget verdistandpunkt.

4. Pierre Bourdieus teori om kulturell kapital

I dette kapittelet ser jeg på Pierre Bourdieus begrep om kulturell kapital og hvordan slik kapital tilegnes, reproduseres og endres. Jeg vil først og fremst se på den internaliserte kroppsliggjorte kulturelle kapitalen som inngår i et menneskes *habitus*. Videre vil jeg se på skolen som et *felt* der habitus omsettes. I tillegg vil jeg utdype hvordan religion kan regnes for å være en del av menneskets habitus. Dette viser jeg blant annet gjennom en studie som viser hvordan religiøs praksis kan endre ens moralske habitus. Jeg vil vise til kritikken av Bourdieu som en deterministisk, rigid og statisk teori for å kunne flytte fokus fra individets manglende habitus, til feltets potensial for å danne et kulturpluralistisk, integrerende fellesskap.

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1986:241) påpekte at det sosiale livet ikke kan sammenlignes med et rulettspill der man har like store sjanser til å lykkes hver gang en spiller. Dersom den sosiale verden hadde vært slik, ville det vært nøyaktig like store sjanser for enhver person i samfunnet til å lykkes. I stedet, hevder Bourdieu (1986) at den sosiale virkelighet er et spill med komplekse regler og at kunnskapene om disse reglene, eller kapitalen den enkelte går inn i det sosiale "spillet" med, er utgangspunktet for eventuell suksess. Bourdieu identifiserte det han omtaler som tre former for kapital; *økonomisk, kulturell* og *sosial*. Sjansene til å lykkes på ulike samfunnsarenaer vil i følge Bourdieu ha sin bakgrunn i hvilken kapital den enkelte innehar, og hvilken verdi denne kapitalen har på de ulike arenaer (Bourdieu 1986:241, Field 2003:14).

Økonomisk kapital beskrives som den mest synlige og konkrete av individets ressurser. Den kan enkelt måles i f. eks inntekt og materielle goder. Dette fremstår også i følge Bourdieu som den mest åpenbare årsaken til sosial ulikhet. Når det gjelder *kulturell kapital* påpeker Broady og Palme (1985) at Bourdieus arbeider ble utført i et kapitalistisk Frankrike med tydelige klasseskiller. I begrepet kulturen, og det å beherske denne betydde det for han å beherske "finkulturen". Han studerte hvordan overklassens estetikk og smak samsvarte med hva som ble verdsatt på ulike samfunnsfelt, og hvordan dette kunne skaffe personer med slik tilhørighet sosiale fortrinn (ibid:29-30). Opprinnelsen til begrepet stammet imidlertid fra hans studier av bondesamfunn i Algerie på 60 tallet. Her så han behov for å utvide økonomibegrepet med noe mer enn det som dreide seg om penger i direkte forstand til også å handle om den implisitte kunnskap og erfaring som ansees som verdifullt i et samfunn. Videre så Bourdieu kulturell kapital som et tredelt fenomen. Den finnes *kroppsliggjort* ("embodied")

gjennom de miljømessige tilegnede og lærte disposisjoner i kropp og sinn (Bourdieu 1986:241-242). Kulturell kapital kan også finnes som *objektifiserte* former for kultur f. eks som bøker og kunstprodukter. *Institusjonalisert* kulturell kapital er en type kapital som tilegnes gjennom samfunnets institusjoner, blant annet gjennom skolegang. Bourdieu brukte vitnemål som eksempel på en institusjonalisert kulturell kapital. Slik kan det lages forbindelse mellom kulturell kapital og økonomisk kapital, da et vitnemål på gjennomført skolegang kan gi økonomiske goder ved innpass på arbeidsmarkedet etc.

Sosial kapital knytter Bourdieu til gruppetilhørighet og videre hvilken kollektive kapital en har tilgang til som følge av denne tilhørigheten (Bourdieu 1986: 243-250). John Field (2003) påpeker at dette begrepet ikke er det mest utarbeidede av Bourdieus kapitalbegreper. Bourdieu har også i følge Field, gjennom sine arbeider endret sin presentasjon av begrepet til å fremstå som en del av kulturell kapital. Dessuten har han påpekt at den økonomiske kapitalen er et grunnlag for andre kapitaler og slik kan en si at sosial kapital er knyttet til både den kulturelle og økonomiske valutaen. Den sosiale kapitalen ble for Bourdieu et tema da han så at individer med i utgangspunktet samme økonomiske eller kulturelle kapital fikk ulik avkastning på dette. Dette, hevder Field, tilskrev Bourdieu den sosiale kapitalens evner til å mobilisere ressursene i det sosiale livet. Dette innebærer å ha de rette sosiale bånd og nettverk som kan bistå annen kapital med å oppnå sitt fulle potensial (ibid:15-17).

Med denne utvidelsen av det tradisjonelle kapitalbegrepet, blir det understreket at også den sosiale og kulturelle verden er et marked med paralleller til den økonomiske, med omsetting av ressurser og håp om avkastning. Strukturen på hvordan disse resursene fordeler seg mellom samfunnsgrupper, gjenspeiler i følge Bourdieu strukturen i det sosiale landskap. En slik fordeling og omsetting av kapital skaper derfor forskjeller mellom grupper i hva som blir mulig å oppnå på ulike arenaer (Bourdieu 1986).

4.1 Om å tilegne seg kulturell kapital

Tilegnelsen av kulturell kapital skjer gjennom en sosialiseringsprosess i kulturen individet er i kontakt med. Kapitalen kan reproduseres i lik eller utvidet form og skaper derfor ulike muligheter for innehaver av kapitalen (Bourdieu 1986). Broady & Palme (1985) redegjør også for en form for kulturell kapital Bourdieu skal ha beskrevet som *kulturell kompetanse.* Denne har en spesiell tilknytning til sosialisering i familien, og som eksempel fra den franske overklassen brukte Bourdieu besøk på teater, museer og utstillinger som arenaer hvor kulturell kompetanse kunne oppnås. Dette kan også sees på som et eksempel på at Bourdieus teori er bundet til en sosial kontekst. Her viser han til typisk finkulturelle arenaer for sosialisering. Det kan indikere at kulturbegrepet Bourdieu benytter, ikke nødvendigvis favner hvordan begrepet kultur vanligvis forstås i dag. I tillegg viser det at han ser for seg at barnet sosialiseres *inn* i kulturen, og ikke legger like stor vekt på det interaksjonistiske perspektivet på sosialisering. På mange måter vil det allikevel kunne være rimelig å trekke ut essensen i Bourdieus kulturbegrep og utvide bruksområdet. Arenaer hvor kulturell kompetanse kan oppnås kan derfor være dagligvarehandelen, idrettslag, musikkundervisning, dugnad, kino etc. Da kan man i tillegg tenke seg at arenaene kan innebefatte religiøse hus, foreninger, trossamfunn og andre steder religion utøves.

I denne sammenheng vil det først og fremst være snakk om den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen. Denne kapitalen omtaler Bourdieu som den vanskeligste både å tilegne seg og å omgjøre til annen kapital. En av grunnene er at den først og fremst tilegnes ubevisst gjennom danningsprosesser som tar tid og blir i så måte den kapitalen som er nærest forbundet med personens kropp og sinn. Bourdieu selv beskriver det slik i *Forms of Capital* (1986:244): *"The accumulation of cultural capital in the embodied state i.e., in the form of what is called culture, cultivation, Bildung, presupposes a process em-bodiment, incorporation, which insofar as it implies a labor of inculcation and assimilation, costs time, time which must be invested personally by the investor"* . Her kommer det frem at tilegnelsen av habitus er en tidkrevende interaksjonsprosess mellom individ og miljø (Bourdieu 1986:244). Bourdieu siteres her med det tyske danningsbegrepet Bildung i hans redegjørelse av hvordan tilegnelsen av den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen foregår. Bildung begrepet innebærer det vi i Norge ofte referer til som danning eller allmenndannelse, og innebærer menneskets livslange menneskelige og kunnskapsmessige utvikling på bakgrunn av naturlige prosesser parallelt med påvirkning fra omverdenen (Dale 2005).

Broady & Palme (1985:54), påpeker at den franske betegnelsen for allmenndannelse ”culture generale” innebærer å lett kunne orientere seg om den kunnskap og etikette som ansees som viktig i de øvre sosiale klasser. Danningsidealer er som nevnt noe som endres gjennom historiske og sosiale sammenhenger. Allmenndannelsen kan det tenkes, hadde et annet innhold i Bourdieus Frankrike enn det som tilstrebes i Norge anno 2008. Øzerk (2006) påpeker skiftet fra den tradisjonelle danningsforståelsen med stor vekt på å tilegne seg kunnskap om kulturen, til en bredere forståelse av prosessen og resultatet av danning. Øzerk (2006) trekker frem Theodor Litt som en som har bidratt til et slikt syn. Han så danning som evnen til å beherske det motstridende og ’å leve i spenningsfylte motsetninger’. Dette ble begrunnet ut fra argumentet om at nettopp spenningsfylte motsetninger er et karaktertrekk ved det postmoderne samfunn (ibid:115). Det såkalte postmoderne samfunnet blir oppfattet som pluralistisk og fragmentert, innebefattet motstridende og rivaliserende kunnskap som betyr at vi ikke lenger har én sannhet og forholde oss til (Giddens 2001). Dette fleksible danningsidealet kan man hevde gjenspeiles i den generelle delen i læreplanen (L-97) som fremsetter *det integrerte mennesket* som ideal.

Når den kulturelle kapitalen gjennom danningsprosessen blir en del av mennesket omtaler Bourdieu det som en del av en persons *habitus* (Bourdieu 1986:244-245). Bourdieu (1990) har videre definert habitus som:

> The beliefs, values, conduct, speech, dress and manners – that are inculcated by everyday experiences within the family, the peer group and the school. Implying habit, or unthinking-ness in actions, the habitus operates below the level of calculation and consciousness, underlying and conditioning and orienting practices by providing individuals with a sense of how to act and respond in the course of their daily lives ’without consciously obeying rules explicitly posed as such’ (ibid: 76)

Ettersom denne kapitalen ikke er like eksplisitt, bevisst og håndfast som den økonomiske, omtaler Bourdieu den som *symbolsk kapital* (Bourdieu 1986:245). En slik symbolsk kapital kan være ære, som i det algeriske samfunnet han studerte på 1960 tallet. Gjennom oppvekst i dette samfunnet tilegnet medlemmene der seg et sett av normer for atferd både i hverdagslige gjøremål og rituelle handlinger. Dette kunne være fra hvordan man skulle gå og snakke til regler for gaveoverrekkelser. Disse normene for tanke og handling er altså hva Bourdieu kalte habitus. Habitus deles av sosiale grupper og er en del av deres felles referansegrunnlag.

Utenforstående som ikke innehar samme disposisjoner har altså ikke forutsetninger for å oppnå symbolsk kapital, i dette tilfellet ære (Broady & Palme 1985).

Ved å understreke det symbolske forstår jeg det slik at Bourdieu fremholder kulturell kapital som de disposisjoner, eller potensialer for kapitalens verdi på gitte arenaer, snarere enn ferdig størrelser en kan tenke seg den økonomiske kapitalen finnes i. Begrepet habitus i seg selv vil av dette ha liten verdi dersom en ikke ser det i relasjon til den sosiale konteksten dens "eier" opererer i. For å gjenoppta spillmetaforen som ble nevnt først i dette kapittelet ligger det også i dette at fokuset flyttes fra individet som årsak til at spillet ikke gir like sjanser for alle, til at det er spillet i seg selv som skaper ulikheten. Spillet i overført betydning er feltet som kapitalen skal omsettes på. Bourdieus teori kan sammenlignes med det å møte et felt uten å beherske den habitus som verdsettes der, med å delta i et spill uten å kunne reglene som det taes for gitt at deltakerne kjenner til. Bourdieus fokus i sin kultursosiologiske forskning har videre vært på å studere hvordan grupper som behersker kulturen på et felt, blir dominerende ovenfor andre grupper som ikke behersker den. Slik skapes en sosial hierarkisering på bakgrunn av hvilken kulturell kompetanse ulike grupper innehar på ulike felt. Dette omtales som symbolske voldshandlinger. Skolen ble av Bourdieu sett på som en spesielt sentral aktør i utøvelse av symbolske voldshandlinger og opprettholdelse av sosiale hierarkier (Broady og Palme 1985:51; Bourdieu & Passeron 2000).

Det som skjer i utdanningssystemet er at visse verdisystemer, som måter å tenke på, og te seg på tilkjennes større verdi enn andre i skolen (Broady & Palme 1985). Det er grunn til å anta at noen elevers habitus vil være mer lik verdiene skolen formidler enn andre. De mest privilegerte elevene har i følge Bourdieu og Passeron (2000) en måte å tenke på som ligner den skolen verdsetter og det gjør at disse elevene øker sin kulturelle kapital i utdanningssystemet og oppnår en maktposisjon i dette feltet. Broady & Palme (1985:59-60) utdyper at kulturen som verdsettes på feltet skolen vil monopoliseres av gruppene som behersker denne kulturen. Slik vil andre kulturelle former marginaliseres i skolen.

Bourdieu undersøkte på bakgrunn av dette, sammenhengen mellom faglige prestasjoner og elevers klassebakgrunn (Bourdieu & Passeron 1985). Han påpekte selv at dette var en ny måte å gripe an fenomenet i forhold til den tradisjonelt funksjonalistiske innfallsvinkelen som

hadde vært vanlig frem til dette. I den funksjonalistiske tradisjonen var det vanlig å tilskrive elevers suksess eller mangel på sådan, deres evner og anlegg fra naturens side. Dersom familiebakgrunn ble regnet med som en variabel, begrenset det seg ofte til kun å se på økonomiske ressurser. Dette var i følge Bourdieu ikke tilstrekkelig i henhold til de resultatene han selv kom frem til. Hans alternativ var et kultursosiologisk perspektiv som søker å forklare ulikhetene med at enkelte gruppers kultur favoriseres i sitt møte med skolen og på den måten oppnår fortrinn. Slik viser Bourdieu at ved ikke å regne med kulturell kapital når man studerer sosiale forskjeller i skolen, så ser man ikke årsakene til at noen vil lykkes, mens andre ikke (Bourdieu 1986, Benadusi 2001:27).

Dette kan vise seg videre gjennom konkrete og symbolske former for klassifisering, som karaktersystemer, spesialundervisning og generelt utvelgelse og vektlegging av faginnhold. På den måten utøves det konstant såkalt symbolsk vold mot elever som ikke innehar skolens kulturelle kapital. Dette er i Bourdieus øyne utdanningssystemets bidrag til opprettholdelse og reproduksjon av sosial ulikhet i samfunnet (Broady & Palme 1985). I *Reproduction in Education, Society and Culture* påpeker Bourdieu og Passeron (2000) at til tross for økende grad av allmenn tilgang til skolegang i den moderne verden er det stadig øvre sosiale klasser som reproduserer sin kultur i de fleste utdanningssystemer.

4.2 Moralsk habitus

Som nevnt er Bourdieus forståelse av kulturbegrepet som i kulturell kapital, sterkt knyttet til fransk klassestruktur (Grenfell 2004). Han målte ofte kulturelle goder ut fra overklassens privilegier i samfunnet. På den måten er hans kulturelle kapital sterkt knyttet til beholdning av økonomisk kapital. Skal vi anvende Bourdieu på en i mindre grad hegemonisk samfunnsstruktur som det kan hevdes Norge har, vil jeg forsøke å dreie kulturell kapitalbegrepet til å ha et mer generelt innhold. Ut fra måten Bourdieu beskriver habitus som et menneskes indre struktur av verdier og måter og tenke på som internaliseres gjennom den kulturen et barn vokser inn i, vil det kanskje være rimelig å anta at barns habitus påvirkes av den moral og religion foreldre ønsker å formidle til sine barn.

Daniel Winchester (2008) har gjort empiriske funn som kobler religiøs praksis hos muslimske konvertitter til det han kaller moralsk habitus. Han bruker Bourdieus begrep om habitus til å vise til hvordan religionen utgjorde en del av deres moralske selvforståelse, og dermed som en del av habitus. Winchester legger samtidig til at Bourdieu ikke direkte definerer moralens betydning for habitus, men mener beskrivelsen av hvordan habitus dannes, kan overføres til hvordan praksis kan forme individers moralske holdninger og verdier. Han legger til grunn det interaksjonistiske perspektivet på dannelsen av habitus. Samtidig legger han til at han ut fra Bourdieu forstår habitus som å inneha både en statisk og en dynamisk dimensjon. Det betyr at habitus både er noe som er relativt stabilt, men samtidig noe fleksibelt og foranderlig. Hans undersøkelser viste nemlig at personene han intervjuet endret sin moralske habitus gjennom en tilegnelsesprosess som ligner den Bourdieu beskriver. Dessuten tar Winchester med i sine studier betydningen av å utvikle moralsk habitus i et moderne samfunn med konkurrerende moralske verdier (Winchester 2008). Dette samsvarer med det moderne danningsidealet som Litt og dagens læreplan tilstreber.

4.3 Anvendelse av Bourdieu

Som en innvending til anvendelse av Bourdieus begreper kan man si at det franske samfunnet Bourdieu studerte i forhold til utdanning på 60 tallet etter all sannsynlighet ser ganske annerledes ut enn det norske samfunnet i dag. Det har ofte kommet innvendinger mot at teorien bastant beskriver en håpløs tilstand for de som i utgangspunktet ikke får utbytte for sin kulturelle kapital i skolen. Det er også mange som på tross av sin minoritetsbakgrunn klarer seg like godt både faglig og sosialt ved å oppnå gode karakterer, få gode jobber eller høste sosial anerkjennelse på andre måter. Allikevel har vi klasseskiller i Norge i dag også, med skille mellom Oslo vest og Oslo øst som et godt eksempel. Disse to delene av samme by har forskjeller i økonomi, levealder og i andre sosiokulturelle faktorer (Mogstad 2005). Statistisk sett har også ikke-vestlige innvandrere som gruppe lavere deltakelse i arbeidslivet, lavere inntekt og mindre tilgang på bøker og PC (Bakken 2003:52). Dette kan tyde på at ikke-vestlige innvandrere har lavere tilgang både på økonomisk og symbolsk kapital. Derfor mener jeg det er relevant å bruke teorien som en basis for hva man kan legge i skolens verdiinnhold og videre hvilke konsekvenser dette har for gruppers sosiale status.

Carmen Mills (2008) viser til ulik kritikk som er rettet mot Bourdieus fremstilling av sammenhengen mellom elevers kulturelle bakgrunn og suksess i skolen. I hovedsak går kritikken ut på at hans beskrivelser av mekanismene som ligger bak sosial ulikhet er for deterministisk ladet. Dette gir i følge kritikerne et mekanisk syn på maktstrukturer i samfunnet og et lite realistisk bilde av kompleksiteten og uforutsigbarheten som finnes. I tillegg vil mange mene at determinismen gir lite håp for endring. Det betyr at dersom en har med seg "feil" habitus inn i feltet, er du dømt til å mislykkes. Kritikerne mener med det at Bourdieu legger for stor vekt på det *reproduktive* fremfor det *transformative* aspektet og dette gjør teorien til en teori som viser til begrensninger fremfor muligheter. Bourdieu har derimot påpekt at hans kategorisering gir muligheter til å både se den sosiale virkelighet som et strukturelt system og samtidig gi rom for at mennesket er autonomt og med fri vilje. Bourdieu (1986:243) har dessuten oppfordret til ikke å tolke hans fremstilling av de sosiale strukturene som en kategorisering av virkeligheten. Han fremhevet den forskningsmessige nytten av å se kulturell kapital som en kategori som kunne bidra med å forklare reproduksjon av sosiale ulikheter i skolesystemet. Broady og Palme (1985:29) sammenfatter det slik: *"Ett därmed sammenhängande, grunnläggande interesse hos Bourdieu gäller møtet mellan människors habitus og den värld de möter och försöker orientera sig i med hjelp av denna habitus."* De legger videre til at de begrepene ikke bare er teoretiske konstruksjoner, men at de også har vært gjeldende i Bourdieus gjentatte empiriske studier av utdanningssystemet.

Mills hevder videre at Bourdieu etter hvert ble opptatt av å fremheve "mikro-forhandlinger" mellom felt og habitus. Disse to argumentene kan i så fall tale i mot kritikken om at de teorietiske begrepene er deterministiske (Mills 2008:81). Mills (2008) forsøker derfor å utnytte Bourdieus begrep om habitus som noe som skaper muligheter og ikke begrensninger. I det ligger forbedringspotensialet først og fremst i feltet.

Som Mills ser jeg også at Bourdieus begrepssystem slik det ofte blir tolket, kan virke mer begrensende enn frigjørende. Til tross for at Bourdieu er en av de mest siterte innenfor utdanningssosiologi (Broady & Palme 1985:4-5) kan en i et pluralistisk samfunn spørre seg om nytten ved en teori som kun ønsker å påpeke uopprettelige feil ved utdanningssystemet heller enn å si noe om hvordan dette kan endres. Forstår man Bourdieu slik, vil den dominante gruppe alltid få sine kulturreferanser bekreftet i skolen og dermed befeste sin sosiale posisjon,

mens dominerte grupper aldri vil få verdsatt sine ressurser og dermed komme dårlig ut av skolegangen og videre i samfunnet generelt. Dette ville i så fall vært dystre spådommer som ikke vil oppmuntre til å skape nødvendige endringer slik at styringsmakter, lærere og andre som kan påvirke hvordan kulturell kapital omsettes i skolen ønsker å gjøre skolen til et kulturelt inkluderende felt.

4.3.1 Kan kulturell kapital brukes for å forstå religiøse minoriteter i et verdipluralistisk samfunn?

I følge Bourdieu er altså kulturell kapital den implisitte kunnskap og erfaring som ansees som verdifullt i et samfunn. Han beskriver også gjennom hvilke prosesser denne kapitalen tilegnes, omsettes og omgjøres. Gjennom dette har vi sett at mennesker sosialiseres inn i familiens kultur og denne blir en del av en persons habitus. Det vil si en persons måte å tenke og være på. Videre vil jeg se på hvordan denne typen kapital kan benyttes for å forstå religiøse minoriteter i dagens samfunn.

Bourdieus teorier kan si oss noe om forholdet mellom minoriteter og majoriteter i samfunnet fordi han snakker om maktstrukturer, og legitimering av kultur. Dette er som jeg har vist et omdreiningspunkt i beskrivelser av forholdet mellom minoritet og majoritet. Selv om Bourdieu ikke direkte kan kobles til å snakke om kulturelle minoriteter i den forstand jeg bruker det, vil jeg hevde det er det samme prinsippet som beskrives. En makthaver, om det er den franske overklassen eller andre grupper, har monopol på de kulturelle verdiene som formidles i skolen, og vil derfor undertrykke grupper som ikke innehar denne kulturelle referanserammen. Enkelte vil imidlertid hevde at slike 'matchteorier', eller korrespondanseteorier ikke er hensiktsmessige å benytte i dag. Dette begrunnes blant annet ut fra at mange barn og ungdom med kulturell bakgrunn som skulle tilsi dårlige resultater i skolen, i virkeligheten gjør det like bra, eller bedre enn barn fra skolens anerkjente kultur. En ting er at enkeltindivider trosser de teoretiske premissene som matchteoriene baserer seg på, men det interessante er at hele grupper gjør det bedre til tross for lav kulturell kapital. Jon Lauglo (2001) trekker frem at mange ikke-vestlige innvandrere både jobber hardere med skolearbeid enn gjennomsnittet, og har en mer positiv holdning til skolen enn etnisk norske elever. Lauglo påpeker at familier fra ikke-vestlige land ofte viser seg å ha tette bånd mellom

familiemedlemmene. Foreldrene er fremtidsrettede og engasjerte i barnas utdanning. De ønsker en god fremtid for sine barn, ofte på bakgrunn av mangel på egen skolegang, og sin status i arbeidsmarkedet. Dette er altså i strid med sosial reproduksjonsteorier som indikerer at klassetilhørighet reproduseres gjennom utdanningssystemer. Dette knytter Lauglo opp til begrepet *sosial kapital* og kan brukes for å forstå hvorfor disse elevene gjør det "overraskende" bra i skolen. Slike strukturer kan være bakgrunn for at Bourdieu etter hvert så behov for å utvide kulturell kapital begrepet til å også dreie seg om den sosiale kapital, evnene til å mobilisere den kulturelle kapitalen. Lauglo (2008) har videre studert forholdet mellom familiestruktur og skoleprestasjoner. Undersøkelsen viste at foreldres inntekt har mindre å si for barnas prestasjoner enn det som vanligvis hevdes. Familiestruktur og utdanningsnivå viste seg derimot å være signifikante faktorer. Særlig ser det ut til at familiestrukturen har betydning, og de beste skoleresultatene viser barn som bor med gifte foreldre. Det som refereres til som 'innvandrerbakgrunnseffekten', kan imidlertid ikke sies å være tydelig nok, da det meste av dette kan tilskrives foreldrenes utdanningsnivå. Funnene fra denne undersøkelsen indikerer at mer enn familiens klassetilhørighet, utdanning og etnisitet må studeres for å kunne predikere elevers prestasjoner i skolen.

Bourdieu ser ikke ut til å være helt konsekvent i sitt syn på om sosialiseringsprosessen og tilegnelsen av kulturell kapital skjer gjennom en interaksjonsprosess, eller hovedsakelig på overføring av kultur fra foreldre til barn. På den ene siden beskriver han en ensidig overføring der barnet kan oppfattes som en passiv mottaker av kulturen. Dette vises blant annet i hvordan han beskriver kulturell kompetanse. På den annen side fremhever han i flere av sine betegnelser viktigheten av individets investering i og bidrag til utviklingen av habitus. Dette berører også Winchester og Mills argumenter om at kulturell kapital ikke er et statisk begrep, men også har dynamisk karakter. Fra Mills kan vi trekke at dette stiller krav til feltets tilrettelegging for utviklingen av habitus. Ser vi habitus som referanserammer slik jeg var inne på tidligere vil dette være utgangspunkt for danning. Danningsprosessen er som Hellesnes påpeker en sosialisering som skjer på individets premisser og som skal føre til et selvstendig og reflektert individ. Feltenes oppgave, i denne sammenheng skolen og hjemmet er derfor å legge til rette for en sosialisering som gir referanserammer som kan brukes i flere sammenhenger. Hvis referanserammene som skapes kun passer i hjemmet, eller kun i skolen så er det derimot situasjonsbestemt tilpasning.

Jeg har koblet religion til den kulturelle kapitalen fordi vanlige definisjoner av religion samsvarer med en del av det Bourdieu omtaler som kroppsliggjort kulturell kapital. Dette betyr ikke at det settes likhetstegn mellom habitus og religiøs bakgrunn, men indikerer at de kan ha visse fellestrekk. Videre har vi sett at moral er en del av habitus, og at religion kan sies å påvirke personers habitus. Vi kan i hvert fall anta at et menneskes referanserammer og måter å tenke på rundt moralske verdier vil ha implikasjoner i møte med en arena som ikke representerer samme verdiene. Danning ser her ut til å være en fellesnevner mellom kulturell kapital og religiøs tilknytning. Bourdieu viste til danning for å beskrive gjennom hvilke prosesser habitus blir en del av mennesket. Tidligere har jeg vist til danning som hvordan et menneskes referanserammer utvikles. Det er de implisitte rammene for hvordan individet tenker, handler og føler.

En betingelse for å tolke Bourdieu på denne måten, er å se begrepene i den samfunnskontekst vi befinner oss i. Bourdieu skapte sin teori på bakgrunn av et samfunn med andre strukturer enn den jeg vil beskrive i denne oppgaven. Dette handler for det første om hvorvidt det er relevant å benytte Bourdieus begrep om kulturell kapital, da det kan tenkes at samfunnet han benyttet begrepet i forhold til var mer klassedelt og statisk enn det Norge i dag er. Jean-Pascal Daloz (2006) kritiserer at sosiologiske teorier benyttes som om de var universelle lover. Daloz spør seg om det er riktig å overføre det kulturelle innholdet som finnes i disse teoriene på tvers av de sosiale og historiske kontekstene. Han har spesielt sett på bruken av såkalte eliteteorier som Bourdieu kan sies å være et eksempel på. Daloz hevder at eliteteorier er reduksjonistiske og at de ikke tar hensyn til det sosiale mangfold som finnes i virkeligheten. Eliteteorier bør derfor ikke brukes som universelt gyldige teorier. Daloz påpeker at gyldigheten av Bourdieus kultursosiologiske teori ikke nødvendigvis strekker seg lenger enn til det franske samfunnet på 1960 -1970 tallet. Han vedgår imidlertid at teorien beskriver visse allmenngyldige sosiale prosesser vedrørende kollektiv anerkjennelse av normer. Teorien kan allikevel ikke si noe allment om hvilke grupper som definerer og legitimerer disse strukturene. Dette understreker viktigheten av å relatere Bourdieus begreper til en annen kontekst enn den han undersøkte. Allikevel dreier det seg i begge tilfeller om marginaliserte grupper som skal møte et felt hvor deres habitus ikke er den legitimerte. Ut fra dette kan det tenkes at måten Bourdieu hevder at skolen anerkjenner kultur som kan knyttes til den franske overklassen på, har paralleller til at den norske skolen anerkjenner majoritetens kultur, og ikke kulturelle og religiøse minoriteter. Jeg har videre argumentert for å se Bourdieus

kapitalbegrep som et tegn på danningsidealene i den spesifikke sosiale og historiske konteksten. Danningsidealene det franske samfunnet, og den franske skolen på denne tiden bestrebet er ulikt danningsidealene som gjenspeiles i den norske skolen.

For å se nærmere på hva som skjer i dette møtet mellom ulike kulturer i skolen skal vi se på Anton Hoëms sosialiseringsteori og videre se på hvordan den norske skolen presenterer sitt verdigrunnlag.

5. Anton Hoëms sosialiseringsmodell

Anton Hoëm (1978:80) gjennomførte på 1970 tallet en teoretisk og empirisk tilnærming til hvordan minoritetselever opplever møtet med en skole som er basert på norsk språk og kultur. Utgangspunktet for den teoretiske modellen var samiske elevers møte med det komplekse, moderne samfunn. Resultatene viste at disse elevene og deres foreldre opplevde fremmedgjøring fra innholdet både faglig og sosialt. Fra dette kunne man trekke at samiske elever hadde et dårligere utgangspunkt på skolen enn de norske elevene. Det kunne forklare at dårligere resultater hos samiske elever ikke skyldtes barna selv men betingelsene de fikk på skolen (Hoëm 1978). I likhet med Bourdieu er dette en teori som utfordrer det funksjonalistiske synet på individets utilstrekkelighet, til et kultursosiologisk systemperspektiv.

Hoëm (1978:30) skisserte hvordan den første uformelle sosialiseringen foregikk i den samiske kulturen. Denne sosialiseringen var preget av nærhet til, og mestring av naturen, og spesielle strukturer når det gjaldt forhold innad i slekten. I det samiske tradisjonelle samfunnet var sosialiseringen avgrenset innenfor et kjent kontrollert felt. Det komplekse, moderne samfunn derimot bar preg av oppdeling og fragmentering. Som eksempel på denne forskjellen viser Hoëm til hvordan en i et tradisjonelt samfunn arbeider i fellesskap i motsetning til det moderne der arbeidsoppgaver er delt inn i ulike sektorer. Videre beskriver Hoëm (1978:54) fire ulike dimensjoner en kan se strukturelle forskjeller ved samfunn ut fra; individualitet – kollektivitet, homogenitet – heterogenitet, isolasjon – kommunikasjon, stabilitet – mobilitet.

Idealet er en balanse i spenningsforholdet mellom dimensjonene, dette kan også forstås som en dialektisk, gjensidig forsterkning mellom motsetning og enhet ved ytterpunktene.

Den formelle sosialiseringen som er karakteristisk ved det moderne samfunnet skjer gjennom samfunnsinstitusjoner som skole og barnehage. Sosialiseringsprosessen her, hevder Hoëm (1978) preges av det asymmetriske forholdet mellom elev og lærer. ”*Dette asymmetriske forhold lar seg påvise i skolens oppbygging og ordning”*(ibid:62). Videre er forholdet til hjemmet av betydning. Hoëm fremhever viktigheten av at elev, lærer (skole) og foreldre har samme verdistruktur og oppfatning av hva skolegangen skal føre til for at skolegangen skal være vellykket. Dersom et slikt verdi og interessefellesskap finnes vil disse gjensidig forsterke hverandre (Hoëm 1978). Hoëm beskriver verdier som et strukturelt fenomen, og viser til de ulike samfunnsdimensjonene for å beskrive ulike verdistrukturer. Ytterpunktene, som Hoëm studerte, det enkle og det komplekse samfunn er ulike om man plasserer de i forhold til spenningsforholdene i samfunnsdimensjonene, og har derfor forskjellige verdier.

5.1 De fire sosialiseringsutfall

Modellen skisserer fire ulike sosialiseringsutfall ut fra om det finnes fellesskap eller konflikt mellom hjem og skole i verdier og interesser. Den optimale sosialiseringssituasjon oppstår i følge Hoëm (1978:65) *”når enhetene i sosialiseringen både reflekterer den samme kultur og er fullstendig likeverdig integrerte i det komplekse samfunn”.* I sammenheng med det å gå på skole kan et interessefellesskap bety at man ser fordelene og nytteverdien med skolegang, for eksempel for det å kunne få arbeid senere i livet (Hoëm 1978, Øzerk 2006). Verdifelleskap innebærer at verdiene som overføres gjennom den formelle sosialiseringen deles mellom skole og hjem. Øzerk (2006:142) omtaler dimensjonene for *nyttighetsaspekt* og *engasjerende aspekt* på bakgrunn av henholdsvis interessefellesskap og verdifellesskap. Hvorvidt og i hvilken grad elevene opplever konflikt eller fellesskap er utslagsgivende for om sosialiseringen fra før skolegang forsterkes, svekkes eller forblir uforandret. Et annet alternativ er at en ny sosialisering skjer.

Hoëms sosialiseringsmodell gir ikke bare bilde av et dårligere utgangspunkt for elever med ulikt verdigrunnlag, men gir også belegg for at dette fører til ulikhet i faglige prestasjoner og sosial mestring. For en elevs møte med skolen vil det å oppleve at ens eget kulturgrunnlag som en har med seg fra hjemmet ikke samsvarer med skolen, oppleves konfliktfylt. Eksempelvis kan dette gå ut på generelle normer for atferd, krav til respekt, religiøse holdninger osv. Det i tillegg til en konflikt i interesse kan føre til det Hoëm beskriver som ikke-formell sosialisering. Det kan altså bety at en ikke gir slipp på sin tidligere sosialisering og tilpasser seg derfor ikke skolen i det hele tatt (Hoëm 1978:72-73). Hoëm beskriver de-sosialisering som når barnet sosialiseres *fra* noe. Re-sosialisering er å sosialiseres inn i noe nytt. Når eleven har sosialisert seg ut av noe altså de-sosialisert, kan videre bane være at han/hun foretar en *ny sosialisering.* Dette kan bety at eleven sosialiseres bort fra sin opprinnelige kultur og inn i majoritetens kultur**.** Det mest ønskede resultatet Hoëm beskriver er om det finnes både verdi og interessefelleskap mellom hjem og skole. Da vil elevens tidligere sosialisering forsterkes og dermed vil skolen føles identifiserende (Hoëm 1978).

Interessefellesskap og verdikonflikt mellom hjem og skole kan bety at foreldre anser nytten av utdanning som så viktig for barnet sitt at de velger å akseptere en verdimessig konflikt. Øzerk (2006:143) beskriver for eksempel foreldre som er interessert i skolens fag og innhold, men ikke nødvendigvis hvordan den norske skolen drives. Fra det utvikler foreldre og barn en instrumentell holdning til skolen som innebærer at de ser nytten i hva skolegangen *fører* til. Ofte vil det også være slik at barna i denne situasjonen føler at skolen gir dem noe de ikke opplever hjemme og omvendt. Dette fører uansett til at elevene oppnår en forsterket sosialisering til tross for verdikonflikten. Øzerk hevder at *"Denne elevgruppen klarer å resosialisere seg på en måte hvor deres språklige, kulturelle og faglige kompetanse og identitetsmessige repertoar har en sterk funksjonalitet i det moderne, kunnskapsbaserte og intensjonaliserte samfunnet."* (ibid:144).

5.2 Integrerende sosialisering

Thor Ola Engen (jf. Gravem 2004:248-250) har gjennom sine arbeider uttrykt en utvidet forståelse av Hoëms sosialiseringsmodell. Den går ut på en kombinasjon av resosialisering og forsterkende sosialisering som en best mulig modell i forhold til undervisning. Det vil si at

tidligere sosialisering videreføres samtidig som ny sosialisering finner sted. Engen kaller dette dobbeltkvalifisering som oppnås gjennom gjenkjennbar kunnskap om egen kultur og møte med kunnskap om majoritetskulturen. En slik innlemmingsstrategi i den verdipluralistiske skolen, forutsetter at alle elever opplever en viss verdibekreftelse i skolen, og krever at skolens innhold bærer preg av verdimessigmangfold.

Denne tanken har sitt utspring i at det er et kulturelt mangfold i samfunnet. Dette har jeg vært inne på tidligere, og Gravem presiserer at vi i Norge i dag finner mangfold på bakgrunn av mange ulike dimensjoner. Videre viser han til Engens tolkning av det kulturelle mangfoldets tvetydighet som viser til at mangfoldet kan gjøre individets verditilknytning og identitetsutvikling til et vanskelig prosjekt, samtidig som mangfoldet beriker fellesskapet. Utfordringen ligger i at delene i det kulturelle mangfoldet skal kunne integreres til en enhet. I henhold til denne tankegangen gjøres dette best gjennom en prosess der majoritet og minoritet gjensidig tilpasser seg hverandre. Dette omtales som pluralistisk integrering og *"innebærer at alle elevene kvalifiseres både for minoritetskulturen (lokalkulturen) og for majoritetskulturen (sentralkulturen), med utgangspunkt i den sosialiseringen som allerede har skjedd"* (Gravem 2004: 267). Dette understreker Hoëms poeng om at den formelle sosialiseringen må forsterke den uformelle. Det understreker også et annet poeng; nemlig at det ikke kun er minoritetsgrupper som skal sosialiseres inn i majoritetskulturen, men at alle grupper skal sosialiseres sammen til en enhet. Som premiss for pluralistisk integrering viser Gravem (2004:257) til Crittendens kriterier for et 'fullverdig flerkulturelt samfunn'. Dette er kriterier som viser til at et samfunn med kulturelt mangfold må ha et minimum av felleskultur for at de ulike gruppene skal ha noe å bindes sammen av. Disse kriteriene er for det første; et grunnlag av felles ideal, verdier og prosedyrer, medlemmenes respekt for felles styresett og felles lovgiving, og sist felles normer for rasjonell tenkning og handling. Dette understreker nødvendigheten av å mobilisere et visst minimum av en felles kulturell basis av grunnverdier for at et samfunn skal kunne bli fullverdig flerkulturelt.

På bakgrunn av idealet om pluralistisk integrering og Hoëms sosialiseringsmodell skisserer Engen (jf Gravem 2004), hvordan *integrerende sosialisering* bør være innlemmingsstrategi i den norske kulturmangfoldige skolen. Det består i at det foreligger delvis verdifellesskap, og delvis eller fullt interessefellesskap mellom skole og hjem.

5.2.1 Hvordan forstå religiøse minoriteters møte med skolen i lys av begrepet integrerende sosialisering?

Hoëm beskriver ulike sosialiseringsprosesser i ulike sammenhenger. Hans utgangspunkt er at samiske barn som hadde sin primærsosialisering i det enkle, tradisjonelle samfunn, møter en skole som baserer seg på verdier i et moderne, komplekst samfunn. Dette, viser Hoëm, kan skape negative konsekvenser for barnet fordi sekundærsosialiseringen ikke oppfattes som en forlengelse av primærsosialiseringen. Dette handler i likhet med Bourdieus teori om å møte en kultur som ikke er lik din egen. Dernest handler det om at dette møtet vil ha ulikt utfall ut fra skolens anerkjennelse av denne kulturen, og om foreldres syn på skolens nytte. Hvilket forhold foreldre har til skolen, om det er instrumentalistisk eller ikke er varierende ut fra hvilken kultur det er snakk om, men også varierende fra familie til familie.

Det samme argumentet jeg viste til mot såkalte matchteorier kan brukes også her. Det viser seg at en slik måte å se sosialisering på blir for enkel fordi vi vet at individer og grupper som ikke etter disse teoriene skulle ha forutsetninger for å gjøre det bra i skolen, likevel kan jobbe hardere enn andre og være mer positive enn andre til skolen (Lauglo 2001). I dette tilfellet kan det henge sammen med den unike situasjonen Hoëm har utviklet modellen i forhold til. Samenes situasjon som en urbefolkningsminoritet som skulle integreres inn i en majoritets skole, kan gi oss kunnskap om hvordan dette møtet kan utarte seg, men kan kanskje ikke generaliseres til å gjelde i et pluralistisk samfunn i Crittendens forstand (jf Gravem 2004). I et slikt samfunnsperspektiv vil det være rimelig å tro at minoritet – majoritet møtet inneholder mer komplekse og uforutsigbare faktorer. I et pluralistisk samfunn, slik Gravem hevder Norge er finner vi mangfold ut fra mange ulike dimensjoner. Hoëm beskriver også slike dimensjoner, men har i sine undersøkelser tatt utgangspunkt i ytterpunkter i samfunnsstrukturer. Dette vises spesielt i hvordan Hoëm beskriver det enkle og det komplekse samfunn nærmest som dikotomier. Hoëms teori kan allikevel si oss noe om hvordan det å se nytten av utdanning kan kompenesere for verdikonflikt og føre til en vellykket sosialisering. Teorien er dermed ikke like deterministisk som Bourdieu fremstår som. Engen og Gravem har etter min mening klart å overføre Hoëms ideer om møte mellom to kulturer til å også ha relevans i et samfunn der flere enn to kulturer møtes.

Hoëms arbeider kan også si oss noe om tilpasningsstrategier. Samenes møte med Norge, var i etterkrigstiden, basert på en assimileringspolitikk både når det gjaldt språk og kultur (Øzerk 2006). Hoëm beskriver sosialisering som individets tilpasning til ulike standardsituasjoner. Denne typen sosialisering kritiseres av Hellesnes, og hans alternativ er en danningsprosess som fører til en fleksibel og selvstendig person. Dersom det situasjonsspesifikke reduseres, vil også problemet med konflikten Hoëm beskriver ikke kunne finnes i like stor grad. Dette fordi barnet/eleven har utviklet et sett av referanserammer som gjør at han/hun kan tilpasse seg på tvers av verdistrukturer. Spørsmålet videre blir da hvordan denne danningsprosessen skjer. Jeg ser paralleller mellom Hellesnes' danningsbegrep og Engens begrep om integrerende sosialisering. Hellesnes beskriver danning som en sosialisering på individets og ikke maktens (majoritetens) premisser. Engen fremhever nettopp dette at det ikke er individet som skal tilpasse seg, men at alle grupper skal sosialiseres til hverandre.

Engen (jf Gravem 2004) fremhever at integrerende sosialisering krever et minimum av felleskultur for å ha noe som folket bindes sammen av. Spørsmålet er hva dette verdigrunnlaget skal bestå av, og hvordan måle hva som er et minimum av felles verdier. Videre i teksten vil jeg se på hvilket verdigrunnlag den norske skolen presenterer gjennom sine læreplaner og religionsfag. På den måten kan det være grunnlag for å si noe om hvorvidt skolen virker inkluderende ovenfor religiøse minoriteter.

6. Enhetsskolen og det verdipluralistiske samfunnet

Da tema for oppgaven min er verdifellesskap i den verdipluralistiske skolen, har det vært viktig for meg å undersøke hva skolens verdigrunnlag består av. Dette ser jeg som sentralt i anvendelsen av både Hoëm og Bourdieus teoribidrag, da de begge er opptatt av marginalisert gruppes møte med skolens verdier. Den norske skolens verdigrunnlag vil jeg forsøke å beskrive gjennom å vise til historiske prosesser og ved å vise til nåtidens offisielle versjon av verdigrunnlaget, først og fremst gjennom læreplanen L97. I den sammenheng er det imidlertid verdt å nevne at de uttalte verdiene ikke nødvendigvis er identiske med de *faktiske* verdier som eksisterer i skolen. John Goodlads (jf. Øzerk 2006:265) læreplannivåer kan brukes for å

se dette poenget. Han hevdet at det kunne oppstå diskrepans mellom fem ulike nivåer av læreplanen; ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den operasjonaliserte læreplan og den erfarte læreplan. L97 og andre offisielle læreplaner kan betegnes som formelle læreplaner. Den formelle læreplanen skal imidlertid leses og oppfattes av personer læreplanen angår. Videre skal denne oppfattelsen overføres til handling i praksis. Dette kan igjen gi ulike erfaringer for de som er berørt gjennom arbeidet. Slik kan det skapes forskjeller mellom slik læreplanen er tenkt, og til hvordan den faktisk oppleves (Øzerk 2006). Allikevel vil den formelle læreplanen beskrive samfunnstendenser som gjenspeiler menneskesyn, samfunnssyn, kunnskapssyn, oppdragelsessyn etc., som alle er sentrale for å forstå et verdigrunnlag. Samtidig er læreplanen, og da spesielt generell del av L97, et konkret utgangspunkt for å undersøke verdier som i seg selv er et abstrakt begrep.

Her vil jeg først vise til den norske enhetsskolens historie som en bakgrunn for nåtidens læreplaner. Deretter kommer utdrag fra læreplanens generell del og KRL faget som er ment for å beskrive verdigrunnlaget i skolen.

6.1 Enhetsskolens historie

Telhaug og Mediås (2003) viser til en pietistisk påvirkning i den norske skolen fra 1700 tallet. Allerede der lå tanken om at skolen skulle gi folket oppdragelse, i det henseende å lære å tjene en kristen Gud. Skolens målsetning var at gjennom undervisning i kristendom og lesing skulle barn forberedes til å stå til konfirmasjon. Organiseringen av skolesystemet fulgte et skille mellom by og bygd og mellom fattig og rik. Borgerskolen, den lærde skolen og allmueskolen (fattigskolen) både gjenspeilet og opprettholdt den sosiale samfunnsstrukturen (Dale 2008:kap 1). Det pietistiske synet var dominerende i den norske skolen frem til 1830-40 årene. Telhaug og Mediås (2003) påpeker her at den demokratiske tankegang ble mer gjeldende i årene som fulgte. Dette skjedde i takt med den økende demokratisering av samfunnet for øvrig på denne tiden. Her ble det økt fokus på kunnskap og folkets vilje fremfor pietismens ideal om underkastelse ovenfor Gud.

Videre var det et poeng å vekke den nasjonale sjela som det ble hevdet var glemt under dansketiden. Det ble vektlagt at ved å identifisere det norske ville skolen ikke bare oppdra hver og en elev, men bidra til å bygge Norge som kulturnasjon. I tråd med oppbygging av en felles nasjon ble sosial utjevning og nasjonal integrasjon ansett, spesielt av den politiske venstresiden, som ønskelige utfall. I denne tanken ligger at dersom alle går gjennom samme skolesystem vil sosiale klasseskiller viskes bort og føre til et større samhold på tvers av ulike grupper i samfunnet. Den felles enhetsskolen som vokste frem i denne tiden blir av Telhaug og Mediås (2003:59) betegnet som ”*En skole for demokrati, nasjonal kultur og sosialt fellesskap*”.

Dale (2008) fremhever likhet og fellesskap som sentrale motiver for dannelsen av en slik fellesskole. Allikevel hevder han at den nye situasjonen der barn fra ulike samfunnslag skulle delta i en og samme skole medførte forskjellsbehandling og skille mellom barn fra ’respektable hjem’ og elever fra dårligere hjem. Skolen var ikke bygd opp rundt lavstatusgruppers verdier, og barn fra disse gruppene fikk en mindre respektfull behandling i skolen enn barn fra høyere samfunnslag. I tillegg var det ikke forventet at barn med arbeiderbakgrunn skulle fortsette skolegangen etter den obligatoriske folkeskolen. Dette medførte at barn med lav sosial status hadde vanskeligere for å oppnå gode karakterer, og sjeldnere fullførte høyere utdanning. Det viste seg dermed at lik tilgang til den samme utdanningen, også betegnet som *formallikhet*, ikke hindret ulikhet gjennom utdanning på bakgrunn av økonomisk og geografisk bakgrunn. Sosial ulikhet ble også gjennom fellesskolen reprodusert. Gjennom utvidelsen av skolesystemet fra 1900 tallet har et stadig større fokus blitt lagt på en *inkluderende* fellsskole. Dale oppsummerer fellesskoletanken slik: *”Fellesskolen har vært knyttet til forestillinger om en felles struktur. Felles struktur skal gi anledning til at elever med ulikhet i sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonsevne skal møtes. Elevene skal uavhengig av kjønn og sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn, ha like muligheter til å utvikle seg i skolen og i et sosialt arbeidsfellesskap”*(Dale 2008:354).

Det politiske aspektet ved utviklingen av fellesskolen i Norge knytter seg spesielt til Arbeiderpartiets dominans i etterkrigstiden. Dale (2008) viser til Arbeiderpartiets syn på skolen som nasjonens sentrale og fellesskapsbindende institusjon som sentralt i denne

utviklingen. I tråd med den økende pluralismen vi opplever i samfunnet påpeker Dale at elevmassen i skolen fra 1990 tallet og til i dag representerer et større mangfold når det gjelder språklige, sosiale og økonomiske ressurser enn det som har vært tilfelle tidligere. Skolens nye utfordring ble i politikken sett på som det å være en samlende institusjon som skulle skape nye verdifellesskap (Aasen 1999, Volckmar 2005). Spørsmålet flere stiller seg er om denne mobiliseringen av felles verdier har gått på bekostning av minoriteters rett til tilpasset opplæring, fordi felles verdier og identitetsbygging skulle ta utgangspunkt i norske såkalte kristne og humanistiske tradisjoner. Det så ut til å være en oppfatning av at for å skape en nasjonal enhet, trenger vi en i størst mulig grad kulturell homogenitet (Slagstad 1996:25).

Folkedannelse som en normativ tilnærming til utdannelse hadde dominans under den tyske åndsvitenskapen før andre verdenskrig. Representanter for dette synet fremhevet verdier som, 'det germanske vesenet', og 'den nasjonale livsformen'. En av disse stemmene tilhørte Hermann Nohl som hevdet at *"de individuelle sjelene, utfolder seg (...) i varmen av et fellesskap"* (Dale 2005:207). Måten de åndsvitenskaplige pedagoger tenkte på handlet også om å samle folket og skape en nasjonal enhet. Dale (2005) knytter dette videre opp mot nasjonalsosialismens ideologi som tok enhetstanken ut i sin mest ekstreme form, og er dermed et noe urettferdig sammenligningsgrunnlag for den norske sosialdemokratiske tanken. Den tyske åndsvitenskapen viser allikevel til et prinsipp om å møte et pluralistisk samfunn med oppslutning rundt felles verdier.

Den norske sosialdemokratiske måten å gjøre dette på ble blant annet tydeliggjort under daværende undervisningsminister Gudmund Hernes på 1990 tallet. Det blir ofte hevdet at den norske kulturen ble utfordret rundt denne tidsepoken. Økonomiske endringer, nye kommunikasjonsmønstre og innvandring er blant faktorene som brukes som forklaring. Dette førte til at samfunnet gikk fra å være *"monokulturelt og entydig med oppslutning og felles verdier og felles tradisjoner, til å bli flerkulturelt og mangoldig med økende verdimessige valgmuligheter"* (Volckmar 2005: 119). Volckmar (2005) hevder at Hernes ikke ønsket å akseptere slike tendenser til fragmentering av samfunnet, dette som gjerne knyttes til det postmoderne samfunn. Han så det derfor som nødvendig å demme opp for tendensene gjennom å styrke fellesskapet i det norske skolesystemet.

Telhaug (2002) påpeker at Hernes var opptatt av å fremme den sosialdemokratiske fellesskapstanken, samtidig som han formidlet en sterk tro på mennesket som den skapende kraft på bakgrunn av kunnskap og viten. Gjennom sitt virke som minister var han pådriver for de såkalte 90-tallsreformene i det norske skoleverket. Som en del av dette ble det utarbeidet en felles generell del for grunnskole, videregående, og voksenopplæring. Dette dokumentet representerte i følge Volckmar (2005) noe annet enn det en hadde sett i tidligere læreplaner. I tillegg til å være skrevet på et mer tilgjengelig språk enn det som var vanlig for slike dokumenter, ble det i større grad satt fokus på skolens bidrag til å utvikle menneskelige egenskaper hos individene. I tillegg viste den generelle delen til skolens doble formål, det vil si mandat til å håndtere polare spenningsforhold i oppdragelse og utdanning. Det innebærer at skolen skulle legge til rette for individets egenutvikling, og samtidig dets utvikling til å bli en del av et fellesskap (Volckmar 2005).

6.2 Læreplanen L97

Jeg vil her vise til noen utdrag fra Læreplan 97 for å vise til hvilke uttrykte verdier som legges til grunn der for arbeidet i skolen. Utdragene er hentet fra læreplanens generell del, som er overordnet de andre fagplanene.

Læreplanreformene tilførte som nevnt noe nytt samtidig som de fortsatt hadde sitt grunnlag i eksisterende lovverk. Skolens formålsparagraf ligger til grunn for læreplanen. Første avsnitt lød som følger: ”*Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”* (Lovdata). Dette innebærer at all undervisning i alle fag skal ta utgangspunkt i dette prinsippet. Gravem (2004:17) presiserer at generell del av L97 er en offisiell tolkning av formålsparagrafens budskap.

Læreplanene L97 konkretiserer altså Gudmund Hernes’ tanke om en skole som på den ene siden skal være felles for alle og på samme tid tilpasset den enkelte. Det vektlegges at skolen skal være en møteplass som skal skape samhørighet på tvers av blant annet sosial, religiøs og

etnisk bakgrunn hos elevene. Generell del i L97 formulerer et av skolens overordnete mål slik: *"Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet"* (L97:2). Dette uttrykker i særlig grad hvordan en ser på utdanning som et ledd i samfunnsutviklingen. Utdanningen skal bidra til å styrke det nasjonale fellesskapet, og på den måten stå som konkurransedyktige i forhold til det øvrige internasjonale samfunnet. Hoëm (1999) presiserer også at skolen har et ansvar for å forvalte folkets kultur, men samtidig også ansvar for den enkelte elevs utvikling. Læreplanen legger også vekt på den enkeltes bidrag til samfunnet som sentralt. Den påpeker ved dette at lik tilgang og tilpasset opplæring vil både gi enkeltmennesket og samfunnet gevinst. Dette vises blant annet gjennom sitatet: *"Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet"* (L97:2). Dette er i tråd med motivene for utviklingen av den felles enhetsskolen som tidligere skissert.

Videre beskrives de syv danningsidealene som gjenspeiler hvilket verdigrunnlag og menneskesyn som ligger bak formålet med læreplanene. *Det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannede mennesket, det samarbeidende mennesket*, og *det miljøbevisste mennesket*. Danningsidealene viser til ulike dimensjoner ved mennesket, og ikke til ulike mennesketyper. Til sammen skal dimensjonene utgjøre det *integrerte mennesket* (L97:Generell del). Med det understrekes også det overordnede målet om at elevene skal tilegne seg evne til å beherske det motstridende. Det fremstår derfor som om den generelle del av læreplanen er et forsøk på å utrykke hvordan man gjennom skolen kan oppnå den ønskede balanse mellom individ og samfunn. Ut fra verdisynet som uttrykkes i dette dokumentet er skolens oppgave å styrke fellesskapet og den nasjonale identitet i et oppløselig samfunn, og samtidig utvikle elevene til å finne sin naturlige og selvstendige plass i samfunnet. Dette uttrykkes ved at: *"Utvikling av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden"* (L97:4). Fra dette står det som en sentral oppgave for skolen at den skal presentere en kulturarv som elevene kan finne identifikasjon ved. I begrunnelsen av dette brukes også rettferdighet og sosial likhet. Ved at alle lag av befolkningen tar del i den samme kunnskap og historie, vil det skapes like referanserammer for fremtiden. "*Felles*

bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap. Det er felles referanserammer som gjør det mulig å knytte det en ser, leser eller hører til et sams, underforstått tenkesett. De gjør det mulig å begripe komplekse budskap og å tolke nye ideer, situasjoner og utfordringer" (L97:15).

Videre i forklaringen av disse danningsidealene understrekes det at skolen skal ta utgangspunkt i kristne og humanistiske verdier. Dette begrunnes både ut fra å forstå vår historie, og å tilegne seg moralske verdier. Det vises gjennom dette utdraget: "*Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie - en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet"* (L97:3). Dette utdraget illustrerer polariteten som gjenspeiles i læreplanens omtale av kristendommens plass i samfunnet. Den kristne tro er viktig både for å skape et nasjonalt fellesskap og grunnlag for den individuelle identitet. Det fremkommer også i læreplanen at de såkalte kristne og humanistiske verdier begrunnes ut fra at de representerer verdier som skaper rammer for toleranse ovenfor andre kulturer. Elevene skal i følge læreplanen utvikle kunnskap og forståelse for andre religioner og livssyn. Veien til dette vises gjennom å gjøre skolen til en møteplass hvor ulike mennesker kan forenes i en felles kulturell forståelse. Det kan leses i utsagnet: *"Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer"* (L97:8).

6.2.1 KRL faget

Denne mobiliseringen av felles verdier ble særlig lagt merke til i grunnskolens nye religionsfag "Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering" (KRL-boka), som ble implementert i skolen i 1997. Før dette ble det praktisert kristendomsundervisning og mulighet for fullt fritak med livssynsundervisning som alternativt undervisningsopplegg. KRL-faget var imidlertid obligatorisk med mulighet for fritak fra deler av undervisningen. I planen for dette faget legges det til grunn at: *Sosialisering i det norske samfunn tar sikte på å integrere grupper og individer slik at alle – innenfor rammen av samfunnets lov- og regelverk*

– får ivareta sin egen kultur samtidig som de lærer å forstå hverandre og kommunisere innenfor et flerkulturelt fellesskap (KRL-boka:3).

På samme tid blir det presisert at kristendommen skal vektlegges både for å kunne forstå det norske samfunn og for at alle skal delta i felles kunnskapsbygging. Dette er helt i tråd med det overordnete verdisynet med doble formål som skal balanseres. Både i utredningen i forkant av utarbeidelsen og implementeringen av faget, har særlig begrepsparet *identitet* og *dialog* stått sentralt. Gravem (2004:50) utdyper dette med *"at de forskjellige gruppene skal* lære av *(dialog) og* leve med *forskjeller (identitet)".* Videre brukes også her like referanserammer som argument for et felles religionsfag; *"Når befolkningen tilhører ulike religioner og livssyn, må kjennskap til hverandres tro og tradisjoner være en del av våre felles referanserammer"* (KRL-boka:11). Forskjellen ligger i at der generell del legger fokus på kunnskap om den norske kulturarven og de kristne og humanistiske verdier, har KRL faget uttalt et mål om å skape toleranse gjennom økt kunnskap om hverandres kultur og religion. Gravem (2004) påpeker at dette aspektet kan brukes som utgangspunkt for en restrukturering av KRL faget med ønske om å skape et inkluderende fag som *"et svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole".* Det nevnes imidlertid noen hindringer på veien mot denne visjonen, blant disse er fagets konfesjonelle og innholdsmessige forankring i kristendommen (Gravem 2004:174). Peder Gravem (2004) ønsker og utforske spørsmålet om faget KRL kan rekonstrueres som et fag med integrerende sosialisering som pedagogisk mål. Som nevnt var kriteriet for pluralistisk integrering i et fullverdig flerkulturelt samfunn at det fantes et visst felles referansegrunnlag.

Fagets historie siden den gang det ble introdusert har vært lang og vanskelig. En del av denne historien innebærer domfellelse både i FNs menneskerettighetskomitè og i den Europeiske menneskerettsdomstolen. Dommene har blant annet vært basert på at foreldre gjennom fritaksreglene får begrenset rett til sine barns moralske og religiøse oppdragelse. Faget ble på bakgrunn av FNs dom revidert i 2005 og endret blant annet navn til "Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap". I tillegg skulle det nye faget uttalt være mindre forkynnende enn det gamle. Kritikerne var imidlertid fortsatt kritiske, og etter dommen i menneskerettsdomstolen ble det sett som nødvendig å gjøre ytterligere endringer i faget (Ot.prp. 54 2007-2008).

6.2.2 Dagens situasjon

Under borgerlig styre i 2004 startet arbeidet med å lage en ny læreplan. Læreplanen kom i 2006 og omtales som kunnskapsløftet L06. L06 har nye læreplaner for de ulike fagene, men har beholdt L97's generelle del (Øzerk 2006). Etter press fra tros- og livssynssamfunn, og de nevnte domfellelsene mot den norske stat, ble det fra høsten 2008 innført et endret religionsfag. Dette faget har endret navn til "Religion, livssyn og etikk". Til tross for at "kristendom" er fjernet fra navnet er det fortsatt her den kvantitative hovedvekten skal ligge. Det er imidlertid presisert for det nye faget at det skal ha en *kvalitativ* likeverdig tilnærming til alle religioner. I tillegg er det lagt større vekt på filosofi, etikk, livssyn og evne til ha samtale og dialog rundt temaene (Ot.prp. 54 2007-2008). Nesten parallelt med endringen av religionsfaget, ble det på bakgrunn av det såkalte "Bolstad utvalget" fremmet forslag om endring av formålsparagrafen. November 2008 ble det imidlertid fremforhandlet et forslag til ny formålsparagraf basert på Bolstad utvalgets innstilling. Første del av forslaget til den nye formålsparagrafen lyder slik:

> Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som óg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. (Utdanningsforbundet, NOU 2007:6).

Det nye forslaget viderefører grunnverdiene, men beveger seg bort fra formuleringen om det felles kristne oppdragelsesansvaret. Det ser jeg i sammenheng med at RLE faget beveger seg bort fra den kvalitative forankringen i kristendommen.

6.2.3 Skolens verdigrunnlag

I den historiske oppbyggingen av den norske skolens verdigrunnlag har jeg vist til en endring fra et pietistisk oppdragelsessyn, til en større mobilisering av en felles nasjonal kulturarv. Gjennom denne endringen har imidlertid den kristne tro beholdt en posisjon i skolen med

begrunnelse i at den inngår som en sentral del av vår kultur og historie. Samtidig har det skjedd en endring fra et klassedifferensiert skolesystem og til en felles enhetsskole der alle, uansett bakgrunn, skal inkluderes. Etterkrigstidens samfunnsendringer førte til at læreplanutformere så det som nødvendig og ytterligere styrke fellesskapet i den offentlige skolen. Gjennom læreplanen L97 ble dette uttrykt gjennom generell dels fokus på å utarbeide felles referanserammer for elevene basert på blant annet kristne og humanistiske verdier. I det nye obligatoriske KRL faget som kom samme tid, ble den kristne forankringen utdypet, men la også vekt på kunnskap og dialog med andre tros og livssyn. L97 utrykker dermed at det *finnes* en norsk, nasjonal kulturarv som er forankret i kristendommen. Vi kan fra dette gå ut fra at dette også gjenspeiler verdisynet elever i den norske skolen har blitt møtt med i årene læreplanen har vært brukt i skolen.

6.3 Verdifellesskap i den verdipluralistiske skolen?

Gjennom utdanningssystemet har sosial ulikhet reprodusert seg til tross formallikhet og idealer om fellesskap. I tråd med Bourdieu, hevder Dale at en de høyere klassers kultur i tidligere tider ble legitimert gjennom skolesystemet. På den måten ble det utført symbolsk vold mot lavstatusgrupper som ikke fikk sin habitus anerkjent. Dette førte til at de høyere klasser fikk gode resultater i skolen, tok videre utdannelse og befestet sin maktposisjon i samfunnet. Sosialdemokratisk styre gjennom etterkrigstiden har gitt økt fokus på sosial rettferdighet og utjevning. Nå er det stor grad av formallikhet i utdanningssystemet, men stadig påpekes det at enkelte grupper ekskluderes ved at skolen tviholder på tanken om en felles kultur. I henhold til Crittenden, Engen og Gravem behøver man et minimum av felleskultur for å oppnå integrering i et flerkulturelt samfunn. Spørsmålet er hva dette referansegrunnlaget skal bestå av.

En entydig konklusjon på hva verdiinnholdet i læreplanene består av kan vanskelig finnes nettopp fordi den er mangetydig og vidtfavnende. Det som virker klart er at det gjennomgående henvises til doble formål, eller balanse mellom ulike polare begreper i utdannelsen. Samtidig legges det føringer for at disse doble formålene bør balanseres på bakgrunn av den felles referanserammen. Dette begrunnes ut fra tre hovedargumenter slik jeg ser det; ut fra individets personlige utvikling, ut fra samfunnsmessig nytte og ut fra sosial

rettferdighet. Denne referanserammen gis også i generell del et klart verdimessig innhold. Den bør baseres på kristne og humanistiske verdier noe som impliserer at kristendommen og humanismen skal vektlegges både for å kunne forstå det norske samfunn og for at alle skal delta i felles kunnskapsbygging. Fra dette kan man trekke at L97 er et motsvar til postmodernismen som innebærer at felles oppslutning om verdier ikke kan realiseres. Som Dale hevdet, har mangfoldet i skolen bare økt siden 1990 tallet og til i dag. Spørsmålet en kan stille seg er om Hernes og andre som stod bak L97 hadde tatt høyde for dette økende mangfoldet. Det fremstår som noe krampaktig å "lage" et kulturelt fellesskap for å motkjempe krefter i samfunnsendringer. Kanskje hadde det vært en bedre strategi å jobbe *med* den økende pluralismen. Allikevel virker det hele tiden på ordlyden i læreplanen som at det er et skille mellom 'vi' norske, kristne og 'de' andre flerkulturelle. 'Vi' skal beholde vår identitet, men være åpne mot andre, mens 'de' skal tilpasse seg de norske verdier. Dette er i så fall i mot idealet om integrerende sosialisering som legger til grunn at det er de ulike partene som skal sosialiseres til en enhet. På den andre siden, har vi sett at generell del søker å skape verdier som toleranse og åpenhet mot andre kulturer.

Argumentasjonen for læreplanen er dette med likt referansegrunnlag. Det blir hevdet at dersom ikke elevene har en felles kultur som referanse vil dette være grunnlag for sosial ulikhet. Problemene, mener mange har imidlertid oppstått ved at denne felles kulturelle referanserammen gjennom formålsparagrafen, generell del og KRL-faget har blitt sterkt knyttet til religionen kristendom. Ser man bort fra det kristne innholdet i generell del ser verdiene ut til å langt på vei oppfylle Crittendens krav til et minimum av felles kultur; felles idealer og verdier, respekt for styresett, og felles normer for rasjonell tenkning. På bakgrunn av det bør man spørre seg om det ikke er mulig å skape felles referanserammer uten å legge kristendommen til grunn. Kristendommen har neppe monopol på humanistiske verdier som toleranse og nestekjærlighet.

7. Metode

På bakgrunn av utarbeidelsen og ferdigstillelse av forskningsspørsmålet i denne avhandlingen har det hele veien vært et vurderingsspørsmål tilknyttet de metodologiske tilnærmingene som ville være hensiktsmessige å benytte. Mine overveielser har blant annet gått ut på om jeg skulle tilnærme meg spørsmålet rent teoretisk eller om jeg skulle inkludere empiri. Jeg kom etter hvert frem til at jeg ønsket å ha med empiriske undersøkelser for å belyse temaet. Videre melder spørsmålet som retter seg mot alle de ulike metodologiske tilnærmingene.

Emil Kruse (2003:17) viser til at det tradisjonelt sett argumenteres ut fra sammenhengen med vitenskapsidealer og mål for forskningen når valg av forskningsmetode skal begrunnes. Forståelse og prediksjon er to ulike mål som krever ulike forskningsmetoder. Mål for naturvitenskap og samfunnsvitenskap er forskjellige. Mens naturvitenskapen søker og predikere, vil ofte samfunnsvitenskaplige fag 'forstå'. De to posisjonene kan kalles henholdsvis naturalistisk og interpretativ (Bukve 2003:392). Weber (2000) henviser også til inndelingen mellom natur- og kulturvitenskaper, og dermed til skillet mellom å forklare og å forstå som de ulike siktemål ved forskningsspørsmål. Kulturvitenskapenes oppgave er ikke bare å finne regelmessigheter i menneskelige handlinger, de skal også forstå det meningsinnhold eller de verdier som ligger til grunn. Forskeren må forsøke å se virkeligheten "from the actor's point of view" (Ritzer & Goodman 2004:208) fra den handlende aktørens eget ståsted. Vitenskapen innebærer både forstående tolkning av individuelle handlinger og forklaring ved utarbeidelse av generelle lover.

Mitt empiriske bidrag tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming til vitenskapen. Hovedsakelig ser jeg det som nyttig i det jeg ikke skal trekke årsaksslutninger på bakgrunn av informasjonen jeg samler inn. Jeg ønsker her å forstå menneskers erfaring med fenomenene teorien beskriver. Postholm (2005:9) påpeker at *"Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem."* Jeg vil nettopp forsøke å få frem mine informanters opplevelser og erfaringer med å møte skolen med religiøs minoritetsbakgrunn og det er dette som skal løftes frem som et perspektiv ved min oppgave.

Videre påpeker Postholm (2005) at forskeren i kvalitative studier ikke fullstendig kan frigjøre seg fra egne erfaringer, opplevelser og teorier og på den måten være verdifri og objektiv. Weber (2000) var, som jeg var inne på i teoripresentasjonen (kapittel 3), opptatt av vitenskapens forhold til objektivitet og verdier. For Weber er det mulig å forklare ut fra et bestemt, valgt, subjektiv fundert perspektiv. Dette perspektivet kalte Weber en idealtype. Jeg har gjennom teoretisk fremstilling utdypet en hypotese som videre danner utgangspunket for de empiriske undersøkelser. I gjennomføringen av de empiriske undersøkelsene har jeg både vært bevisst hypotesen som en bakgrunn, og samtidig vært forberedt på at svarene jeg får både kan gå på tross av antakelsene, supplere eller utvide faktorene jeg hadde som en del av hypotesen, eller tilføre nye faktorer jeg hadde utelatt.

En formulert hypotese slik jeg fremsatte, henger videre sammen med begrepsoperasjonaliseringen i undersøkelsen. Av alle indikatorer som har med en religiøs minoritets møte med en norsk offentlig skole, har jeg her valgt å forholde meg til et sett indikatorer som kan identifiseres gjennom samtale med personer som har opplevd dette møtet. Kleven (2002:142) beskriver begrepsoperasjonalisering som *"i hvilken grad de 'målene' som brukes i undersøkelsen (...) virkelig er representative indikatorer på innholdet i disse begrepene."* For meg betyr det at de spørsmålene jeg stiller informantene gjenspeiler det innholdet jeg gjennom teorifremstilling har lagt i begreper som *kulturell kapital, sosialisering* og *fellesskolen*. Arbeidet med intervjuguiden jeg benyttet var i tillegg til å være en huskeliste over de temaene jeg ønsket å snakke med informantene om, også en måte å styrke validiteten i undersøkelsene mine. Validitet dreier seg nemlig om å forsikre seg om at det en har til hensikt å finne ut av faktisk blir undersøkt. I kvantitativ forskning understrekes ofte viktigheten av reliabilitet. I det ligger at observasjoner som gjøres ville vært de samme dersom en utførte undersøkelsen på et annet tidspunkt. I kvalitative undersøkelser er dette imidlertid ikke alltid like hensiktsmessig mål å tilstrebe. Det kan ikke forlanges at personen som intervjues, ville svart nøyaktig det samme dersom hun hadde blitt intervjuet en gang til (Kleven 2002, Postholm 2005). Jeg har allikevel oppfordret informantene til å være så ærlig som mulig, samtidig som jeg har søkt å være så nøytral som mulig i intervjusituasjonen.

7.1 Intervju som forskningsmetode

Innsamling av informasjon til kvalitative studier skjer gjerne gjennom intervjuer. Denne innsamlingsmetode har en rekke fortrinn fordi man får muligheten til å skaffe seg kunnskap om menneskers opplevelse av egen livssituasjon. Intervju som metode er nyttig i arbeidet med å få tak i personers subjektive erfaringer omkring dette. Kvalitative intervjuer brukes oftest i fag som historie, pedagogikk og psykologi (Dalen 2004). Allikevel finnes det aspekter en forsker bør være oppmerksom på når det gjelder kvalitative intervjuer. Dalen (2004:21-23) fremhever balansen mellom nærhet og distanse til informanten som et slikt problematisk område. Informanten kan fortelle om triste og sørgelige opplevelser som gjør at man føler seg nær informanten, samtidig som en skal prøve å holde en profesjonell distanse. En forsker som benytter kvalitative intervjuer som metode, må som vi har vært inne på, være spesielt oppmerksom på at egen førforståelse vil påvirke måten en forstår og tolker den som intervjues. Dalen viser til at forskeren ikke bare passivt vil sitte og motta informasjon, men også lytte og bearbeide informasjonen. I denne prosessen vil selvsagt førforståelse hos forsker og den teoretiske bakgrunn spille en rolle. Allikevel gjør bevisstheten at en i større grad kan være sensitiv for å utvikle eget materiale på bakgrunn av svarene som fremkommer gjennom intervjuene (Dalen 2004). Postholm (2005:26) fremhever dette ved at hun sier ”*Selv om teorier er rettesnor for et kvalitativt forskningsarbeid, er det deltakernes perspektiv og deres setting som er fokus for kvalitative studier. ”*

Videre skisseres intervjuer ofte ut fra dimensjonene planlagt - uplanlagt eller formelt – uformelt. Et planlagt formelt intervju kalles gjerne et *strukturert* intervju, mens det halvformelle, uplanlagte ofte betegnes som *ustrukturerte*, eller åpne intervjuer. Den mest benyttede intervjumetoden er imidlertid det *halvstrukturerte* intervjuet der forskeren har bestemt temaene på forhånd, men samtidig har en åpen tilnærming og kan be informanten utdype visse temaer og komme med oppfølgingsspørsmål underveis (Dalen 2004:29, Postholm 2005). Intervjumetoden jeg har benyttet er halvstrukturert, men med vekt mot det strukturerte. Jeg formulerte på forhånd en rekke spørsmål jeg ønsket at informantene skulle svare på, men samtidig var jeg åpen for å kunne vike fra punkter i guiden dersom det skulle vise seg å være nødvendig.

7.2 Valg av informanter

Rammene for foretrukket informantgruppe har endret seg en del fra jeg begynte å planlegge undersøkelsen, og til alle intervjuene var gjennomført. Utgangspunktet mitt var at jeg ønsket å intervjue ulike religiøse gruppers opplevelse av møtet med den norske offentlige skolen. Jeg syntes det var interessant å få en variert svargruppe både med tanke på kjønn og religiøs tilhørighet. Jeg satt imidlertid en grense når det gjaldt alder fra 18-21 år. Dette først og fremst fordi jeg så det som et poeng å ha informanter som hadde skolegangen relativt friskt i minnet, samtidig som de kunne antas å være modne nok til å ha evne til å reflektere over temaene jeg skulle spørre om. Samtidig er det også et poeng at man ved fylte 18 år slipper å innhente tillatelse fra foreldre/foresatte. I tillegg til tidsaspektet, innså jeg etter hvert at informantenes varierte religiøse bakgrunn og ulike kjønn ville ha implikasjoner både på godt og vondt. På den ene siden kunne teorien bli belyst på en spennende og mangfoldig måte, hvor flere enn en religiøs gruppes stemme ble hørt. Det ville antakelig kunnet gi mer uensartete svar på samme spørsmål. På den andre siden kunne det på den måten blitt vanskeligere å få tak i hva ved informantenes svar som kunne tilskrives deres religiøse bakgrunn, fremfor, i denne sammenheng, irrelevante faktorer som kjønn og de ulike religionenes karakter. På den måten kom jeg frem til at jeg ville fokusere på en religiøs gruppe og informanter med samme kjønn. Med bakgrunn i mer eller mindre tilfeldigheter endte jeg opp med en gruppe muslimske jenter på 19-21 år. Dette tenker jeg delvis beror på at muslimer er den største religiøse minoritetsgruppen vi har i dag, og derfor er dette en gruppe det er enklere å finne representanter fra. Det kan også være at denne gruppen har et sterkere behov eller ønske om å tale sin sak. Informantene har jeg skaffet via en seminarundervisningsgruppe med førsteårs studenter i pedagogikk jeg leder her på universitetet. På seminargruppen (som på pedagogikkstudiet generelt) er det en sterk overvekt av jenter, noe som også kan brukes som forklaring på hvorfor det var lettere å få jenter til å stille til intervju. I tillegg har jeg gjennom to av disse informantene fått kontakt med to andre bekjente av disse. Jeg endte altså opp med fire muslimske jenter i alderen 19-21 år.

7.3 Gjennomføring, transkripsjon og analyse av intervjuer

I løpet av arbeidet med informantene har det dukket opp en rekke både praktiske og etiske problemstillinger. Først, er det dette med tid og sted. Alle mine informanter er travle studenter som i utgangspunktet ikke har noen forpliktelser ovenfor meg selv om de har takket ja til å være med på prosjektet. Flere jeg har snakket med har takket nei med begrunnelsen at de ikke har tid og anledning. I tillegg ønsket jeg at informantene skulle komme til universitetet slik at jeg kunne ordne med et sted der vi kunne sitte uforstyrret. I ettertid innser jeg at jeg antakelig mistet et par informanter som ikke var kjent på universitetsområdet, og synes det ble stress og mas å finne frem. Kanskje er dette også en faktor som har bidratt til at jeg kun har informanter som går på universitetet. I tillegg har jeg vært usikker på om jeg skulle ta med de to jentene som deltok i seminaret der jeg var seminarleder denne høsten. Jeg lurte på om det ville være uetisk å sammenblande rollene som intervjuer når en del av min jobb var å gi tilbakemelding på arbeidskrav i forbindelse med kurset. Det har imidlertid vært en kvalitetssikring i at vi har vært to seminarledere som har samarbeidet. Jeg kom derfor frem til at så lenge jeg var bevisst på situasjonen så ville ikke dette bli noe problem. Jeg ventet også til seminarrekken var avsluttet før jeg transkriberte og analyserte de aktuelle intervjuene.

Intervjuene er gjennomført som personlige samtaler, og varte i ca 1 time. Først gjorde jeg avtale om møtetidspunkt på e-post eller på telefon. Alle intervjuene er gjennomført her på universitetet hvor jeg har skaffet et eget rom vi kan sitte på. Jeg har brukt intervjuguiden som mal for hva jeg skal spørre informantene om, men har der det har vært nødvendig både sløyfet og lagt til andre spørsmål. Av tekniske hjelpemidler har jeg brukt en digital diktafon og egen bærbar pc. Under intervjuet har jeg skrevet ned så mye som mulig av det informantene har fortalt i stikkordsform. Senere har jeg transkribert, ved å høre på opptaket, og dermed skrevet ned alt hva informantene har sagt. Jeg oppdaget tidlig at ting jeg under intervjuet ikke anså som interessant, eller viktig, fremstod som relevant da jeg hørte gjennom opptaket i ettertid. Ofte la jeg også merke til hvordan små nyanser og ordvalg hadde gjort at jeg i utgangspunktet hadde misforstått eller feiltolket informantens svar. Derfor ser jeg på det som en styrke for troverdigheten av mine tolkninger at jeg har hatt lydopptak å støtte meg til. I tillegg har informantene i ettertid hatt mulighet til å se gjennom materialet for å korrigere noe de mener er fremstilt feilaktig eller legge til ting de mente ikke var kommet godt nok frem.

I analysen av intervjuene, har jeg støttet meg dels til kategoriene som ble presentert i intervjuguide, *hjemmet, skolen, møtet* og *identitet* og dels kategorier fra den teoretiske fremstillingen; *referanserammer, habitus, kulturen i skolen og verdifellesskap/verdikonflikt og interessefellesskap/interessekonflikt.* Dette er ikke motsatte kategoriseringer, men snarere gjensidig utfyllende. Jeg har på bakgrunn av dette testet hypotesen jeg har presentert mot empiriske undersøkelser. Dette medfører at presentasjonen av intervjuene hele veien vil suppleres med de teoretiske begreper jeg har introdusert. Presentasjonen vil derfor preges av sirkularitet mellom teori og empiri.

7.4 Informantene

Informantene er anonymisert når det gjelder sitt eget, familiemedlemmers, læreres og andre omtalte personers navn. I tillegg er navn på bosted utelatt. Jeg har imidlertid valgt å ha med Oslo som stedsnavn da jeg anser det som relevant for temaet, uten at jeg synes det går ut over anonymiteten til informantene. Jeg har også valgt å ta med nasjonalitet.

Maria:
Maria er 21 år gammel, og er født og oppvokst sammen med mor, far og en yngre bror i en kommune utenfor Oslo. På dette stedet var det i tiden familien var bosatt der, svært få andre med minoritetsbakgrunn og Maria var den eneste i sin klasse med slik bakgrunn. Da Maria begynte i 8. klasse på ungdomsskolen flyttet familien til en drabantby øst i Oslo. Der var det en stor andel andre elever med minoritetsbakgrunn. Maria har fullført videregående og har tidligere studert i to år ved universitetet i Oslo. Hun er nå på første året i utdanningsvitenskap på samme universitet. Begge Marias foreldre er av Pakistansk opprinnelse. Både moren og faren har fullført videregående i Pakistan, men har ikke høyere utdannelse. Hun har imidlertid en farfar som var lærer og en morfar som var lege i Pakistan. Familien er muslimsk, og Maria anser også seg selv som muslim i dag. Hun har allikevel mange humanistiske idealer, og har vært mye frem og tilbake om sin egen religiøse tilknytning. Det viktigste for Maria er å være et godt menneske.

Sidrah:
Sidrah er 20 år gammel og er født og oppvokst sammen med foreldre og sine fire søstre og to brødre i Oslo sentrum. Skolen Sidrah gikk på har en stor andel elever med

minoritetsbakgrunn, og hun forteller at skolen delte inn klasser ut fra språk og nasjonalitet, og at det ble lagt vekt på morsmålsundervisning. Hun fortsatte ungdomsskolen i samme område. Da Sidrah ikke kom inn på den videregående skolen hun søkte på grunnet en feil, endte hun opp på en videregående vest i Oslo. Der var det kun en liten andel elever fra Oslo øst, og en liten andel elever med minoritetsbakgrunn. Dette gikk i følge henne selv utover det faglige og sosiale. Hun har senere tatt opp fag og nå studerer hun juss ved Universitetet i Oslo. Sidrah anser seg selv som veldig religiøs og forteller at familien også er det. Hun har siden hun var 4 år vært i moskeen nesten daglig, og familien har vært aktive i forbindelse med arrangementer og samlinger i moskeen. Hun mener at hun har fått lov til å utvikle seg selv som muslim. Alle i Sidrahs familie har gått på skole, moren og faren har grunnskole fra Pakistan.

Aisha:

Aisha er 20 år gammel flyttet fra Pakistan til Norge som 3 åring. Her bosatte familien seg i Oslo sentrum. Senere har hun fått 2 brødre og 2 søstre. Hun bor nå sammen med familien i en drabantby i Oslo. Familien flyttet hit da Aisha gikk i 4. klasse og hun begynte derfor på en skole i nærheten der. Hun trivdes imidlertid ikke like godt som på den forrige barneskolen og flyttet til sine besteforeldre i sentrum slik at hun kunne fortsette på den gamle skolen. Fra og med 7. klasse bodde hun 6 år hos sin tante. Hun har imidlertid hatt mye kontakt med familien selv om hun har bodd andre steder. Hun har tatt handelsgym kontorfag, og har derfor fagbrev i kontorfag. Nå har hun nettopp startet studier i juss på universitetet i Oslo. Familien, og særlig mor er praktiserende muslimer og Aisha har i de siste årene blitt mer og mer kjent med religionen sin. I dag føler hun nær tilknytning til Islam og bærer det religiøse hodeplagget hijab. Aisha er politisk engasjert og er leder for lokallaget til ungdomspartiet hun tilhører.

Imaan:

Imaan er 19 år og er født og oppvokst i Oslo. Hun bodde først nær sentrum, deretter har hun bodd ulike steder øst i Oslo. På sentrumsskolen var det en stor andel elever med pakistansk og annen minoritetsbakgrunn. Da Imaan gikk i 4. klasse flyttet familien, og Imaan var eneste pakistanske og muslimske elev på hele skolen. I 9. klasse flyttet de igjen til et sted der andelen minoritetsspråklige elever var stor. Hun bor nå sammen med sine foreldre i en drabantby i Oslo. Hun har til sammen 7 søsken, men flere er nå gift og har flyttet hjemmefra. Alle barna i familien har gått på skole i Norge. Imaan var ferdig med videregående skole

allmennfag tidligere i år og har nå startet studier i pedagogikk ved universitetet i Oslo. Foreldrene og søsknene er muslimer men er i følge henne selv ikke veldig aktive. Imaan fikk etter en reise for et par år tilbake en nærere tilknytning til Islam enn tidligere og bærer nå det religiøse hodeplagget hijab.

8. Muslimske jenters møte med den norske skolen – empiriske funn.

Det at jeg har få informanter, at disse informantene er pakistanske jenter på samme alder med samme religiøse tilknytning, alle er fra Oslo området og at alle tar høyere utdannelse er en begrensning jeg har vært bevisst på under analysen av dette materialet. Jeg tar høyde for at religionen Islam både er ulik andre religioner og livssyn, og innad har ulikheter i hvordan den praktiseres. Det kommer for eksempel frem at det er betydelige forskjeller mellom sunnimuslimer og sjiamuslimer. I tillegg er måten og grad av religiøs praksis høyst varierende. Det betyr at hva informantene sier i denne undersøkelsen ikke trenger å være representativt for hvilke erfaringer andre muslimer i Norge har, og enda mindre grunnlag for en generalisering av andre religiøse minoriteter. I tillegg kan det tenkes at hvordan det er å vokse opp og gå på skole i Oslo-området gir en annen historie enn hvis informantene hadde vokst opp i en annen del an landet. Alder og kjønn er andre variabler jeg ser som relevante, men som ikke vil bli diskutert i denne sammenheng. Aller størst innblanding har kanskje den pakistanske kulturen. I mine spørsmål har jeg forsøkt å fokusere på det religiøse aspektet når jentene har svart på spørsmål om sin hjemmekultur. Allikevel er det vanskelig for meg, og antakelig også for informantene, å trekke et tydelig skille mellom hva som er religion og hva som er kultur. I tillegg har jeg i bakhodet den tidligere nevnte begrepsavklaringen om forholdet mellom religion og kultur; religion er en del av kulturen, men kultur trenger ikke nødvendigvis å være religion. Det betyr at det informantene betegner som kultur, ikke trenger å inneholde religion. Ut fra informantenes utsagn opplever jeg familien som ganske til veldig religiøse, og jeg mener at det uansett er grunn til å hevde at religionen i disse tilfellene vil være en betydelig del av deres felles meningssystem og kulturelle praksis.

Samtidig har disse felles trekkene gjort det noe enklere for meg i analysen av materialet. Både fordi mange av svarene de har gitt meg er like, og fordi jeg lettere har kunnet se bort i fra faktorer som totalt sett fremstår som mindre relevante. Som nevnt har mitt primære mål med

disse intervjuene, vært å få tak i enkeltmenneskers opplevelser og erfaringer med temaene oppgaven tar opp. Ut fra dette har jeg fanget opp ulike fellestrekk i svarene jeg har fått, og vil her forsøke å samle noen av disse trådene.

8.1 Religion som en del av referanserammene

Jentene i undersøkelsen svarer alle på spørsmålet om hva som har bidratt til deres religiøse tilknytning, at de er født muslimer og at det derfor er familietilknytningen som er årsaken til den religiøse tilknytningen. De uttrykker at de ikke har tatt et bevisst valg om hvorvidt de skal være en muslim, men allikevel forteller de alle om en prosess der de har fått et personlig og meningsfylt forhold til religionen Islam. Imaan forteller om en religiøs reise til Saudi Arabia for et par år tilbake som starten på hennes prosess mot og blir mer personlig muslim. *"Har aldri vært sånn veldig religiøs før da, men etter at jeg reiste på (religiøs reise) i Saudi Arabia for et par år tilbake så begynte jeg å føle en nær tilknytning. Etter dette begynte jeg å bære på hijab. Da jeg var der tok jeg ikke ting så alvorlig. (...). Etter at jeg kom tilbake og skjønte betydning av reisen så dro jeg på islamsk kurs. Det var da jeg begynte å skjønne, "oj, det jeg har gjort er virkelig seriøst".* Aisha viser til en lignende prosess. Hun har ikke vært bevisst på at hun er muslim og har ikke reflektert så mye om hvorfor, men heller hvordan tilknytningen har blitt personlig: *"Jeg har jo vært muslim fra jeg var født, så jeg har jo ikke vært så bevisst (...). For noen måneder siden begynte jeg med hijab og ble interessert og kjent med religionen min. Jeg ble veldig glad i religionen min. Leste koran vers. Før visste jeg bare at jeg var muslim, og ikke hva det innebærer. Så jeg ble veldig interessert i å finne ut av hvorfor jeg følger den religionen osv".*

Disse utsagnene gjenspeiler en sterk identitet knyttet til det å fødes inn i en muslimsk familie. Det er ikke nødvendigvis et personlig valg å være muslim. Allikevel legger tre av jentene vekt på at de ikke har fått føringer hjemmefra om at de må være muslimske selv om de er født som muslimer. Sidrah sier det slik: *"Jeg er født muslim, oppvokst med islam i huset. Jeg er oppdratt som muslim. Selv har fått utvikle meg som muslim. Det er ikke de fleste muslimer som får det. For de fleste er det sånn; 'du er født muslim, da er du muslim'".* Sidrah, og minst to av de andre jentene har altså hjemmefra fått et utgangspunkt som muslim, men mulighet og rom for å utvikle et livssyn som passer for seg selv ut fra dette. Maria beskriver sine foreldre

som liberale og åpne. De har aldri sagt at hun *må* være muslim hvis dette ikke er noe hun føler seg komfortabel med. Maria har siden ungdomsskolen gått gjennom en prosess, der hun har funnet ut at det er muslim hun vil være. Hun har imidlertid hatt nær tilknytning til humanisme, og har i perioder kun vært opptatt av humanistiske idealer. Maria forklarer denne prosessen med at foreldrene har gitt rom for at hun skal få stille spørsmål, reflektere og finne sin egen vei. I tillegg trekker hun frem religionslærere på ungdomsskolen og videregående som viktige for å stimulere hennes refleksjon rundt religion, livssyn og etikk. Prosessen har for henne gått ut på å finne veien til å være et godt menneske, og at hun med dette idealet har lett i ulike religioner og livssyn for å finne det som passer for henne. I dag er hun komfortabel med "veien" hun har funnet: *"Jeg er muslim, jeg puster og ånder Islam inn og ut, men jeg må ikke vise at jeg er muslim for å være en god muslim eller et godt menneske"*.

Informantene viser til det å være en muslim fra fødselen av og å vokse opp og bli oppdratt som en muslim. Dette kan linkes til Bourdieus tanker om hvordan en persons kulturelle kapital utvikles. Det er de miljømessige og tilegnede og lærte disposisjoner som dannes i sosialiseringsprosesser, først og fremst i familien (Bourdieu 1986). Med det hevder han at primærsosialiseringen legger premisser for hvilke muligheter en får senere i livet. Familiens betydning for den kulturelle kapitalen understrekes i det Bourdieu legger vekt på tidsaspektet i tilegnelsen. Barnet sosialiseres inn i familien fra øyeblikket det er født, og familien vil derfor være den største påvirkning. I henhold til Bourdieu er det derfor den kroppsliggjorte kapitalen, valutaen som er nærest knyttet opp til en persons kropp og sinn. Her uttrykker informantene at religionen Islam er en del av hvem de er, og hvem de har vært siden de var født. De *er* muslimer, og 'puster og ånder' Islam, noe som ser ut til å ha mange fellesnevnere med Bourdieus habitusbegrep. På den annen side vil det nok være feil å tillegge religionen en selvsagt plass i en persons habitus. Det kan være spesielle særtrekk med Islam som religion som gjør at jeg opplever deres utsagn som en sterk forbindelse med identitet og familiens religiøse tilknytning. I tillegg er det vanskelig å måle hva av dette som kan skyldes pakistansk kultur, minoritetsstatus, kjønn, geografisk tilknytning og andre ting som ikke kan tillegges religion. Jeg vil allikevel hevde at ut fra informantenes utsagn ser familiens religion ut til å ha hatt en betydning for deres utvikling av referanserammer. Videre dreier den kulturelle kapitalen seg om tradisjoner, institusjoner og kulturelle arenaer. Sidrah har gått i moskeen hver dag siden hun var fire år, de har alle gått på koranskole, og de feirer muslimske høytider som eid og ramadan. Dette kan i henhold til Bourdieu bidra til deres kulturelle kapital.

Jentene fremhever allikevel det interaksjonistiske, dynamiske perspektivet på habitus. Deres habitus har utviklet seg på bakgrunn av kulturell bakgrunn, men også i samspill med omgivelsene. De forteller nå om et reflektert forhold til religion, og at de har tatt et selvstendig valg i forhold til hvorvidt de skal være personlig religiøse eller ikke. På bakgrunn av Hellesnes kan vi si at jentene har religiøs dannelse og ikke tilpasning. Dette er imidlertid noe som har skjedd over tid, og det understreker poenget med at den kroppsliggjorte kapitalen er vanskeligst å endre. Kanskje er det også nettopp i møtet med det motstridende jentene har sett behov for å reflektere over eget religiøse ståsted. Jentene fremhever det som spesielt viktig at rammene de har fått hjemmefra har bidratt til at de har fått annledning til å finne sin egen vei. Slik virker det som om de har vært gjennom en danningsprosess og nå fremstår som selvstendige og relekterte i forhold til religion.

Moralsk habitus

Det fremstår som interessant at alle jentene i ungdomsalder har uttrykt et behov for å bli mer kjent med og få et nærere og mer personlig forhold til religionen. Videre har samtlige av jentene gjennom prosessen endt opp med konklusjonen at de hører hjemme i islam og har et nært forhold til religionen. Dersom en ser dette i lys av Bourdieus habitusbegrep, kan det indikere at sosialiseringen og danningen gjennom religiøse oppdragere kan ha blitt til en del av jentenes habitus. Islam er en del av deres referanserammer i utforskingen av ulike religioner, og kan derfor ha bidratt til at de føler seg mest komfortable i denne religionen.

Flere av jentene jeg intervjuet trekker frem religion som viktig for deres utvikling av moral. Aisha utdyper: *"Religion har vært en veldig viktig del av min utvikling av moral. Religionen min sier mye om at man ikke skal såre andre, eller krenke andres religioner, at man skal respektere de eldre(…). Min religion har vært med på å styrke min moral. Den er veldig bra på alle områder synes jeg. Har aldri følt at religionen min er feil på noen måter."* I David Winchesters undersøkelser om muslimske konvertitter viser han til at prosessen å tilegne seg en religion har klare paralleller til habitus begrepet. Han viste med dette hvordan religion kan være en del av en persons moralske selvforståelse og referanserammer. Winchester kaller denne habitusen for moralsk habitus. Dette kan dreie seg om den samme habitusen flere av informantene i min undersøkelse beskriver. Undersøkelsen til Winchester er utført i forhold til muslimer som har valgt å konvertere og disse personene har i så måte et ganske annet

utgangspunkt for sin moralske habitus enn det mine informanter har. Disse personene har tatt en aktivt og bevisst valg i forhold til å følge en bestemt religion i motsetning til mine informanter som er født inn i en religion. Dette understreker at Bourdieus kapitalbegrep både har en statisk og en dynamisk side, noe som også er et poeng vi har sett Mills understreke. Winchester viser med dette at moralsk habitus er noe som kan endres. På den annen side har vi også vært inne på Bourdieus forståelse av den kroppsliggjorte kapitalen som noe som er vanskelig å omgjøre fordi den er investert over tid og blitt en del av en persons kropp og sinn. Det vil på bakgrunn av dette være rimelig å anta at mine informanter som er født inn og vokst opp med et moralsk verdisyn vil ha et mer statisk habitusbegrep. Dette kan forklare hvorfor de gjennom en refleksjonsprosess alle har falt på islam som best representative for deres moral og oppfattelse av hva som er et godt menneske. Det dynamiske aspektet vises imidlertid gjennom at de alle har kommet til et punkt der de har behov for å få et annerledes og dypere forhold til religionen, og ikke lenger være muslim bare fordi man er det. Dette henger igjen sammen med at jentene har fått rom til å reflektere over egen religiøsitet.

8.2 Skolens verdier

Mye av kritikken mot Bourdieu har vi sett går ut på Bourdieus begrep om kulturell kapital er statisk og deterministisk. Det at en person som tilegner seg feil kultur i forhold til feltet den skal møte gir et bilde av en håpløs situasjon for barnet som skal møtet feltet. Videre har vi sett at det på 90 tallet ble bestrebet å finne frem til et felles verdigrunnlag som skal sikre felles referanserammer for alle elever i den norske skolen. Dette skal virke samlende for nasjonen, og redusere sosiale forskjeller. En kan da i lys av Bourdieu si at feltet skolen blant annet anerkjenner kulturelle kapital som baserer seg på kristne og humanistiske verdier. Dette indikerer at det blir utført symbolsk vold mot barn som har annen verdibakgrunn og som blir forsøkt innlemmet i disse verdiene.

Informantene i min undersøkelse har varierte opplevelser av hvordan dette verdigrunnlaget har påvirket deres skolegang. Maria synes skolen har gitt henne gode verdier, men påpeker også indirekte begrensingen av et overordnet verdigrunnlag i læreplanen: *”Skolen kan jo ikke bestemme hvordan mennesker vi skal bli (…). Verdier som skolen har gitt meg er positive verdier, om hvordan man er sammen med andre mennesker under ulike sosiale forhold.*

Sosialiseringen i skolen har vært ganske bra og positiv". Maria har i tillegg meget ulike opplevelser fra skolen hun gikk på utenfor Oslo, til hun gikk ungdomsskole og videregående i Oslo. I Oslo opplevde hun religion som mer synlig både i og utenfor undervisningen. Imaan har også erfart hvor stor betydning miljøet på skolen har for hvordan verdigrunnlaget presenteres. Hun flyttet fra en skole hvor minoritetselever var sterkt overrepresentert, til en skole der hun var eneste muslim og eneste med utenlandsk opprinnelse.

Skolens kristne forankring

Ingen av informantene uttrykker store problemer med at den norske skolen har en kristen forankring, og mener de ikke har merket noe til at kristendommen som religion er mer sentral i skolen enn andre religioner. Ingen av jentene har, så vidt de kan huske fått fritak fra hele eller deler av KRL undervisningen. Imaan husker at moren ikke ønsket at hun skulle være med på kirkebesøk ved juletider: *"... jeg husker da vi skulle til kirken i julen i 4. eller 5. klasse da sa mamma 'nei ikke gjør det'. Men etter hvert sa hun at jeg skulle bli med for å lære om en annen religion. Så da begynte jeg å bli med til kirken og sånn ved juletider". Det var litt uvant, men veldig spennende.* Informantene virket usikre på hva jeg egentlig var ute etter, da jeg stilte spørsmål om skolens religiøse forankring. Sidrah sier for eksempel: *"Jeg har aldri følt at den norske skolen har en kristen forankring. Jeg synes ikke det er synlig en gang".* Jeg tolker dette som om det ikke har vært noe de har tenkt mye over, og dette kan bety at kristendom på disse skolene kanskje ikke har vært vektlagt slik både formålsparagrafen, generell del og KRL faget indikerer. Dette kan knyttes til Goodlads læreplannivåer. Det er avstand mellom hva som er vedtatt om faget til hva som faktisk skjer ute i de forskjellige klasserom. Heller ikke i forhold til det sosiale føler informantene at kristendommen er synlig i skolen. Imaan sier: *"Jeg føler at jeg nesten ikke ser kristendom på skolen. De kristne elevene er ikke så flinke til å diskutere religion".* Etter å ha tenkt på spørsmålet legger Sidrah imidlertid til:

> Men jeg har faktisk følt at kristendommen blir favorisert noen ganger. Men jeg har ikke tenkt så mye over det. Jeg har også hatt interesse for å kjenne til andre religioner, jeg synes det er viktig å forstå andre religioner. Det er det at det brukes mest tid på kristendommen, i forhold til andre religioner som er like store, eller kanskje ikke like store, men hele halvparten av boka er jo kristendom. Det er på en måte ikke likt delt, så det er veldig, veldig mye kristendom og man skal kunne alt om bibelen, mens man ikke skal lære å tolke koranen.

Sidrah er her inne på den kvantitative vektingen av kristendommen i KRL faget. Dette knytter seg altså til det faglige og ikke til verdigrunnlaget som beskrives i den generelle delen. Aisha kan nesten ikke huske religionsundervisningen hun har hatt på skolen. *"Det husker jeg faktisk ikke. Jeg husker vi hadde det (KRL-undervisning) på ungdomsskolen i 8. klasse. Det var ikke spesielt relatert til en religion (…). Jeg synes det var spennende med KRL og jeg lå på en god karakter. Det var ikke noe fag jeg hatet eller ikke likte (…)".*

KRL

Alle informantene har opplevd overgangen fra den gamle ordningen med kristendom, livssynsinndeling og til implementeringen av KRL i 1997. Dette husker de heller ikke så mye av, men det kan skyldes alder. Den eldste av informantene, Maria hadde livssynsundervisning før KRL, og ser tilbake på varierte erfaringer i forbindelse det KRL faget.

> Så kom den nye reformen med KRL som skulle være for de med kristendom og livssyn i et klasserom, alle elevene sammen. Det var litt merkelig. Første gangene var jeg litt prøvekanin fordi læreren ikke visste noe om islam, og jeg ble satt frem og skulle fortelle om islam fordi jeg var muslim. Hun sa, Maria kan ikke du komme opp og fortelle oss litt om islam, og da visste jeg jo ikke så godt selv engang. Jeg tenkte; "hæ hva skal jeg fortelle deg"?

Imaan har lignende opplevelser fra tiden da hun var eneste muslimske elev i klassen. Hun beskriver sin opplevelse av hvordan religion blir fremstilt i skolen slik: *"Det kommer an på skolen. Da jeg gikk på (skole) og hadde KRL time, var jeg eneste muslimske jente i hele klassen, da kunne jeg ikke så mye om islam selv, hver gang det ble tatt opp islamtema så ble oppmerksomheten rettet mot meg. Og jeg tenkte, jeg vet ingenting; vær så snill ikke se mot meg (ler)".* Senere på en annen skole der det var mange andre muslimske elever, har hun imidlertid en helt annen opplevelse. Særlig på videregående var det mange muslimske elever, og Imaan beskriver miljøet slik: *"På videregående var religion veldig synlig fordi vi hadde mange muslimske elever (…). Det var muslimer fra A til Å, noen veldig religiøse, andre ikke religiøse i det hele tatt. Jeg var midt i mellom (…). Lærerne visste mye om Islam fordi de hadde hatt veldig mange muslimske elever fra før av".*

Alle jentene har imidlertid mange positive erfaringer av KRL som fag. Alle sier at de likte faget, og syntes det var interessant. Maria trekker frem at også foreldrene synes det var positivt at hun ikke lenger skulle tas ut i en egen livssynsgruppe, men ha undervisning sammen med de andre elevene. *"De synes det er viktig for meg å lære om alle religioner og ikke bare om en spesifikk. De synes at siden de bare fikk lære om Islam (på skole i Pakistan), så er det vanskelig å forstå seg på andre mennesker med annen religiøs bakgrunn (...). Så de synes det var ganske positivt for meg at på barneskolen kom det nye KRL at du får livssyn og kristendom samtidig".* Maria har også siden hun flyttet til Oslo, opplevd større kunnskaper om religion hos lærere, og derfor bedre kvalitet i religionsundervisningen. Dette trekker hun frem som den viktigste årsaken til at hun har reflektert mye over sitt livssyn, og om det å være et godt menneske. *"Religionslæreren min på ungdomsskolen var utdannet lektor i religion og hadde så mye kunnskap om religion. Han var også flink med undervisningen, og ga alle religioner like mye tid. Jeg kunne spørre læreren veldig mye, jeg spurte han mer enn foreldrene mine! Han spurte hypotetiske spørsmål, som hva synes dere om det?".* Videre forteller hun at læreren var nøytral i forhold til religionene han underviste om. Han oppfordret elevene til å tenke kritisk i forhold til de leser og hører, og hvis det stod noe om religion i media så kunne læreren trekke dette inn i undervisningen og forklare og diskutere. Dette mener Maria gjorde at elevene kunne være trygge på sin egen identitet, samtidig som de lærte å ha toleranse og forståelse for sine medelever.

Jeg stilte jentene spørsmål om hva de synes om private skoler med religiøs forankring. Dette var noe de alle var enige om ikke var noe godt alternativ til den norske fellesskolen. De trakk frem som en negativ konsekvens av slike skoler at man blir ensporet og lite tolerant ovenfor andre religioner og kulturer. Aisha argumenterer med dette: *"Jeg synes ikke man burde ha skoler som bare konsentrerer seg om en religion. Jeg synes det er veldig viktig å lære om andre religioner og andre fag uten religiøs påvirkning. Du har dine egne meninger, men vi burde lære å kunne gå på en skole som er nøytral, så man skal kunne diskutere ting. Selv om man ikke er enige i alt".* Maria hevder hun aldri hadde vært muslim i dag hvis hun hadde gått på en muslimsk skole, fordi hun da ikke hadde fått muligheten til å finne sin egen vei. Videre argumenterer hun med det praktiske, instrumentalistiske perspektivet i det. *"Fordi når du kommer ut i jobb, i arbeidslivet vil du møte flere forskjellige mennesker, det er ikke bare kristne der, eller bare muslimer".*

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det er to sentrale faktorer som mine informanter har trukket frem som ikke omhandles i Bourdieus teori om symbolsk vold i utdanningssystemet. Lærerens og det spesifikke skolemiljøets betydning er ikke et tema som Bourdieu omtaler tilstrekkelig i sine teorier i forhold til en minoritets muligheter i en majoritetsskole. Jentenes utsagn kan gi støtte til Mills som ønsker å flytte fokus fra individets habitus, til feltets. De viser nemlig til ulike opplevelser ut fra hvilken skole de har gått på. Noen skoler har vært flinkere enn andre til å tilrettelegge for anerkjennelse av elevenes ulike kulturelle bakgrunn. Det undergraver allikevel ikke minoritet–majoritetsperspektivet der majoriteten har makt til å legitimere kultur. Både Maria og Imaan beretter om økt anerkjennelse av religion og kultur ut fra andel av andre minoriteter i skolen. De trekker også frem lærerens rolle som nøytral formidler av faget religion. En lærer som oppfordrer til å være tolerante og åpne mot andre med annen religiøs og livsynsmessig forankring på bakgrunn av økt kunnskap. Denne måten å tenke på mener jeg er i tråd med de doble formålene som presenteres i læreplanen.

I tillegg understrekes her relevansen av å se på Goodlads ulike læreplannivåer. Vi ser her at til tross for samme intensjoner som ligger i den formelle læreplanen, så vil den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen være ulik fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Sidrah oppsummerer sin opplevelse av å være en religiøs minoritet i skolen med dette:

> Det er utfordring, for man trenger en viss forståelse fra lærere og medelever. Hvis man har det så går det fint. Ellers kan man bli nødt til å velge religionen eller skoleverdiene. På (sentrumsskole) så føler man mer tilhørighet til religionen fordi det er så mange med samme bakgrunn. (…) Det er helt unike verdier på ulike skoler. Hva når du går på (sentrumsskole) og kommer til videregående? Det er så ulike verdier på ulike skoler, i ulike deler av byen. Det er ikke likhet fordi skolene er så forskjellige. (…)Det bør være like læreplaner. Og skoler som ikke er så ensartede. (Sentrumsskolen) var en skole med bare pakistanere, så jeg har forholdt meg til det. Det er ulike måter å tenke på de ulike skolene. Det er vanskelig å få likhet i skolene, det kommer aldri til å skje.

8.3 Verdifelleskap/konflikt mellom skole og hjem

Stigmatisering

Generelt opplever jeg at alle mine informanter har kjent på utfordringen det er å vokse opp i to kulturer. Tre av jentene har spesielt opplevd det å være annerledes, eller å føles seg

stigmatisert som 'utlending', 'pakistaner', 'muslim' og annet. Dette skjedde særlig på skoler der de var den eneste, eller en av få andre elever med minoritetsbakgrunn. Maria opplevde mobbing da hun gikk på barneskolen, og skulle ønske lærerne bedre hadde forstått hennes situasjon. Hun uttrykker det slik: *"Man fikk bare et stempel, det hadde ikke noe å si at jeg hadde lest de samme bøkene jeg hadde sett samme barne-tv. Jeg hadde jo hatt den samme oppveksten som de hadde hatt, feiret jul og påske. Det hadde ingenting å si for dem"*. Imaan synes det var vanskelig å begynne på ny skole da hun ble eneste med minoritetsbakgrunn i klassen. Hun opplevde allikevel at klassen var åpen og inkluderende og respekterte henne. Da de ble eldre begynte noen av venninnene å være sent ute og gå på fester der det ble drukket alkohol: *"Når det var fester og sånn så inviterte de meg ikke, men det var jeg bare glad for, for jeg ville ikke nekte hver gang. De tok hensyn til det, og det var jeg veldig glad for. Uten at de sa noe, men jeg skjønte det jo etter hvert. De respekterte meg. Vi var sammen på skolen og på kvelden hadde de andre planer og det var helt greit for meg"*. Videre forteller hun at det var enda vanskeligere da hun igjen flyttet, og ikke var den eneste pakistanske og muslimske jenta i klassen. *"Da var jeg blitt vant med at jeg var den eneste pakistanske jenta. Jeg prøvde å tilpasse meg det norske miljøet. Og så flyttet jeg til (drabantby) og tilbake til en klasse med masse utenlandske elever. Plutselig var det 8 pakistanske jenter i samme klasse (...). Da tenkte jeg; 'hvor er det jeg har havnet hen nå?'"*. Hun trekker imidlertid frem som en positiv erfaring at hun har blitt flink til å tilpasse seg.

Sidrah opplevde ekskludering, og vansker med å bli inkludert i det sosiale miljøet da hun startet på videregående med elever med nesten utelukkende annen bakgrunn enn henne selv. Når jentene skal forklare årsaken til vanskeligheter som har oppstått, er det ikke først og fremst religionen de trekker frem. Maria sier: *"Jeg føler at jeg har vært en minoritet i forhold til utseende etc. Aldri på bakgrunn av religion"*. Imaan forteller allikevel at hun har opplevd å se andre religiøse minoriteter som blir mobbet på grunn av sin religion. De muslimske elevene har hun aldri hørt eller sett har blitt mobbet. To av jentene går med det religiøse hodeplagget hijab, og som Aisha sier, er dette er sterkt religiøst symbol. De har registrert blikk de opplever som stygge, og har vært noen ganger vært bekymret for hva andre mennesker skal tenke og føle i forhold til hodeplagget. Imaan har opplevd at lærere har stilt spørsmålstegn ved hennes bruk av hijab og dette synes hun har vært vanskelig. Hun har imidlertid opplevd andre lærere som støtter henne og som har fått henne til å tro på at ikke hijab vil være til noe hinder senere i livet.

Under intervjuene oppdaget jeg at informantene også ofte refererte til seg selv med de samme betegnelsene som flere også beskrev som stigmatiserende. 'Utlending', 'muslim' og 'pakistaner'. I tillegg omtalte de sjelden noen som kristne. Det virker for meg som om de ikke opplever et motsetningsforhold mellom seg selv som muslim, og majoriteten som kristen. Det er i stedet de *norske* og de *muslimske* elevene som betegnes som ulike grupperinger. En av jentene bruker noen ganger utrykket ikke-muslimer for å henvise til, ikke bare majoritetsgruppen, men også andre minoritetsgrupper. En annen bruker konsekvent minoritetsspråklige for å henvise til ulike minoritetsgrupper. Imaan forteller om hvordan hun har identifisert seg med det å være muslim som skal tilpasse seg det 'norske': *Da jeg gikk på (skole Oslo øst) var jeg ikke så muslim holdt jeg på å si, jeg ble mer som de norske og tilpasset meg hva de gjorde og alt det der. Da jeg begynte på skole med bare muslimske og utenlandske elever, ble det mer å styrke min identitet".* I tillegg understreker flere av jentene, at heller ikke muslimer er en homogen gruppe. For eksempel er det store motsetninger mellom sjia og sunnimuslimer, mellom de sterkt praktiserende og ikke-praktiserende, mellom de som bærer religiøse og tradisjonelle klesplagg og så videre.

Hvordan de omtaler seg selv, og hvordan de ønsker å bli omtalt opplever jeg også har mye med hvilke forventninger som knytter seg til de ulike betegnelsene. Sidrah opplevde dette da hun gikk på videregående: *"Selve det å være en minoritet, og tilhøre en religion som er så omstridt (...). Det skaper veldig mange spørsmål. Jeg følte det veldig da jeg gikk på (Oslo vest videregående), at det var sånn; åh hun er muslim, og hun er pakistaner, de tankene begynte å komme veldig mye".* Maria forteller at hun synes det var vanskelig å møte forventingene om at hun skulle være på en spesiell måte da hun gikk på skolen der hun var eneste elev med minoritetsbakgrunn. Hun utdyper dette med at hun var vant med å leve med to språk og to kulturer og at lærerne ikke forstod at det var dette som var basisen, det tokulturelle. Jeg forstår det som at lærerne på barneskolen ikke hadde nok kunnskaper til å forstå hvilke behov hun hadde som tokulturell. Det var ikke en jente med bare pakistansk kultur som skulle integreres i den norske skolen, det var en jente med både norsk og pakistansk kultur. Da hun kom til Oslo opplevde hun større forståelse for dette: *"Folk godtok meg som den jeg var, da trengte jeg ikke å endre meg (...). Ingen brydde seg om jeg hadde sort hår brunt hår, om jeg var muslim eller kristen eller noe sånt noe. Folk tenkte bare på at jeg var en god person å være*

med og sånn og at vi hadde felles interesser". Et slikt miljø harmonerer med idealet om integrerende sosialisering i et flerkulturelt samfunn (Gravem 2004).

Å leve i to kulturer

Imaan har en mer adskilt opplevelse av kulturen hjemme og kulturen på skolen. Hun har til tider opplevd kontrastene som vanskelig, men understreker at foreldrene har vært flinke til å være åpne mot verdiene i det norske samfunnet. Hun mener selv også at hun har vært flink til å tilpasse seg det norske miljøet. Hun utdyper dette med at: *"Hjemme er det et miljø, mens på skolen et annet. Nå har det blitt en vanesak å tilpasse seg med en gang man er i miljøet. Før var det litt vanskelig, det var vanskelig å tilpasse seg til å være en norsk elev og være en muslimsk jente hjemme"*. Dette kan tyde på at Imaan ikke opplever tilpasning som undertrykkende, men som en nødvendig konsekvens av samfunnet og situasjonen hun vokser opp i. Hun indikerer også at det ikke er kun i skolen det skjer tilpasning, men også å hjemmet. Dette kan sees i sammenheng med det fleksible danningsidealet uten situasjonsbestemt sosialisering som Hellesnes beskriver (Hellesnes 1992a). Som tidligere beskrevet har Imaan flyttet flere ganger og har vært nødt til å tilpasse deg skoler med ulike miljøer flere ganger, Det kan derfor virke som hun har opparbeidet seg en kompetanse på området.

Alle jentene forteller at de opplever at de lever i to ulike kulturer. Det er en hjemme og en på skolen og i resten av samfunnet. De beskriver ulike utfordringer som knytter seg til det å leve med to kulturer. En av disse utfordringene går ut på forståelsen mellom seg selv og foreldrene. Dette skyldes at foreldrene har vokst opp og gått på skole i et annet land og derfor ikke har de samme forutsetninger for å forstå hvordan de har det. Ofte må jentene forklare foreldrene hvordan ting henger sammen, og hvordan det skal være. Maria forteller: *"Alle har vel det hjemme at noen ganger er det krasj og da setter vi oss ned og snakker om det. F. eks hvis vi har helt annet syn på ting. Da snakker vi om 'Hvorfor er det sånn?'. Det var viktig at vi satte oss ned og de spurte meg hvorfor tror du det er sånn, for da forstod de hvorfor jeg gjorde det"*.

Verdifellesskap

Jeg opplever allikevel at samtlige ikke nå synes det er noe problem at hjemmet og skolen representerer enkelte verdier som ikke samsvarer, og at det er noe de har lært å leve med.

Maria påpeker dette med utsagnet: *"Med tanke på de to kulturene så er deres gode verdier helt annerledes enn det skolen og det norske samfunnet presenterer og omvendt (…). Vi har flere typer verdier, men det er ikke noe problem. De ser at jeg har andre typer verdier, men de synes det bare er positivt. De har bare et sett med verdier, mens jeg og lillebroren min har mange forskjellige. Kanskje neste generasjon har helt andre verdier".* Her trekker Maria frem det positive med å leve i dagens flerkulturelle samfunn, og at verdisett er foranderlige fra generasjon til generasjon. Dette poenget samsvarer ikke med 90-tallsreformenens higen etter å samle seg om tradisjonelle verdier. Verdier i dag trenger ikke å være noe verre enn det var før. De flerkulturelle verdiene kan være nettopp det å ha flere sett med verdier fremfor kun ett sett med verdier. Det er jo også nettopp dette postmodernismen som Hernes så gjerne ville bekjempe, representerer (Volckmar 2005). Det er imidlertid et vanskelig prosjekt å reversere det faktum at samfunnet i dag er mer fragmentert og pluralistisk enn det var tidligere. Da er det kanskje en bedre strategi at skolen lever i takt med disse samfunnsendringene fremfor å forsøke å stanse de.

På den annen side vil det være rimelig å tro at et samfunn trenger et felles verdigrunnlag som kan fungere som et samfunnslim for befolkningen. Spørsmålet er om dette felles verdigrunnlaget kan virke identifiserende for ulike deler av befolkningen. Jeg opplever at mine informanter mener det bør være et slikt verdigrunnlag. De gjenkjenner og flere av grunnverdiene de har fått med seg hjemmefra. Noen av disse verdiene dreier seg om respekt, ærlighet, toleranse og forståelse for andre. På den måten beretter jentene om verdifellesskap mellom skole og hjem. Aisha har tenkt over likhetene mellom verdiene som har blitt presentert hjemme og de hun har fått presentert i skolen. *"Jeg har merket at det jeg lærte på skolen har mye samsvar med det jeg lærte av foreldrene mine. Blant annet det må ha respekt for eldre og det å gjøre sitt beste".* Maria har fokusert på det positive i de ulike kulturene og har laget sin egen dobbeltkultur av dette: *"I den pakistanske kulturen er det veldig mye Islam, og i den norske kulturen er det litt kristendom, det er bare å ta med seg det positive fra begge. Ikke tenk på det negative".* Slike verdier, og tilpasningsstrategier er det også L97 både direkte og indirekte prøver å formidle gjennom både generell del og KRL faget (KRL-boka, L97). Slik sett kan det hevdes at prosjektet med å danne et felles verdigrunnlag ikke har vært å arbeide på tross av pluralismen, fordi også andre religioner og livssyn kan kjenne seg igjen i disse grunnverdiene. Det evige tilbakevendende spørsmål er allikevel om det er og var riktig å knytte disse verdiene til kristendommen.

Verdikonflikt

Jentene indikerer at det finnes delvis verdikonflikt mellom skolen og hjemmet, men samtidig sier de at dette ikke oppleves som et generelt problem. I enkelte av svarene kommer det imidlertid frem at det kan være vanskelig å forholde seg til ulike verdier hjemme og på skolen. Aisha forteller om problemer med å gjennomføre bønn i skoletiden *"Det var en periode jeg begynte å be 5 ganger om dagen (…). Det er noe som sikkert ikke ble akseptert, så det var modig gjort synes jeg. Det var vanskelig. Da merket jeg at skolen ikke akkurat svekket min identitet, men at det var avvik mellom skolen og min identitet"*. I tillegg til dette viser informantene til ulike andre episoder der de forteller om konflikt mellom verdiene i hjemmet, og verdiene som presenteres i skolen. Det kan for eksempel nevnes at tre av jentene forteller om episoder der de må takke nei til fester der de vet det skal drikkes alkohol, og generelt om prioritering av tid til å være med på aktiviteter de må avstå fra fordi de ikke får lov, eller skal på moskeen eller koranskolen. I tillegg kan jentene fortelle om enkelte episoder der det har oppstått misforståelser mellom dere selv og foreldrene om hvorfor skolen gjennomfører læringsaktiviteter. Aisha beretter om foreldrene som ikke bestandig så nytten av at de dro på båttur for å lære om fiskene i havet og lignende. Imaan vet om mange muslimske foreldre som mener det ikke er riktig for barn å lære om kropp og seksualitet i tidlig alder slik det er i den norske skolen. Videre forteller Maria om foreldrene som synes det var rart i begynnelsen at jenter og gutter går i samme klasse. *"Det er uvant for dem at gutter og jenter er på samme skole (…). Etter at jeg har gått på skole og broren min har gått på skole så har de tatt det til seg, og tenkt at det går bra osv. De vet at det at jeg er født og oppvokst her og at det er helt annerledes enn det var i Pakistan. Det er to forskjellige kulturer. Det er to forskjellige måter å gå på skole på"*.

Jentene forteller altså om ulikheter mellom skole og hjem. Hvorvidt dette kan kalles verdikonflikt er imidlertid ikke helt klart, da ingen av mine informanter, slik jeg forstår det opplever grunnverdier som avvikende. Som nevnt føler de at skolen viderefører flere av verdiene hjemmet har lært dem. Ulikhetene informantene beskriver som konfliktfylte dreier seg i større grad om misforståelser, prioritering av tid til religiøse aktiviteter, eller rolleforventing hos jevnaldrende blant annet med tanke på å drikke alkohol.

8.4 Interessefellesskap/konflikt mellom skole og hjem

Samtlige informanter forteller altså om at det er ulike kulturelle praksiser hjemme og i skolen. De forklarer dette ut fra ulike faktorer. De legger vekt på at foreldrene har lært seg å leve med forskjellene mellom dem selv og skolens verdisyn. Dette forklarer de alle først og fremst med at deres foreldre er opptatt av at de skal få utdanning, og at de derfor aksepterer det som barnet lærer i skolen. Alle mine informanter holder på med høyere utdanning, og spesielt tre av informantene oppgir at deres foreldre har vært opptatte av at de skal ta høyere utdannelse slik at de senere kan ha mulighet til gode jobber. Imaan forteller om sine foreldres syn på utdanning*: "Da de kom til Norge på 70 tallet var de opptatte av at vi skal ha utdanning".* Flere av jentene nevner tidsaspektet som sentralt i hvordan foreldrene har lært seg å leve med forskjellene. De har innsett at de må akseptere forskjellene som eksisterer for at barna deres skal gjennomføre utdanning. Alle informantene trekker frem at foreldrene synes det var vanskelig i begynnelsen da barna begynte på skolen. Aisha som er eldst av 5 søsken, har lagt merke til at foreldrene har tilpasset seg det norske skolesystemet, og nå ser ut til å ikke ha noen problemer i forhold til hennes yngre søsken som fremdeles går i grunnskolen og i videregående.

Flere av jentene trekker frem at de synes foreldrene har vært flinke til å følge opp ved å være med på foreldremøter og konferansetimer/utviklingssamtaler. Aisha forteller at familien alltid har vært flinke til å ta hensyn slik hun får ro hjemme til å gjøre lekser og skolearbeid. Dette gjør de også nå som hun går på universitetet. De lukker døren til stua og er stille slik at hun kan få arbeidsro. Det er slike små ting hun setter pris på i hverdagen og som gjør henne motivert til å studere. Hun legger imidlertid til at foreldrene ikke har kunnet hjelpe henne så mye praktisk med lekser da de ikke har tilstrekkelig skolegang i Norge, og ikke kan de samme tingene som læres der. Hun har imidlertid fått hjelp av en tante som har mer skolegang. *"De hadde ikke så mye de kunne hjelpe meg med på en måte (…). De var villige til å hjelpe men det var ikke så mye jeg kunne få hjelp fra dem".* Imaan har også opplevd at foreldrene alltid har støttet henne og motivert henne til å være en flink student.

Alle informantene forteller at de har et godt forhold til familien sin. Alle bor sammen med familien sin nå selv om de har begynt å studere. Dette forklarer de med at det er praktisk, og tre av jentene trekker spesielt frem at de har blitt avhengige av støtten de får fra familien som

det er vanskelig å gi slipp på. Tre av jentene er en av mange søsken og trekker frem at samholdet dem i mellom er godt. Aisha er eldst av 5 søsken og hun synes det er viktig å være en god rollemodell og samtalepartner for sine yngre søsken. Maria trekker frem at hun setter pris på hvordan familien på fire kan sette seg ned å diskutere og snakke om det meste. Alle deres foreldre er også gift. Generelt ser det ut til at alle informantene har opplevd støtte og oppmuntring hjemmefra når det gjelder skolegang. Denne støtten ser i første omgang ut til å være praktisk og motivasjonell. Dette kan knyttes til Lauglos (2001, 2008) undersøkelser som viste til betydningen av familiebånd og familiestruktur for elevers sosiale kapital. Det kan bety at mine informanter har fått høy sosial kapital på bakgrunn av sin familie, som kompenserer for eventuell lav kulturell kapital.

Jentene forteller om foreldre som har vært opptatt av å legge til rette for at de skal ta utdanning, og ser dette som verdifullt ut fra et instrumentelt perspektiv. Ut fra enkelte av utsagnene informantene kommer med, virker det derimot ikke som om de er så opptatt med kunnskapen og verdiene som skolen formidler til barna. Marias foreldre er kanskje unntaket da de virker nysgjerrige på hva barna lærer ut fra at de selv føler de har gått glipp av kunnskap om andre kulturer etc. i sin skolegang i Pakistan. Det virker som om mine gjentatte spørsmål om hvilket forhold deres foreldre har til norsk skole for enkelte av jentene kan føles som utilsiktet stigmatisering. Det tolker jeg dit hen at de selv ikke har opplevd verdikonflikten som noe stort tema, og heller beundrer sine foreldre for å ha støttet og veiledet sine barn til tross for ulike verdier. Aisha forteller: *"De er ikke mistenkelige mot hva vi lærer på skolen. De er veldig fornøyde og stolte over at barna har muligheten. De er for at vi skal studere, gjøre det bra på skolen, få gode karakterer, og at vi gjør et godt inntrykk ovenfor lærere".*

9. Oppsummerende drøfting

Mine informanter har gitt meg mange nye tanker for å belyse temaene jeg har tatt opp gjennom teoridelen. Flere av mine grunnleggende antakelser om hvordan virkeligheten for disse jentene skulle fortone seg, har vist seg å ikke stemme. Samtidig har det også vært samsvar mellom mye av hva jeg trodde de skulle svare og det de faktisk svarte. Jeg er like tilfreds med diskrepansen som samsvaret som har oppstått mellom teori og empiri. Alle interessante og relevante tolkninger og momenter blir det ikke anledning til å drøfte her. Jeg skal imidlertid forsøke å samle noen tråder og gi en oppsummering av mine funn og sammenheng mellom dette og teori. Som vi har sett har alle informantene gitt ulike stemmer og alle har de hver sin individuelle historie som skiller seg fra de andre på bakgrunn av personlighet, oppveksthistorie, skole, lærere, foreldre, venner og en rekke andre påvirkningsfaktorer. Selv om det var basert på tilfeldigheter hvilke fire jenter som skulle være mine informanter ser jeg også en rekke fellestrekk. Det helhetlige inntrykket er at informantene kan enes omkring en rekke punkter. Dette kan være en følge av, som jeg har nevnt tidligere, at de har bodd i samme by, er rundt samme alder og har samme etniske bakgrunn. Av det jeg har lært å kjenne om informantene fremstår disse i stor grad som "suksesshistorier". Jeg opplever alle fire som selvstendige reflekterte mennesker som har gjort det bra på skolen og som nå er i høyere utdanning. Samtidig er jeg klar over at virkeligheten ikke alltid ser slik ut for minoritetsgrupper i dette og i andre land[3]. Det fremstår derfor som sentralt i denne delen og forsøke å gi en forklaring på faktorene som ligger til grunn for at disse jentene har lykkes i skolen. Det er allikevel ingen grunn til å hevde at hvordan disse individene har opplevd sitt møte med den norske skolen, er generaliserbart for hvordan andre har opplevd det.

Hypotesene som ble fremsatt i innledningen skal jeg nå forsøke å etterprøve på bakgrunn av teori og empiri. Hypotesen jeg fremsatte så slik ut: *"Religiøs bakgrunn kan ha betydning for hva slags kulturell kapital barn har med seg inn i skolen. Den norske offentlige skole er historisk bygd opp rundt kristen tro og verdier, og verdigrunnlaget i dag er også basert på verdier som knyttes til kristendommen. På bakgrunn av dette kan man anta at barn som har*

[3] Jf blant annet Bakken (2003)

annet verdigrunnlag enn det som anerkjennes i skolen, vil ha et annet utgangspunkt for sosialisering enn barn som har mer like verdier som det skolen formidler".
Dette er kun et perspektiv, og jeg vil derfor presisere at jeg ikke verken verifiserer eller falsifiserer hypotesen. Jeg velger å dele de opp i tre seksjoner slik at hver enkelt del kan argumenteres for og i mot.

"Religiøs bakgrunn kan ha betydning for hva slags kulturell kapital barn har med seg inn i skolen"

Ut fra argumentet om at religion er en del av den kulturen, kan vi også trekke at religiøs tilknytning er en del av den kulturelle kapitalen. Videre har religion blitt knyttet til en del av habitus, først og fremst menneskers moralske habitus. Mine informanter viser dette gjennom at de knytter sin identitet og til det å være å tenke som en muslim. På den andre siden har mine informanter antydet at de gjenkjenner flere av grunnverdiene i sin religion i hvilke moralske verdier skolen presenterer. Det kan derfor tenkes at den moralske habitus ikke er så forskjellig fra religion til religion, og at den bør knyttes til andre faktorer en religiøs tilknytning.. Bourdieu knyttet kulturell kapital begrepet først og fremst til klassetilhørighet, og det er ikke en selvfølgelighet å knytte religion til klasse (bl.a Broady og Palme 1985). Klasse dreier seg ofte om inntekt, status i arbeidsmarkedet, etc. På den måten kan det være vanskelig å knytte den kulturelle kapitalen til religion. Jeg har imidlertid argumenter for å benytte habitus begrepet som referanserammen som individet handler ut fra. Habitus dannes gjennom investering i av både familie og av individet selv slik at den er en sentral del av hvordan er tenker og handler. Det kan allikevel tyde på at habitus er mer dynamisk enn hvordan det ofte har blitt fremstilt. Winchester (2008) viste hvordan muslimske konvertitter endret sin moral. I dag kan det også tenkes at mulighetene for sosial mobilitet er større enn i det franske klassesamfunnet Bourdieu beskrev. Sosialiseringsmålene i dag har endret seg blant annet på bakgrunn av at det postmodernistiske, flerkulturelle samfunnet krever fleksibilitet og toleranse for andre.

Dersom moralsk habitus virkelig påvirker ens kulturelle kapital, kan det tenkes at barn med annen religiøs tilknytning enn kristendommen innehar en lav beholdning av kapital i møte med skolen. Ut fra mine informanters utsagn ser det imidlertid ikke ut til at de kristne verdiene i skolen oppleves som et hinder for å lykkes i skolen. I tillegg har vi sett at barn fra ikke-vestlige land ofte kompenserer for lav kulturell kapital gjennom høy sosial kapital. Det

betyr at familiebånd og struktur kan bidra til økt engasjement og positive holdninger til skolen. Dette viser kanskje til en svakhet ved Bourdieu som indikerer at lav kulturell kapital tilsvarer dårlige resultater.

Ut fra mitt materiale kan det derfor ikke konkluderes med at religiøs bakgrunn gir betydelig utslag for kulturell kapital. Jeg vil imidlertid hevde at den har betydning for den moralske forståelse og dermed som en del av ens personlige rammer for tanke og handling.

"Den norske offentlige skole er historisk bygd opp rundt kristen tro og verdier, og verdigrunnlaget i dag er også basert på verdier som knyttes til kristendommen"
Tradisjonelt var skolen en kristen institusjon og har vært opptatt med å formidle en nasjonal kulturarv basert på kristne verdier. Mange har opplevd denne nasjonale kulturarven som ekskluderende for de som eventuelt ikke deler verdisynet som presenteres der. Den nasjonale kulturarven har imidlertid vært begrunnet ut fra sosial integrasjon og sosial utjevning.

Læreplanen, formålsparagrafen og KRL faget knytter skolens verdigrunnlag til kristendommen og humanismen. Det kristne innholdet forklares ut fra tradisjon og historieperspektivet. Norge er historisk sett et kristent land, og for å forstå kulturen må elevene også forstå kristendommen. Det legges både vekt på kunnskap om kristendommen, og verdiene religionen representerer. Disse verdiene kan også sies å finnes i andre religioner og livssyn. Mine informanter ga imidlertid ikke inntrykk av å ha problemer med skolens kristne forankring, men at grunnverdiene i skolen oppleves som lik islamske verdier. Læreplanen legger altså helt klart til grunn et verdigrunnlag som er basert på verdier fra kristendommen. Det legges også vekt på at verdiene er humanistiske og felles for andre religioner. Slik fremstår verdigrunnlaget som noe flere enn kristne kan kjenne seg igjen i. Kanskje er det den uttalte konfesjonelle forankringen og den kvantitative og kvalitative vektleggingen på kristendommen som for noen virker ekskluderende og ikke verdiene i seg selv.

"På bakgrunn av dette kan man anta at barn som har annet verdigrunnlag enn det som anerkjennes i skolen, vil ha et annet utgangspunkt for sosialisering enn barn som har mer like verdier som det skolen formidler"

Bourdieus felt habitus teoretisering sier at samfunnet og skolen spesielt anerkjenner visse typer kulturer, og at elever som ikke innehar denne kapitalen vil ha lavere sjanser til å lykkes. Mange vil derimot mene at Bourdieus begrep kan og bør brukes mer dynamisk og sette fokus på å tilrettelegge for at flere skal kunne få sin kultur anerkjent. Feltets oppgave blir da å bidra til å forsterke individets primærsosialisering. I tillegg kan sosial kapital begrepet brukes for å se hvilke faktorer som kan brukes for å kompensere for eventuell lav kulturell kapital. Familie, lærere og miljø virker å være av større betydning enn verdigrunnlaget som er formulert i læreplanen.

Det at makthavere, majoriteten gjennom et verdigrunnlag i læreplanen definerer rammene for sosialisering kan dette tyde på en undertrykkende og situasjonsbundet tilpasning. Verdiene som presenteres i læreplanen kan sies å ha sitt grunnlag i kristendommen og humanismen, men de såkalt kristne verdiene er felles for mange religioner og livssyn. De skal skape toleranse på tvers av grupper og lage like referanserammer. Mine informanter har for det meste bare positive erfaringer om dette.

Det er imidlertid verdt å nevne at alle mine informanter er vokst opp i en by med stor grad av kulturmangfold. Hvordan er det i på steder i Norge som har skole skoler som ikke har det. Er det da rimelig å tro at kristendommen vil være mer synlig på steder som er mer religiøse (f. eks sør og vest landet). De religiøse minoritetene jeg har intervjuet, har ikke følt seg undertrykte på bakgrunn av religion. Dersom de har følt seg marginalisert ser det ut til å være på bakgrunn av andre faktorer. Det kan derfor tenkes at premissene skolen har lagt for verdier, ikke virker undertrykkende for religiøse minoriteter. I samfunnet for øvrig har de imidlertid opplevd enkelte negative episoder knyttet til det å være en religiøs minoritet. Spesielt trekker de frem dette i forhold til at de opplever islam som en omstridt religion som knyttes til terror, undertrykking etc. To av jentene bærer hijab og har opplevd blikk og kommentarer til dette. Et definisjonsspørsmål vedrørende hvem som er majoriteten, og dermed hvem som har makt til å definere kultur oppstår på bakgrunn av dette materialet. Er majoriteten, og dermed makthaver definert ut fra skoler, byer/steder eller nasjonen som helhet? Det ser nemlig ut til at informantene i økt grad har fått sin kultur anerkjent i skoler der de forteller om en stor andel andre med minoritetsbakgrunn. På disse skolene oppleves også lærerne som mer kunnskapsrike og mer aksepterende slik at de ikke stigmatiserer på bakgrunn av etnisitet eller religion. Dette kan bekrefte ideen om at majoriteten har den symbolske makt til å definere det

som er ansett som verdifullt. Da det er spesielt et Oslo fenomen (og Stor-Oslo med Drammen) at det finnes skoler der majoriteten, eller store andeler av elevgruppen har minoritetsbakgrunn (Aalandslid og Østby 2007), er det grunn til å tro at det kan være annerledes på skoler hvor det ikke er en slik fordeling. Er det da rimelig å anta at elever på slike skoler kan ha samme type opplevelser som det Imaan og Maria hadde da de var eneste muslimske elev i skolen. Mitt materiale gir ikke noe svar på dette, men peker seg ut som et interessant tema for videre forskning.

Slik blant annet Hoëm (1978) fremstiller sosialisering er det mest optimale dersom den uformelle sosialiseringen forsterkes av den formelle. Det oppstår imidlertid en utfordring i det man ser det som verdifullt med en fellesskole i et verdipluralistisk samfunn. Skolen kan vanskelig videreføre hjemmets oppdragelse når det finnes så mange typer erfaringer blant elevene. Ser vi imidlertid sosialisering som en måte å gi barn fleksible referanserammer på bakgrunn av et danningsideal om et selvstendig, reflektert individ, vil det kunne være større håp for å kunne skape fellesskap fremfor konflikt mellom hjemmets og skolens kultur. Ut fra ideen om integrering i et flerkulturelt samfunn, kan vi si at individet skal få beholde sin identitet, men samtidig kunne finne sin plass i det omkringliggende samfunn. Om den norske skolen legger til rette for dette kan ikke jeg gi et entydig svar på. Det kan allikevel se ut til at læreplanen nettopp gjenspeiler dette med skolens doble formål. Skolen skal både videreføre kultur og utvikle individet. Det er et gjensidig spenningsforhold mellom individ og samfunn.

Samtidig er det som både Bourdieu og Hoëm beskriver, strukturer i samfunnet som vil medføre at noen grupper vil dominere andre. Tolker man Bourdieu statisk, vil disse strukturene være vanskelige å trosse og dermed vil det være de samme gruppene som undertrykkes gjennom generasjoner. Dette vil forsterke klassestrukturen i samfunnet, og bidra til et urettferdig samfunn. På bakgrunn av kultur vil det være kulturelle minoriteter som vil har lave muligheter til å lykkes gang på gang. Mine informanter er eksempler på det motsatte. Deres foreldre har verken kulturen som anerkjennes av majoriteten, eller den institusjonelle kapitalen gjennom høyere utdanning. Hva er så årsakene til deres suksess? Fra hva de forteller meg vil jeg trekke ut følgende; støtte fra familien, gode lærere og kulturelt mangfoldige skolemiljø. Dette flytter fokus over til Bourdieus dynamiske beskrivelse av habitusbegrepet. Det betyr at skole og familie som felt kan legge til rette for hvilke vilkår og hvilken verdi ulik habitus har på ulike arenaer. Dette bekrefter også Hoëms poeng om at det kan skapes

fellesskap mellom skole og hjem dersom foreldre ser nytten i hva utdanningen skal føre til, og oppmuntrer barna til å ha positive holdninger til skolen. Jentene jeg har intervjuet har imidlertid ikke opplevd konflikt mellom grunnverdiene i skole og hjem, og kan derfor også ha opplevd delvis verdifellesskap. Dette kan være bakgrunn for at de i dag fremstår som trygge på sin identitet, blant annet ved at de tør å utforske og ta et standpunkt i forhold til sin egen religiøse tilknytning. Samtidig som de fremstår som samfunnsorienterte og fremtidsrettede. Dette kan være en positiv konsekvens av det økende pluralistiske samfunnet, at andre enn samfunnets mest åpenbare makt, den etnisk norske, kristne majoriteten kan finne både interesse og verdifellesskap i den norske skolen. Dette krever imidlertid at feltet skolen evner å formidle et verdigrunnlag som flest mulige kan identifisere seg i. Skolen kan basere seg på samme humanistiske verdier, men ytterligere redusere den kvalitative tilknytningen til kristendommen. I tillegg ser det ut til å læreren er sentral i formidling av religion. Både kunnskap om religioner og livssyn og evne til å formidle faget nøytralt, og oppmuntre til dialog og samtale.

Det er som både L97 gjenspeiler, og som ligger som premiss for integrerende sosialisering i et flerkulturelt samfunn nødvendig å identifisere et felles verdigrunnlag. Selv om det fra mitt materiale kan se ut til at religiøse minoriteter *kan* finne identifikasjon i verdiene skole representerer er det stadig røster som hevder at kvalitativ og kvantitativ vekt på kristendom er med på å marginalisere ikke-kristne. En kan da spørre seg hvorfor en har sett behovet for å gi kristendommen en stor plass i de formelle rammene rundt skolen formål og religionsfag. Norge har som vi har sett lang tradisjon som en kristen institusjon. Samtidig har skolen en lang tradisjon for å være en arena der ulike grupper møtes med både fellesskapets og individets muligheter for optimal utvikling som mål. Ut fra at Bourdieu hevdet er det skolen som er den mest åpenbare arena for reproduksjon av sosial ulikhet, kan det fra dette være grunn til å tro at skolen også kan være den mest åpenbare arena for fellesskap.

10. Avslutning

Jeg har gjennom denne oppgaven forsøkt å si noe om hvovidt det kan hevdes at den norske skolens presentasjon av verdier er grunnlag for integrerende sosialisering av religiøse minoriteter. Jeg har gjennom teori presentert to ulike kultursosiologiske teorier som forklarer at dersom elever møter en annen kultur i skolen i hjemmet, vil dette føre til lavere sjanser til å lykkes. Videre har jeg undersøkt hva som ligger i skolens verdigrunnlag, for å kunne si noe om hvilke verdier som presenteres der, og om hvorvidt dette kan virke integrerende eller ikke. Bourdieus teori om kulturell kapital legger til grunn at fordeling av ulik kapital i samfunnet vil reprosuseres gjennom areaner som skolen. Dette gjør at de som har med seg en annen kulturell bakgrunn enn den som anerkjennes i skolen vil ha et dårligere utgangspunkt. Hoëms teori legger til grunn at ulik verdistruktur i hjem og skole gjør at primærsosialiseringen ikke blir forlenget i skolen. Dette kan føre til faglige og sosiale vansker. Mangel på verdifellesskap kan allikevel kompenseres på dersom hjem og skole har samme oppfatning av hva skole kan føre til.

Svaret på spørsmålet om den norske skolens verdigrunnlag gir forutsetning for integrerende vil blant annet være avhengigi av om vi vektlegger teori eller empiri som er presentert i denne oppgaven. I teorien ser det ut til at religiøse minoriteter har lavere sjanser til å lykkes i skolen fordi læreplanene og rammene for skolen legger til grunn verdier som er knyttet til kristendommen. Det kan derfor ut fra både Bourdieu og Hoëm sies at dette er grunnlag for at ikke-kristne elever ikke vil få sine verdier anerkjent i skolen. Videre vil konklusjonen på dette avhenge av om man tolker Bourdieu statisk eller dynamisk. Dersom vi ser habitus som et statisk begrep innebærer det at om barn har andre referanserammer for tanke og handling vil dette gi lavere sjanser for å lykkes. Barnet vil derfor ikke kunne identifisere seg med skolens innhold, og det kan oppstå det Hoëm betegner som interesse og/eller verdikonflikt. Ser vi derimot Bourdieus kulturell kapital begrep som dynamisk, eller transformativt åpner det for at at felt og habitus kan nærme hverandre slik at kapitalen øker sin verdi. Jeg har vist til at habitus kan øke sin fleksibilitet ved at oppdragere legger vekt på danning som sosialiseringsstrategi. Dette fører til at individet blir selvstendig og reflektert og har fleksible og ikke situasjonsbestemte rammer. Videre kan interessefellesskap og/eller sosial kapital kompensere for i utgangspunktet lav kulturell kapital.

Dersom skolen skal være en arena som legger til rette for at alle religiøse grupper skal få valuta for sin kulturelle kapital vil jeg argumentere for å tilstrebe integrerende sosialisering. Det betyr at skolen bør ta sikte på at alle individer skal få beholde sin identitet, samtidig som de forberedes på å leve i samme samfunn. I det verdipluralistiske samfunnet krever dette som vi har sett et felles referansegrunnlag som virker samlende på det kulturelle mangfoldet. I læreplaner og lovforskrifter for skolen gjenspeiler denne tanken seg ved at skolens doble formål presiseres, og ved å identifisere og formulere et verdigrunnlag. Dette verdigrunnlaget baserer seg på kristne og humanistiske verdier. Jeg har undersøkt hvordan fire muslimske jenter har opplevd møtet med skolens verdier, og om hvilke følelser de har rundt sin egen sosialisering i skolen. Fra dette materialet vil jeg oppsummere følgende: Grunnverdiene som presenteres i skolen er er ikke ulike grunnverdiene jentene har fått hjemme. Skolemiljøet har hatt betydning for om de har følt seg marginalisert på grunn av minoritetsbakgrunn. Dette kan imidlertid ikke knyttes direkte til religiøse tilknytningen. Og jentenes familie har hatt betydning med tanke på å gi rom for å utforske eget livssyn, i tillegg til å virke engasjerte og støttende i forhold til utdanning.

Gjennom endringer av KRL faget og det nye forslaget til ny formålsparagraf, har norsk skole vist tendenser til å bevege seg seg bort fra den kvalitative og konfesjonelle forankring i kristendommen. Dette er etter mitt syn et skritt i riktig retning mot å optimalisere betingelsene for religiøse minoriteters integrerende sosialisering i skolen. Kanskje er neste skritt å omformulere den generelle delen av læreplanen for å tydeliggjøre at grunnverdiene skolen formidler ikke bare eksisterer i kristendommen, men også i andre religioner, livssyn og i dagens forståelse av menneskeverd.

11. Litteratur

Bakken, Anders (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA rapport 15/03.

Benadusi, Luciano (2001): ”Equity and Education – A critical review of sociological research and thought”, I Hutmacher, W et.al (Red.) *In pursuit of equity in education.* Dorderecht: Kluwer Academic.

Bourdieu, Pierre (1986): ”The Forms of Capital”. I: Richardson, J.G *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press

Bourdieu, P og Passeron, J-C (2000): *Reproduction in Education, Society and Culture.* (2. utgave). London:Sage Publications.

Bourdieu, Pierre (1990): *In other words: Essays towards a reflexive sociology.* Cambridge: Polity Press.

Broady, Donald og Palme, Michael (1985): Pierre Bourdieus kultur- och utbildningssosiologi. En introduktion”. I Broady, Donald (Red.): *Kultur och utbildning : om Pierre Bourdieus sociologi.* Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet

Bukve, Oddbjørn (2003): ”Forklaring og forståing i samfunnsvitenskapen” *Tidsskrift for samfunnsforskning* 44 (3) 391-415.

Chryssochoou, Xenia (2004): *Cultural diversity : its social psychology.* Malden, Mass. : Blackwell

Dale, Erling Lars (2008): *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet.* Oslo:Cappelen akademisk forlag

Dale, Erling Lars (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap.* Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming.* Oslo : Universitetsforlaget.

Daloz, Jean-Pascal (2006): *Elite distinction: Grand theory and Comparative Perspectives.* Paper prepared for the XVI ISA World Congress of Sociology Durban, July 2006.

Durkheim, Emile (1956): ”The nature of Pedagogy” I *Education and Sociology.* New York: Free Press

Field, John (2003): *Social capital.* London: Routledge

Giddens, Anthony: *Sociology*, 2001. Cambridge: Polity Press, 3. Ed.

Gravem, Peder (2004): *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole.* Oplandske forlag

Grenfell, Micheal (2004): *Pierre Bourdieu – Agent Provocateur.* London: Continuum

Hellesnes, Jon (1992a): ”Tilpasnings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane” I Dale, Erling Lars (red.): *Pedagogisk filosofi.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hellesnes, Jon (1992b): ”Ein utdana man, eit dana mennske” I Dale, Erling Lars (red.): *Pedagogisk filosofi.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hoëm, Anton (1978) *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling.* Universitetsforlaget.

Hoëm, Anton (1999): *Skolen og det flerkulturelle.* Norsk pedagogisk tidsskrift 4-5.

Kleven, Thor Arnfinn (2002): ”Begrepsoperasjonalisering”. I Lund, Thorleif (red.) *Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo: Unipub.

Kruuse, Emil (2003): *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag.* København: Psykologisk forlag.

Lauglo, Jon (2001): ”Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagemnet with School among immigrant youth”. I Baron. S, Field. J & Schuller, T (red.) *Social Capital: Critical Perspectives.* Oxford: Oxford University Press.

Lauglo, Jon (2008): *Familiestruktur og skoleprestasjoner.* Tidsskrift for ungdomsforskning, 8(1): 3-29.

Mills, Carmen (2008): *The reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu.*
British Journal of Sociology of Education, 29:1, 79-89.

Mogstad, Magne 2005.06.16. Fattigdom i Norge - et hovedstadsproblem. I: *SSBmagasinet.* http://www.ssb.no/vis/magasinet/slik_lever_vi/art-2005-06-16-01.html (28.10.08)

Postholm. May-Britt (2005): *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo : Universitetsforlaget.

Ritzer, George og Goodman, Douglas J. (2004): *Classical sociological theory.* Boston: McGraw-Hill.

Slagstad, Rune (1996): *Arbeiderpartistaten: maktens bruk og misbruk.* Nytt norsk tidsskrift 13 (1).

Telhaug, Alfred. O (2002): *Skolen mellom stat og marked - norsk skoletenkning fra år til år 1990-200.* Oslo: Didakta norsk forlag.

Telhaug A. O og Mediås O. A (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme.* Oslo: Abstrakt forlag.

Volckmar, Nina (2005): *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet: Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes.*

Weber, Max (2000): ”Samfunnsvitenskapens tenkemåte” i *Makt og byråkrati*, 2000.

Winchester, Daniel (2008): *Embodying the faith: Religious practice and the making of a Muslim Moral Habitus.* Social Forces. Chapel Hill 86.

Øzerk, Kamil (2006) *Opplæringsteori og læreplanforståelse.* Opplandske forlag.

Aalandslid, V og Østby, L (2007): *Få har mange, mange har få.* http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200704/05/index.html (28.10.08).

Aasen, Petter (1999): Det sosialdemokratiske prosjektet, I: Telhaug, Alfred Oftedal og Aasen, Petter: *Både – og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo, Cappelens

12. Andre kilder

KRL-boka (2002), Utdannings og forskningsdepartementet.

Lovdata: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html (19.10.2008).

Læreplanen for den norske grunnskolen, Utdannings og forskningsdepartementet.

NOU 2007:6 Formål for framtida – Formål for barnehagen og opplæringen. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2007/NOU-2007-6.html?id=471461 (19.10.2008).

Ot.prp. nr. 54 (2007-2008) Om lov om endringar i opplæringslova. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/2007-2008/otprp-nr-54-2007-2008-.html?id=509131 (18.11.08).

Statistisk sentralbyrå: *Medlemmer i Den norske kyrkja og medlemmer[1] i trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja, etter religion/livssyn. 1. januar* http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-247.html (15.10.08).

Vedlegg 1: Intervjuguiden

1. Introduksjon:

1.1. Hensikt med intervjuet

1.2. Hva jeg er interessert i å få vite noe om

1.3. Informanten eller personer det snakkes om vil ikke bli gjenkjent

1.4. Ingen andre vil få lytte til båndet

2. Bakgrunn:

2.1. Kjønn

Jente

2.2. Hvor gammel er du?

2.3. Hvor er du oppvokst?

2.4. Etnisk tilhørighet

2.5. Hva slags skolegang har du hatt?

2.6. Hva liker du å gjøre i fritiden din?

2.7. Hvilken religion føler du deg mest knyttet til?

2.7.1. Hva har hatt mest betydning for at du har fått en slik tilknytning

2.8. Hvor religiøs vil du si at du er?

2.9. Er det andre religioner enn islam føler du tilknytning til?

3. Hjemmet:

3.1. Hvor mange personer finnes i din familie?

3.2. Hvor mange i din familie har gått på skole?

3.3. Hvor religiøse vil du si din nærmeste familie er?

3.4. Har du og/eller din famile vært aktive i et trossamfunn

3.4.1. Evt på hvilken måte?

3.5. Hvilket forhold har dine foreldre til skole og utdanning?

3.5.1. Den norske offentlige skolen

Hvordan vil du beskrive ditt forhold til familien din?

3.5.2. Har det alltid vært sånn?

4. Skolen:

4.1. Kan du fortelle litt om din skolegang helt fra du begynte på skolen?

4.1.1. Positive/negative erfraringer

4.2. Har du fått mange venner gjennom skolen?

4.3. Hvordan vil du vurdere egne prestasjoner på skolen i forhold til andre elevers?

4.4. Hvordan har du opplevd religionsundervisningen i skolen?

4.4.1. Hvordan føler du din egen religion blir fremstilt i skolen.

4.4.2. Har du eller dine foreldre noen gang søkt om fritak fra deler av religionsundervisningen i skolen?

4.5. Hvor synlig opplever du at religion har vært i skolen utenfor religionsundervisningen?

4.6. Hvordan opplever du verdiene som presenteres i skolen?

4.7. Har du noen gang hatt negative følelser om den norske skolens kristne forankring?

4.8. Hva tenker du om posisjonen kristendommen har i skolen?

4.8.1. Ferier, høytider, tradisjoner, sanger, fortellinger osv

4.8.2. Synes du at det er rettferdig at kristendommen tar størst plass i skolen?

4.9. Har du gjort deg noen tanker omkring det å være en religiøs minoritet?

4.10. Føler du at du har hatt samme forutsetninger for å lykkes i skolen som medelever med annen religiøs bakgrunn enn deg selv?

4.11. Hva synes du om private skoler som er tilknyttet en spesiell religion?

4.11.1. Skulle du selv ønske du hadde gått i en slik skole?

5. Møtet:

5.1. Vil du si at dine foreldre og skolen har samme syn på hva som er viktig kunnskap?

5.2. Vil du si at dine foreldre og skolen har samme syn på hva som er gode verdier?

5.2.1. Har du noen gang følt at du er i konflikt mellom verdiene som ansees som viktige i hjemmet og de som presenteres i skolen?

5.3. I hvilken grad tror du dine foreldre er komfortable med verdiene som skolen har lært deg?

6. <u>Identitet:</u>

6.1. Hvor viktig vil du si din oppdragelse i hjemmet har vært for din utvikling av moral?

6.2. Hvor viktig vil du si sosialisering inn i skolen har vært for din utvikling av moral?

6.3. I hvilken grad vil du si at du har kunnet identifisere deg med de verdier som blir presentert i skolen?

6.4. Hvilke ting i livet ditt mener du har ført til at du er den du er i dag?

6.4.1. Tror du din religiøse bakgrunn kan ha hatt betydning?

6.5. Hvordan synes du skolen har vært med på å svekke eller styrke din identitet?

6.5.1. Positivt/negativt?

6.6. Tror du at du ville ha hatt en annen identitet dersom du hadde gått på en skole som tok utgangspunkt i din religion?

6.7. Har du noen gang følt deg annerledes enn dine klassekamerater?

6.7.1. Hva tenker du det har vært på bakgrunn av? (Religion, nasjonalitet, språk, væremåte etc…)

På bakgrunn av disse spørsmålene har du sikkert gjort deg opp noen tanker om temaene vi har snakket om. Hvis noen hadde spurt deg i morgen om hvordan du har opplevd å være en religiøs minoritet i den norske skolen, hva ville du svart?

Vedlegg 2: Forespørsel om intervju

Hei!

Mitt navn er Beate Marswall. Jeg er masterstudent ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Jeg holder nå på med min masteroppgave som handler om integrering av religiøse minoriteter i den norske offentlige skolen. I den forbindelse ønsker jeg å intervjue personer med annen religiøs bakgrunn enn luthersk evangelisk kristendom om sine erfaringer og opplevelser i møtet med skolen som verdiformidler. Spørsmålene vil blant annet dreie seg om identifisering, holdninger til, samt opplevd verdifelleskap med skolen. Intervjuene er av kvalitativ art og søker dermed å gå i dybden i informantenes subjektive tanker omkring fenomenet.

Min henvendelse til dere kommer fordi jeg ønsker å komme i kontakt med ungdom med en slik bakgrunn, som har gjennomført obligatorisk (10-årig) skolegang i Norge. Dette inkluderer både de med og uten videregående utdanning. Av praktiske hensyn er det en fordel om ungdommene har fylt 18 år, da man på den måten slipper prosessen med å innhente tillatelse fra foreldre/foresatte. For øvrig følger prosjektet vanlige forskningsetiske retningslinjer som innebærer taushetsplikt og konfidensialitet.

Jeg hadde satt stor pris på om dere kunne videreformidle kontakt til meg dersom dere vet om kandidater som kan passe inn i dette prosjektet. Min e-post adresse er beatema@student.uv.uio.no, og mitt telefonnummer er 47 60 08 80.
Slik kontakt er på ingen måte forpliktende og kandidater kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg dersom det ønskes.

Med vennlig hilsen Beate Marswall.