

R

Utdanningsystemet – et symbolsk felt som klassifiserer mennesker og benevner verden

Inger Marie Holm

Sammendrag

Artikkelen er en teoretisk drøfting av det norske utdanningssystemet som symbolsk felt og klassifikasjonssystem. Tema som reises er det norske utdanningssystemets utfordringer knyttet til en økende flerkulturell sammensetning av elevgruppen, og er fundamentert i Lov av 1998 om grunnskolen og den videregående opplæringa (heretter opplæringslova), som benyttes som eksempel på et system som klassifiserer og kategoriserer elever i norsk skole. Gjennomgang av loven viser at ulike elevgrupper jf. lovgrunnlaget har ulike rettigheter til språkopplæring på sine morsmål. Artikkelen drøfter lovgrunnlaget opp mot stortingsmeldinger som legger til grunn at inkludering skal være et grunnleggende prinsipp for alle i den norske skolen. Det samiske lovgrunnlaget i opplæringsloven presenteres som eksempel på et formelt, faglig og kulturelt «løft» i det norske utdanningssystemet, og det er utarbeidet egne samiske læreplaner: «Kunnskapsløftet – samisk.» Artikkelen drøfter hvorvidt den samiske modellen kan fremstå som en konstruktiv brobygger og en foregangsmodell for andre språklige minoritetsgrupper i den norske skolen. Artikkelen er teoretisk forankret i Bourdieu: Kapitalformene, felt og statens maktformer.

Abstract

This article is a theoretical discussion of the Norwegian education system as a symbolic field and classification system. The main question to be discussed is how to meet challenges in a growing multicultural composition of students in the Norwegian school. The Education Act of 1998 will be used as an example of a legal system that classifies and categorizes students in the Norwegian school. The discussion will show that different student groups of the Education Act have various rights to language teaching of their different native languages. The article discusses the legal basis in relation to white papers which assume that inclusion should be a fundamental principle of all students and parents in the Norwegian school. Saami legal basis of the Education Act is presented as an example of a formal, academic and cultural «lift» in the Norwegian educational system. A separate Saami curricula, "The Knowledge – Saami" is based on the legal basis on the Education Act of 1998. The article discusses whether a Saami model can be seen as a constructive bridge and a pioneering model for other minority groups. The article is theoretically grounded in Bourdieu: Different forms of capital, fields, and state power shapes.

Innledning

Artikkelen¹ er basert på prøveforelesningen jeg holdt under min disputas i sosiologi:

«Utdanningsystemet som symbolsk felt – blant annet at det klassifiserer mennesker og benevner verden. Hvordan knyttes dette til skolens nåtidige utfordringer – spesielt i

forhold til en økende flerkulturell sammensetting av elevgruppen?»

Med dette som utgangspunkt vil lovgrunnlaget som regulerer det norske utdanningssystemet bli drøftet. Lovgrunnlaget består blant annet av lover og stortingsmeldinger (heretter benevnt St.meld.), og vil bli drøftet i sammenheng med Pierre Bourdieus teorier om kapital, felt og statens maktformer. Ved hjelp av klassisk sosiologisk teori skal jeg diskutere og tydeliggjøre juridiske og kvalitative ulikheter i lovgrunnlaget som angår ulike språklige minoritetsgrupper i den norske skolen. Oppføringslova vil bli særlig gjenstand for drøfting. Lovgrunnlaget som dekker opplæring i samisk vil i artikkelen presenteres som et eksempel på et juridisk og formelt «løft» for samiske elever i det norske utdanningssystemet. Den samiske modellen viser at det er mulig å endre minoritetspråklige gruppers juridiske og pedagogiske vilkår i den norske skolen. Artikkelen fokuserer på en utdannings-sosiologisk drøfting av denne tematikken.

Problemstilling

Artikkelen er en utdannings-sosiologisk drøfting av lovgrunnlaget for språklige minoriteters juridiske og pedagogiske rettigheter i den norske skolen. Problemstillingen er formulert i følgende spørsmål: *Kan den samiske modellen, «det samiske løftet» benyttes som et utgangspunkt for endring av opplæringslova slik at loven i større grad ivaretar behovet alle språklige minoritetsgrupper har for opplæring i og på sine morsmål?* Den somaliske elevgruppen i den norske skole løftes empirisk frem i artikkelen.

Metode

Artikkelen har sitt empiriske fundament i min doktoravhandling «Somaliere og norsk skole. En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre» (Holm 2011). En vesentlig del av arbeidet med avhandlingen har vært å etablere en oversikt over aktuelt lovverk og relevante stortingsmeldinger som regulerer språklige minoriteters rettigheter og plikter i det norske utdanningssystemet. Følgende dokumenter har fått en vesentlig plass i avhandlingens analysegrunnlag: Opplæringslova, introduksjonsloven, utlendingsloven, St. meld. nr. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*, St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen* samt læreplan – kunnskapsløftet samisk. I analysen ble blant annet det juridiske lovgrunnlaget sammenstilt med empiri fra informantintervjuene (foreldre- og lærerintervju). Det metodiske grunnlaget for artikkelen er avhandlingens methodedel. Denne inkluderer dokumentanalyse i tillegg til et kvalitativt feltarbeid i form av anonymiserte halvstrukturerte dybdeintervju med lærere og foreldre til somaliske elever tilknyttet tre ungdomsskoler av ulik størrelse og sammensetning i Norge. Til sammen var 17 lærere og 15 somaliske familier inkludert i studien (Holm 2011). Det halvstrukturerte intervju kan defineres som «et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener» (Kvale 1997: 19).

En slik dialog går ut over den spontane utveksling av meninger man finner i en hverdagslig konversasjon, og har en spørrende og lyttende tilnærming med den hensikt å oppnå ny, grundig testet kunnskap. Det må i denne sammenheng poengteres at mitt feltarbeid blant annet in-

kluderte dybdeintervju med somaliske foreldre der en profesjonell tolk ble benyttet (Holm 2011). Dette i seg selv innebærer både metodiske og etiske implikasjoner som det vil bli for omfattende å drøfte i denne artikkelen, men jeg ser for meg at temaet kan være gjenstand for en egen artikkel. Generelt kan påpekes at følgende etiske overveielser ble gjort: Grundige vurderinger av forskerens mulige «maktposisjon» i forhold til informantene, avklaringer av informantenes forståelse av anonymisering, hva innebærer det å være en del av et forskningsprosjekt samt tolkens rolle iht. «yrkesetiske retningslinjer for tolker» <http://www.tolkeforbundet.no/main/etikktutvalget>. Lesedato 160913). Gjennomføringen av feltarbeidet, herunder det enkelte intervju, ble nøye overveid, gjennomført og evaluert i samarbeid med tolken. Tilsvarende prosedyrer ble også gjennomført i sammenheng med lærerintervjuene der tolk ikke ble benyttet (Holm 2011).

De halvstrukturerte dybdeintervjuene med de somaliske foreldrene er også «flerkulturelle intervju». McCracken (1988) påpeker at på lik linje med andre ustrukturerte intervju, bør også det flerkulturelle intervju baseres på åpenhet og forskerens forståelse for forskjellighet. Helt fra starten bør intervjueren vise interesse for alt informanten ønsker å fortelle. Videre er det viktig at forskeren ikke mister ansikt når informantens svar passer dårlig overens med de forestillinger forskeren selv måtte ha. Det viktige her er forskerens forståelse av at ikke bare de talte ord er viktige i en intervju-situasjon, men at også kroppsspråk har stor betydning for utviklingen av en konstruktiv relasjon mellom forsker og informant (McCracken 1988). Dette opplevde jeg i tråd med McCracken som svært viktige poeng å ta med inn intervju-situasjonen med den

somaliske foreldregruppen, men selvsagt viktige momenter å ta med seg for andre informantkategorier også (Holm 2011).

Teori

Ettersom både empirigrunnlag og lovgrunnlag er forankret i norske forhold innledes artikkelens teoridel med en avgrensning av «utdanningssystemet i Norge». Lovverket i ulike nordiske land kan ikke uten videre sammenstilles. Jeg vil imidlertid på sikt gjennomføre en komparativ dokumentanalyse av statlige styringsdokumenter og lovgrunnlag i tre nordiske land (Norge, Sverige og Danmark²) for å lete etter likheter og ulikheter hva angår klassifisering av elev- og foreldrekategorier. Videre i denne delen defineres feltbegrepet. Jeg forholder meg i det vesentlige til felt slik Pierre Bourdieu (1995) har omtalt det, og slik også blant annet Donald Broady (1989) senere har analysert og anvendt begrepet. Gjennom feltbegrepet beskrives utdanningssystemet som et symbolsk felt, og derigjennom illustreres hvordan utdanningsystemet kan klassifisere mennesker og benevne verden – altså hvordan utdanningsystemet mener verden ser ut, og bør se ut. Senere drøftes på hvilken måte utdanningsystemet som klassifikasjonssystem kan fremstå som utfordrende i en økende flerkulturell sammensetning av elevgruppen. Her anvendes opplæringslova som eksempel på et system som klassifiserer og kategoriserer elever i den norske skolen. I denne sammenheng fremheves det samiske lovgrunnlaget i opplæringslova som eksempel på et formelt, faglig og kulturelt løft i det norske utdanningsystemet. For å avgrense hva som her menes med «utdanningsystemet» vil jeg ta utgangspunkt i hva den norske regjering sier at utdanningsystemet i Norge er. Det poengteres at når jeg heretter diskuterer

utdanningssystemet og elevgruppen, ligger det implisitt at det er utdanningssystemet i Norge og elever i den norske skolen som omtales, jf. min begrunnelse ovenfor.

Utdanningssystemet i Norge

Ifølge Kunnskapsdepartementet omfatter utdanningssystemet i Norge det som har med barnehage, grunnskole, videregående opplæring, folkehøyskoler, fagskoler i tillegg til universitet og høyskoler å gjøre (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep.html?id=591>. Lesedato 220513). Systemet er svært komplekst og inkluderer en rekke ulike aktører, blant annet fylkeskommunale og kommunale skoleorganer, f.eks. PPT-tjeneste, læreplaner og pensum, ideologi og verdier, skolesjefer, rektorer og lærere med forskjellig bakgrunn og utdanning, elever med mangfoldig bakgrunn og deres foreldre samt infrastruktur og beliggenhet. Utdanningsinstitusjonene er forskjellige både hva angår struktur og organisering, og er også i noen grad underlagt ulik lovgivning. Av disse grunner begrenser jeg den videre drøftingen i denne artikkelen til *grunnskolen* i Norge, altså barne- og ungdomsskolenivået samt videregående opplæring. Dette fordi disse er underlagt den samme loven, opplæringslova av 1998. Loven slår fast at formålet med opplæringa blant annet er at «opplæringa i samarbeid og forståelse med hjemmet skal åpne dører mot verden og fremtiden, og gi elevene og lærlingene historisk og kulturell innsikt og forankring». Videre at «opplæringa skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet». Opplæringa skal i tillegg bidra til «å utvide kjennskapen til, og forståelsen av den nasjonale kulturarven og vår felles

internasjonale kulturtradisjon». Opplæringa skal også «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning. Opplæringa skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte, og alle former for diskriminering skal motarbeides». (<http://www.lovdatabasen.no/all/nl-19980717-061.html>. Lesedato 180513).

Ut over de lover som enhver aktør i utdanningssystemet er forpliktet til å følge (for eksempel opplæringslova, kommuneloven, forvaltningsloven, barneloven etc.), er også stortingsmeldinger og offentlige utredninger sentrale grunnlagsdokumenter som regulerer hvordan aktører som er involvert i utviklingen av det norske utdanningssystemet i Norge bør agere. Storting og regjering jobber kontinuerlig med slike meldinger som i stor grad er basert på oppdaterte politiske beslutninger så vel som fersk forskning innenfor relevante fagområder som meldingene dekker. St.meld. nr. 18 (2010-2011) «Læring og fellesskap» innledes med at «det norske utdanningssystemet er felles for alle og binder oss sammen», og videre at «utdanningssystemet er forankret i tradisjoner og felles verdier og skal ruste oss for fremtiden». Det påpekes også i meldingen at utdanningssystemet i Norge har blitt stadig mer åpent og tilgjengelig, og at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk (<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/documents/bills-and-white-papers/reports-to-the-storting/2010-2011/meld-st-18-20102011/1.html?id=639488>. Lesedato 220513).

Det utdanningspolitiske målet om inkludering dreier seg om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en skole med høy kvalitet og høye forventninger om læring for alle. I den enkelte skole skal inkludering innebære at

det tas aktivt hensyn til barn og unges forskjellige forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk (ibid.). Av disse grunner *forutsetter* opplæringslova at utdanningssystemet skal være likeverdig og tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner. Målet om inkludering stiller krav til gode læringsmiljø hvor elevene opplever både det faglige og det sosiale fellesskapet som utviklende og godt. I noen sammenhenger kreves også utstrakt individuell tilrettelegging. I Stortingsmelding «Læring og fellesskap» poengteres videre at det norske utdanningssystemet har færre sosiale forskjeller enn de aller fleste land i verden. Til tross for positive trender i Norge sammenlignet med situasjonen internasjonalt er det likevel slik at barn av foreldre med høyere utdanning får større utbytte av opplæringen enn barn som har foreldre med lavere utdanning.

Ulikheten forplanter seg videre til sosiale forskjeller i gjennomføring av videregående opplæring, og i sosial skjev rekruttering til høyere utdanning (Bakken 2003). Kunnskapsdepartementet ønsker ikke å slå seg til ro med at skolen i Norge reproducerer sosiale forskjeller. Å organisere utdanningssystemet slik at det blir et enda bedre nasjonalt verktøy for sosial utjevning har vært en rød tråd i utdanningspolitikken siden 2005. Gjennom implementeringen av St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og *ingen sto igjen* har det de senere år vært arbeidet systematisk med øking av tidlig innsats, tettere oppfølging av elever og foreldre, og bedre kvalitet i barnehagen og i skolen. Slike tiltak har fremstått som hovedstrategier for å utjevne sosiale forskjeller i det norske samfunnet. Ettersom jeg senere i artikkelen skal drøfte utfordringer den norske skolen står overfor hva angår en økende flerkulturell sammensetning av elevgruppen, er det her naturlig å trekke inn

hva lovgivningen slår fast om utdanningssystemets lovpålagte forvaltning av elever med utenlandsk opprinnelse. Jeg vil også si noe om lovgivningens pålegg om organiseringen rundt noen utvalgte språklige minoriteter i norsk skole.

Den juridiske organisering for «utlendinger» er hjemlet i «Lov av 2008 om utlendingers adgang til riket og deres opphold her (utlendingsloven)». Med utlending forstås i denne loven enhver som ikke er norsk statsborger. Fra et juridisk ståsted er overgangen fra innvandringsfeltet til utdanningsfeltet organisert slik at «dersom ikke annet følger av gjeldende rettsregler, har utlendinger under sitt lovlige opphold i riket de samme rettigheter og plikter som norske statsborgere». Dette slås fast i § 4 (<http://www.lovdato.no/all/tl-20080515-035-001.html>. Lesedato 040613). Barn og ungdom som utenlandske medborgere omfattes derfor av lovgivningen som regulerer utdanning i Norge. Før skolepliktig alder reguleres forholdet omkring «utdanning» av barnehageloven, også for utenlandske medborgere. Dette fordi loven ikke skiller mellom denne gruppen og norske statsborgere. Så snart barna når seks års alderen inntre skoleplikten, denne plikten reguleres gjennom opplæringslova. Dersom den utenlandske medborger fortsetter i videregående skole reguleres også dette forholdet på samme måte som for norske borgere. Videregående opplæring er ikke pliktig, men så snart elevene starter i videregående skole inntre både plikter og rettigheter likt for alle, og er altså også regulert gjennom opplæringslova. For ungdommer med utenlandsk opprinnelse som faller utenfor skolesystemet, enten ved at de ikke påbegynner eller fullfører videregående skole, har man forsøkt å tette hullet som oppstår ved at man i lov av 2003 om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne

innvandrere (introduksjonsloven), har innført rettigheter for utenlandske medborgere mellom 16 og 55 år. Etter denne loven har de nyankomne både rett og plikt til å delta i et introduksjonsprogram dersom de har behov for grunnleggende kvalifisering og har fått asyl/oppholdstillatelse, og har vært bosatt i en kommune i mindre enn 2 år.

Introduksjonsprogrammet tar sikte på å gi grunnleggende ferdigheter i norsk, gi grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv samt forberede for deltakelse i yrkeslivet (<http://www.lovdato.no/all/nl-20030704-080.html>). For gruppen fra 16 år til 18 år er det ikke laget en tilsvarende lov, i stedet har man altså fastslått en redusert rettighet ved at utenlandske medborgere mellom 16 og 55 år har rett og plikt til deltakelse i gratis opplæring i norsk og samfunnskunnskap i til sammen 600 timer. Dette timetallet ble justert opp fra 300 timer til 600 timer med virkning fra 1. juli i 2011. Forutsetningen er imidlertid at vedkommende tilfredsstiller visse krav, dette ved at retten til å delta i norsk og samfunnsopplæring er begrenset til de som har oppholdstillatelse etter utlendingsloven som danner grunnlag for permanent oppholdstillatelse eller kollektiv beskyttelse i massefluktsituasjon (ibid.)

Det er for øvrig interessant å merke seg at timetallet for rett og plikt til språkopplæring er fordoblet, og at ungdom av utenlandsk opprinnelse mellom 16–18 år har fått sine muligheter til språkopplæring forsterket. Et viktig, for ikke å si det viktigste, verktøy i barns og unges skolegang og opplæring, er språk. Av den grunn vil jeg i det følgende drøfte hva opplæringslova slår fast om språk:

Opplæringslova definerer målform i den norske skolen som hovedmål eller sidemål, altså bokmål eller nynorsk. Hva angår målform for språklige minoriteter reguleres disse gruppene særskilt, men i ulik grad alt

etter hvilken språklig minoritetsgruppe eleven tilhører. § 2–7 i loven regulerer for eksempel finskopplæring for elever med kvensk-finsk bakgrunn og slår fast at når minst tre elever med kvensk-finsk bakgrunn ved grunnskoler i Troms og Finnmark krever det, har elevene rett til opplæring i finsk (<http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>). Lesedato 050613). § 2–8 regulerer særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, og da uansett land og språkbakgrunn. Her fastslår loven at elever i grunnskolen med andre morsmål enn norsk, samisk og finsk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Morsmålsopplæringa kan finne sted på en annen skole enn den eleven tilhører (ibid.). Hva som ligger i *nødvendig* for å kunne få morsmålsopplæring sier loven ingenting om.

Opplæring i samisk språk: Kunnskapsløftet samisk

Når det derimot gjelder opplæring i samisk er dette regulert i eget kapittel i opplæringslova. I kapittel 6 slås det i § 6–2 fast at i samiske distrikt har alle i grunnskolealder rett til opplæring i og på samisk. Utenfor samiske distrikt har minst ti elever i en kommune som ønsker opplæring i og på samisk, rett til slik opplæring, så lenge det er minst seks elever i gruppa. Kommunen kan vedta å legge opplæring på samisk til en eller flere skoler i kommunen. Utenfor samiske distrikt har samer i grunnskolealder rett til opplæring i samisk (ibid.). Hva videre angår samiske elever i den norske skolen er det også utarbeidet egne samiske læreplaner; «Kunnskapsløftet – samisk.» Formålet med disse læreplanene er at samiske elever skal

få en likeverdig opplæring som ivaretar samisk kultur og identitet (<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet-samisk/>).

Reformen Kunnskapsløftet som startet i august 2006 har ifølge Kunnskapsdepartementet som målsetting at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktiv del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass til alle. Samtlige elever i den norske skolen skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever, og legge økt vekt på læring (ibid.). I det følgende skal jeg drøfte om det er samsvar mellom kunnskapsløftet og opplæringslova.

Kunnskapsløftet og opplæringslova – mot samme mål om tilpasset opplæring for alle?

Når opplæringslovas reguleringer for ulike minoritetsspråklige grupper og kunnskapsløftets formålsformuleringer ses i sammenheng, framgår det tydelig at Kunnskapsløftets intensjon om å gi *alle* elever i den norske skolen de samme mulighetene til å utvikle sine evner, ikke innfris i loven. Den norske og den samiske elevgruppen har langt mer utvidede rettigheter til opplæring i og på eget morsmål (hovedmål, sidemål eller samisk) enn for eksempel den finske/kvenske elevgruppen og andre minoritetsspråklige grupper. Elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk, samisk og finsk kan få norskopplæring til de har oppnådd tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen, men de har ikke nødvendigvis rett til morsmålsopplæring – kun hvis det blir ansett som nødvendig.

Forskning om morsmålsopplæring

Lovgrunnlag og politiske utredninger baseres blant annet på oppdatert forskning. Om opplæring på eget morsmål viser en rekke forskningsfunn at utvikling av faglige evner har nær sammenheng med at eleven behersker sitt morsmål, og at grunnleggende begreper bør innlæres på elevens morsmål. I NOVA Rapport 10/2007 «Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever» fremholder Anders Bakken (2007) at det synes å være bred forskningsmessig enighet om at elever med begrensede ferdigheter i det nye språket vil oppnå best utbytte dersom de også gis anledning til å utvikle morsmålet (Bakken 2007). Barn har lettest for å utvikle begreper og forståelse på språk de behersker godt. På lang sikt vil derfor kognitive ferdigheter utvikles best hvis elevene gis undervisning som bygger på de språklige ferdighetene som er utviklet allerede i førskolealder. Innlæringen av et andrespråk antas derfor lettest når elevene får anledning til å utvikle et omfattende begrepsapparat på sitt morsmål. Særlig abstrakt kunnskap synes relativt sett enkelt å overføre mellom språk. I det utdannings-sosiologiske/pedagogiske forskningsfeltet er det bred enighet om dette. I tillegg til Bakken (2007) finner også Baker (1996), Engen og Kulbranstad (1996) og Cummins (2000) slike sammenhenger. Det faktum at opplæringslova fastslår ulike rettigheter til morsmålsopplæring for ulike minoritetsspråklige elevkategorier kan resultere i at ulike språklige elevgrupper får kvalitativt ulik kompetanse hva angår å etablere en begrepsbruk som skal fremme faglig utvikling. I tillegg til dette kan konsekvensen også bli at opplæringslova, som har som intensjon å fremme inkludering og motarbeide dis-

kriminering, bidrar til forskjellsbehandling av elever fra ulike språklige minoritetsgrupper.

Opplæringslova formulerer stor grad av vilje til å tilrettelegge morsmålsundervisning *i og på* morsmålet for barn med norsk hovedmål, norsk sidemål eller samisk morsmål. Til en viss grad tilrettelegges også undervisning *i*, men ikke *på*, for elever med finsk språkbakgrunn. Elever fra andre språkgrupper har vi sett tilbys opplæring *i norsk* til dette språket er godt etablert. Disse elevene har ikke en lovbestemt rett til opplæring verken *i* eller *på* sine respektive morsmål. Oppsummert har jeg ved hjelp av norsk lovgivning skissert utdanningssystemet i Norge, og avgrenset hva jeg her har valgt å rette fokus mot. I neste del skal jeg med utgangspunkt i Pierre Bourdieus beskrivelse av felt drøfte dette begrepet, for deretter å skissere utdanningsfeltet som symbolsk felt, blant annet at det klassifiserer mennesker og benevner verden.

Utdanningsfeltet som symbolsk felt

Den samiske modellen i opplæringslova fremstår etter min vurdering som et eksempel på en konstruktiv brobygger fra det lovbestemte minoritetsfeltet til utdanningsfeltet. En slik brobygging som anvendt innenfor det samiske språkområdet vil man kunne anta bidrar til å hindre sosial reproduksjon av faglig ulikhet i skolen for de samiske elevene, og sosial ulikhet for øvrig i samfunnet for den samiske gruppen. Jeg vil i denne artikkelen benytte den samiske modellen som et eksempel på en mulig «foregangsmodell» for andre språklige minoriteter, men først en gjennomgang av feltbegrepet.

Feltbegrepet

Før jeg redegjør for feltbegrepet slik Pierre Bourdieu fremstiller det, vil jeg innlede med et avsnitt ført i pennen av Lüic Wacquant (Bourdieu og Wacquant 1993). Sitatet skisserer Bourdieus bilde av den sosiale verden, og illustrerer også hvorfor jeg velger Bourdieu som både teoretisk kilde og inspirasjonskilde i artikkelen:

Selv om Bourdieu tegner et bilde av den sosiale verden som er sterkt strukturert, godtar han ikke tanken om at verden utvikler seg *i pakt med innbygde lover som menneskelige handlinger ikke kan virke inn på*. For han er de sosiale lovene regulariteter som er avgrenset i tid og rom, og som eksisterer likeså lenge som de institusjonelle vilkårene som underbygger dem *får lov til å eksistere* (mine uthevinger i teksten) (Bourdieu og Wacquant 1993).

Altså, sier Wacquant – de institusjonelle vilkårene er historiske forhold som faktisk kan bli omgjort politisk, dersom man bare skaffer seg nødvendig kunnskap om hvilket sosialt opphav de har. Sosiologien er også i følge Bourdieu politikk. Sosiologien kan bidra til å omforme blikket som vi konstruerer den sosiale verden ved hjelp av, og kan være et stadig bidrag til at vi kan videreutvikle både sosiologien og samfunnet rasjonelt og humant (ibid.).

Gjennom dette perspektivet følger en drøfting av Bourdieus begrep «felt». Da Pierre Bourdieu selv under Chicago-seminaret vinteren 1987 svarte på hva han la i begrepet felt, innledet han med å klargjøre at hans sentrale begrep «felt» sammen med «habitus» og «kapital» ikke har noen annen definisjon enn hva de får innenfor et system. Begrepene er kon-

struert for å brukes empirisk på en systematisk måte. De kan altså defineres, men bare innenfor det teoretiske systemet som de utgjør – aldri i isolert tilstand. Å tenke i felttermer er å tenke relasjonelt, poengterer Bourdieu (Bourdieu 1968, 1982). Det som finnes i den sosiale verden er relasjoner, ikke samhandlinger eller intersubjektive bånd mellom agentene (menneskene), men objektive relasjoner som eksisterer uavhengig av individuell bevissthet og vilje. Bourdieu påpeker imidlertid at et felt kan defineres som et nettverk i analytisk sammenheng, eller som det indre forholdet av objektive forbindelser mellom posisjoner. Bourdieu hevder at i sterkt differensierte samfunn er det sosiale kosmos konstituert av et sett av relativt selvstendige mikrokosmos, altså rom for objektive relasjoner som gir plass for en logikk og spesielle handlingsnormer. Disse er ikke de samme som de som dirigerer andre felt (ibid.). Om man for eksempel sammenligner det kunstneriske feltet med det økonomiske feltet vil man i følge Bourdieu se at disse to feltene retter seg etter svært ulike logikker: Det økonomiske feltet har historisk sett vokst frem som et univers der «business is business». Relasjoner som slektskap og vennskap er i prinsippet ekskludert fra dette feltet. Stikk motsatt er tilfellet for det kunstneriske feltet ettersom dette feltet ifølge Bourdieu avviser lover om materiell profitt.

Hva videre angår felt, antar Bourdieu at individene konkurrerer innenfor ulike felt i en kamp om økonomisk, kulturell og sosial kapital. Disse feltene utgjør ulike posisjonelle nettverk. Som et resultat av disse «kampene» okkuperer individene ulike klasser som varierer i antall og form ut i fra deres økonomiske, sosiale og kulturelle kapital (ibid.). I det følgende gis en oppsummering av Bourdieus kapitalformer før

det følger en diskusjon om utdanningssystemet som symbolsk felt.

En slik brobygging som anvendt innenfor det samiske språkområdet vil man kunne anta bidrar til å hindre sosial reproduksjon av faglig ulikhet i skolen for de samiske elevene, og sosial ulikhet for øvrig i samfunnet for den samiske gruppen.

Bourdieu's kapitalformer

Økonomisk kapital er materielle verdier. Inntekt er et uttrykk for sosioøkonomisk anerkjennelse, klasse. Høy inntekt innebærer blant annet mulighetene for å skaffe seg goder ut over primærbehov, som for eksempel ferier, reiser og andre kulturelle opplevelser, au pair og så videre (Bourdieu 1986). Av både innholdsmessige og ideologiske grunner eksisterer det ingen entydig mening om begrepet sosial kapital (Dolfsma og Dannreuther 2003, Foley og Edwards 1997). Det finnes derfor heller ikke en fast definisjon av begrepet. Hvilket innhold man velger å legge i sosial kapital avhenger blant annet av fagdisipliner. Sosial kapital handler imidlertid om verdien av sosiale nettverk – å binde like mennesker sammen, og med normer av gjensidighet bygge broer mellom ulike mennesker (Dekker og Uslaner 2001). Sosial kapital kan defineres som ressurser koblet til en aktørs sosiale relasjoner i et sosialt nettverk, og som deltaker i en spesifikk sosial gruppe. En gruppe kan være sosialt institusjonalisert gjennom felles gruppebenevnelse som for eksempel familienavn, navnet på en skole, en etnisk gruppe og så videre. Mengden sosial kapital et gitt individ er i besittelse av avhenger av størrelsen på nettverket av forbindelser, i

hvilken grad nettverket kan mobiliseres til hans eller hennes fordel samt nettverkets samlede volum av kapital (Richardson 1986: 249). Å befinne seg på et lavt nivå hva angår sosial kapital kan fortolkes som et tegn på isolasjon eller at man er en outsider. Lav sosial kapital vil man også ha når man nylig har flyttet til et område (Bourdieu 1986).

Å kunne snakke somalisk eller å kunne skrive norsk avhenger av at det finnes et felt der dette «trumfkortet» kan brukes.

Den kulturelle kapitalen er akkumulerte ressurser som erverves gjennom oppvekst og utdanning. Kulturell kapital kan for eksempel være interesse for å delta på klassiske konserter eller ha kunnskap om litteratur. I artikkelen «The forms of Capital» av Pierre Bourdieu (i Richardson 1986) beskrives kulturell kapital som ulike tilstander/former: 1) I en legemliggjort tilstand, for eksempel i form av langvarige disposisjoner i sinn og kropp (habitus og livsstil), 2) I en objektivisert tilstand i form av kulturelle goder (bilder, bøker, instrumenter, maskiner etc.) og 3) I en institusjonalisert form (titler, diplomer, vitnemål osv.). En slik kapital oppnås blant annet gjennom utdanningskvalifikasjoner, og overdras utelukkende originalt fra system til individ (Richardson 1986: 24).

Bourdieu benytter begrepet symbolsk kapital for å fange inn det som erkjennes som verdi, som yter tillit. Det er med andre ord spørsmål om et relasjonelt begrep (Broady 1991). Det er imidlertid slik at kapital kun tjener som symbolsk kapital i kontekster hvor det er verdsatt som kapital. En grad innenfor ingeniørfaget kan med letthet ses på som befestet sosial kapital innenfor industrien, men blir neppe be-

traktet på samme måte innenfor litteraturfeltet. Videre er det slik at symbolsk kapital kan representere akkumulasjon av sosial kapital, og av ulike typer annen kapital – men det får ikke symbolsk verdi før det er blitt gjort kjent i et felt (Bourdieu 1984).

For å gjøre feltbegrepet lettere tilgjengelig har Bourdieu ofte sammenlignet feltet med et spill, dette til tross for at feltet skiller seg fra spillet ved at feltet ikke er et produkt av en planlagt aktivitet. Feltet følger heller ikke regler som er eksplisitte og kodifiserte. Spillerne er fanget av spillet, og innsatsene, troen (doxa) er en erkjennelse som det ikke blir reist tvil ved. I og med at spillerne er med på spillet godtar de innsatsene hver enkelt spiller har, de setter seg ikke opp mot det ettersom de jo er en del av det. Denne "hemmelige" overenskomsten ligger til grunn for konkurransen spillerne imellom, og for konfliktene dem imellom. Spillerne har også trumfkort på hånden, det vil si mesterkort som har varierende verdi alt etter hvordan spillet veksler. På samme måte som den relative verdien av kortene endrer seg etter spillene, varierer også hierarkiet av ulike typer kapital – økonomisk, kulturell, sosial, symbolsk i ulike felt i samfunnet. I dette ligger at det finnes «kort» som er gyldige og virkningsfulle i alle felt, det er de grunnleggende kapitaltypene. Men den relative verdien de har som trumfkort varierer med feltene. Dette poenget kan illustreres med et eksempel fra empirien i min doktoravhandling der forskningsprosjektets tema var kommunikasjon og relasjoner mellom somaliske foreldre og lærere i den norske skolen. Å kunne snakke somalisk eller å kunne skrive norsk avhenger av at det finnes et felt der dette «trumfkortet» kan brukes. I Norge vil det ofte være vanskelig for en somalier som beveger seg innenfor et

norsk felt å få anledning til å benytte sin språkkunnskap i somalisk som trumfkort, men det finnes eksempler fra min empiri på at dette er mulig.

Den somaliske tolken som jeg engasjerte i forskningsprosjektet var ansatt i et norsk tolkefirma. Som hundre prosent tospråklig norsk-somalisk var han ansett som en verdifull ressurs for tolkefirmaet, og han fikk meget gode skussmål fra sine overordnede. Nettopp fordi han fikk brukt sin tospråklige kompetanse som «trumfkort» i et norsk felt, kan dette ha bidratt til å øke mannens selvtillit både i somaliske felt og i norske felt, som han vekslet mellom. Han fikk mange positive tilbakemeldinger på jobben han utførte. Tolken fortalte at han ved å få jobb i et norsk firma med høy anseelse hadde fått mye større tro på seg selv. Gjennom denne økte selvtilliten håpet han å kunne gjennomføre høyere utdanning, gjerne innenfor jus eller økonomi. Tolken hadde et ønske om at han i sin fremtidige jobb kunne bidra til at andre somaliere i større grad skulle klare å etablere gode rammevilkår med utdanning og jobb i Norge.

I løpet av våre samtaler presenterte tolken følgende interessante perspektiv på hvorfor han selv hadde lyktes så godt både i skole og arbeidsliv: Han var tidlig i tjuårene da han ble engasjert som tolk i mitt forskningsprosjekt. Under vår «bli-kjent-samtale» fortalte han at han hadde kommet til Norge som flyktning seks år gammel. Han hadde reist fra Somalia uten at verken mor, far eller søsken ble med på reisen. Foreldrene hans hadde sendt han på flukt med en nabokone og hennes barn. Grunnen til at han ble sendt «alene» var fordi foreldrene ikke hadde økonomisk mulighet til å forlate landet med en stor barneflokk, men de ønsket at i alle fall et av barna deres skulle få muligheten til en ny start i et trygt

land uten krig. Tolken fortalte at han ikke hadde hatt det lett i Norge sammen med nabokona. Hun hadde egentlig hatt mer enn nok med å ta hånd om seg selv og sine egne barn, og hun hadde også vært motvillig til å ta han med på den lange ferden fra Somalia til Norge. Hun hadde ikke alltid vært like snill mot gutten, og han måtte tidlig lære å klare seg selv. Så snart han ble gammel nok flyttet han for seg selv. Om dette fortalte han:

Det som reddet meg var nok at familien jeg kom sammen med havnet i Bærum og ikke på Grønland eller Tøyen der det bare er innvandrere. Jeg havnet i en klasse hvor jeg var den eneste somalieren, det var barn av flere nasjonaliteter der – men jeg var den eneste fra Somalia – det betydde at på skolen måtte jeg snakke perfekt norsk, og hjemme kunne jeg bare snakket somalisk, jeg fikk altså to språk helt gratis (somalisk tolk i Holm 2011).

Tolkens poeng om funksjonell tospråklighet vil bli en sentral del i den videre drøftingen (Holm 2011).

Kort oppsummert har jeg i artikkelens første del redegjort for den juridiske og den organisatoriske strukturen i det norske utdanningssystemet. I del to redegjorde jeg for Bourdieus feltbegrep. Videre skal jeg drøfte utdanningssystemet som symbolsk felt, og knytte dette til nåtidige utfordringer i skolen. Jeg vil rette særlig fokus på utfordringene knyttet til en økende flerkulturell sammensetning av elevgruppen. Bourdieus teorier og det norske juridiske lovgrunnlaget ligger til grunn for neste del. Jeg vil trekke inn eksempler fra det «samiske utdanningsløftet», og illustrere at man i tråd med Bourdieu faktisk kan endre både samfunnsnormer og lovgrunnlag.

Utdanningssystemet som symbolsk felt

Bourdieu argumenterer med at skoler trekker ujevnt på sosiale og kulturelle ressurser i samfunnet. Blant annet hevder han at skolene har bestemte lingvistiske strukturer, myndighetsstrukturer og fagområder som barn av høyere sosio-økonomisk rang allerede er kjent med når de trår inn i utdanningssamfunnet. Altså, jo større sammenfall det er mellom de preferanser og praksiser barn møter hjemme og de verdier og praksiser de møter i utdanningssystemet, dess mer sannsynlig er det at de kan ta imot den kulturelle kapitalen som utdanningssystemet gjør tilgjengelig (Bourdieu og Passeron 1970). På denne bakgrunn kan det være riktig å hevde at utdanningssystemet i Norge kan fremstå som et symbolsk felt. Favoriseringen av elever som allerede har den relevante kapital over elever som ikke har den skjer ikke bevisst, ifølge Bourdieu. Lærere og pedagoger har nok sjelden bevisste intensjoner om å bidra til sosial sortering av barn. Faktum er likevel at marginaliserte gruppers kompetanse sjelden verdsettes i utdanningssystemet. Dette innebærer at utdanningssystemet og lærerne utøver symbolsk vold overfor marginaliserte elevgrupper.

Bourdieu definerer symbolsk vold som makten til å få en gitt virkelighetsforståelse til å fremstå som objektiv og sann, uten at det er klart for de involverte at det er snakk om en kontingent virkelighetsoppfatning. Altså ikke en overhistorisk, universelt gyldig oppfatning, men en oppfatning som har en slags gyldighet som henger nøye sammen med de øvrige («kontingent») gitte historiske, sosiale og ideologiske betingelsene. Virkelighetsoppfatningen er altså «avhengig av», «betinget av», «knyttet sammen med»

forhold som kunne ha vært annerledes og som kan bli annerledes. Det er heller ikke gitt at «virkelighetsoppfatningen» bare kan se ut på en bestemt måte ut fra gitte betingelser. Den kunne også (kanskje) vært annerledes – og kan kanskje bli det, bl.a. gjennom sosiologiske analyser. Begrepet om kontingens blir noen ganger feilaktig assosiert med noe helt tilfeldig eller vilkårlig. Symbolsk vold bidrar til reproduksjon av objektive maktrelasjoner (Bourdieu og Passeron 1970).

Språket, både muntlig og skriftlig, er fundamentet for sosiale relasjoner, og inngår således i alle felt.

Den norske skolen er et felt bestående av blant annet et felles formelt lov- og verdi grunnlag, kunnskap, kompetanse, erfaring, ideologier, historie, statlige organer, infrastruktur, geografisk beliggenhet og så videre. I dette feltet der blant annet kunnskap, holdninger, kompetanse og erfaringer møtes, fører dette gjerne til en rangering av mennesker som mer eller mindre kunnskapsrike og kvalifiserte sammenlignet med andre individer i samme felt. Språket, både muntlig og skriftlig, er fundamentet for sosiale relasjoner, og inngår således i alle felt. Aktørene i skolen er elever, foreldre, lærere, skoleledere, rådgivere, helsetjeneste med flere.

Eksempler på andre og mer usynlige, men likevel som vi har sett, svært viktige aktører innenfor skolen som system, er lovgivningen som regulerer skole og utdanning, offentlige utredninger, stortingsmeldinger, pensum, læreplaner og fagplaner. Dette er aktører innenfor utdanningsfeltet som i vesentlig grad forvalter symbolsk kapital. Lovgivningen slår fast hvilke verdier man i det norske utdannings-

systemet bør fremme, og hvilke *holdninger* man anser som «de riktige» i vårt samfunn. Lovgivningen fastsetter også det norske karaktersystemet. Læreplanene inneholder informasjon om hva som skal til for å oppnå gode karakterer, altså hvilke kvaliteter eleven må ha både faglig, skriftlig og verbalt for å kunne oppnå en god karakter. Videre inkluderer læreplanene og fagplanene en orientering om hvilke verdier om det norske samfunn og andre samfunn som det er ønskelig at elever i den norske skolen skal lære noe om. I Norge skal for eksempel opplæringen bygges på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk tradisjon, sier loven. Elevene i norsk skole skal også lære å respektere natur og åndsfrihet.

For mange av oss er dette viktige og sentrale grunnverdier. Man kan likevel stille spørsmål om vi skal og bør ta for gitt at alle som innlemmes i det norske utdanningssystemet har slike verdier som sentral ballast. Det er viktig å påpeke at diskusjoner på dette område lett kan bli kontroversielle. Rent politisk reises gjerne spørsmål om hvor hardt man skal holde på norske grunnverdier, og hvilke konsekvenser det vil få dersom man «avskaffer» dem.

Forvaltning av symbolsk kapital i utdanningsfeltet

Verdier, karakterer og karakterutskrifter, gode vurderinger og senere vitnemål er symbolsk kapital i Bourdieusk forstand. Denne kapitalen forvaltes i utdanningsfeltet, som i kraft av det symbolske forvaltningsområdet må kunne sies å være et felt, også i symbolsk forstand. Altså må man kunne si at utdanningssystemet kan ses som et symbolsk felt. Det er sannsynlig at stor grad av samsvar mellom verdier elever har med seg hjemmefra og verdier man setter høyt i skolen, innebærer at skolen som symbolsk

felt blir lettere tilgjengelig for elever der man finner slikt samsvar. Dette innebærer at sannsynligheten øker for at fagplaner og pensum som skolen tilbyr også blir lettere tilgjengelig for disse elevene, som igjen kan føre til prestasjonsforskjeller mellom elevgrupper.

I artikkelen «Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale rekonstruksjon av intelligente barn» (2011) har Karlsen Bæck drøftet dette poenget. Hun søker å vise at en forståelse av sosiale prestasjonsforskjeller må ha som utgangspunkt det barnet har med seg inn i møtene med skolen. Videre påpeker hun at det som skjer i møtene mellom barn og skole må forstås i forholdet mellom det barnet har med seg og det skolen tilbyr og forutsetter. (Bæck 2011). Dette er i tråd med mine slutninger om at skolen som symbolsk felt og forvalter av symbolsk kapital har betydning for prestasjonsforskjeller i den norske skolen.

Utdanningssystemet som klassifiseringssystem

Hva angår utdanningssystemet som klassifiseringssystem, viser mine analyser at staten gjennom loverket faktisk deltar i en klassifisering av elever i den norske skolen. Som jeg tidligere har poengtert er ulike elevgrupper definert i opplæringslovens kapittel 2 og kapittel 6 delt inn i kategoriene «elever med norsk hovedmål og sidemål», «elever med finsk/kvensk bakgrunn», «elever fra språklige minoriteter» og «samiske elever». Disse elevkategoriene har i ulik grad rett til opplæring i eller på sitt morsmål. Som jeg i tillegg har vist, konkluderer omfattende forskning med at opplæring i og på sitt morsmål er best egnet for å etablere både abstrakte, men også analytiske begreper i skolesammenheng,

for derigjennom å kunne ha best mulige forutsetninger for faglig utvikling og fremgang i skolen.

En av hovedutfordringene vi møter i en økende flerkulturell sammensetning av elevgruppen er at vi har et lovverk som klassifiserer, og således bidrar til å diskriminere elever i norsk skole. Opp-læringsloven setter føringer for det øvrige utdanningsfeltet, og definerer rammene for læreplaner, fagplaner og pensum med utgangspunkt i kategoriseringer av elevgrupper. Man kan nesten snakke om en stats-tvang overfor utdanningsfeltet i Norge.

I artikkelen «Statens ånd. Det byråkratiske feltets opprinnelse og struktur» (1996) har Pierre Bourdieu beskrevet statens fremste maktformer: «Næmlig makten til å påtvinge, særlig gjennom skolen, de tankekategoriene som vi uten å reflektere over, anvender på alt mulig i denne verden, også på staten selv». Videre sier Bourdieu om dette:

Når for eksempel ethvert forsøk på å endre skoleplanene nesten alltid og overalt støter på en formidabel motstand, er det ikke bare fordi ulike sterke yrkesinteresser (særlig for lærerne det gjelder) er knyttet til den etablerte skolemessige orden, men også fordi alle kulturelle saker, og særlig de sosiale inndelingene og hierarkiene som er knyttet til dem, konstitueres som naturlige gjennom en statlig handling som, ved å instituere dem på en og samme tid i sakene og i sinnene, tildeler en kulturell vilkårlighet et solid skinn av naturlighet (Bourdieu 1996).

Det samiske løftet

Det «samiske løftet» man har fått til i Norge innenfor skolelovgivningen, og dermed også

innenfor det samiske utdanningsfeltet er et eksempel på at det er mulig å endre den «skolemessige orden», som Bourdieu beskriver i avsnittet ovenfor (Bourdieu 1996). Samiske elever har rett til undervisning i og på samisk. I tillegg forholder samiske elever seg til en samisk læreplan – for samiske elever, på samisk (Læreplan – kunnskapsløftet samisk).

Utvilsomt har dette stor språklig og faglig verdi for denne elevgruppen. Den samiske læreplanen er også i vesentlig grad tuftet på samiske verdier, samisk historie og samisk kultur. Mitt poeng avslutningsvis er at kapittel 6 i opplæringslova bidrar til å fremme samiske elevers læringsvilkår i skolen *samtidig* som at også samiske verdier fremmes, høres og synes i det øvrige samfunn (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)). Samiske verdier kan ved å være synlige og hørbare spres på tvers av øvrige felt i samfunnet, også utover utdanningsfeltet eller skolefeltet. Andre enn samer kan få muligheten til å lære om og forvalte samiske verdier som kan komme alle til nytte. Det vil utvilsomt innebære store utfordringer å etablere egne læreplaner for alle minoritetsspråk som er representert i den norske skolen, men ved å analysere det «samiske løftet» kan man hente elementer av prinsipiell eller praktisk karakter som kan komme andre minoritetsgrupper til gode (Læreplan – kunnskapsløftet samisk)

Avslutning

Avslutningsvis vil jeg poengtere at dersom man i lovformuleringer, i læreplaner, i pensum og i den øvrige organiseringen av skolehverdagen lar flere elevkategorier komme til orde, vil en positiv konsekvens for eksempel kunne være at flere grupper inkluderes i debatten rundt satsing på

sentrale fag der den norske skolen henger etter internasjonalt, for eksempel sammenlignet med den finske skolen. Somaliske foreldre i min empiri etterlyste blant annet bedre opplæring og flere timer matematikkundervisning i den norske skolen. I større grad å invitere inn ulike foreldre- og elevkategorier i drøftinger om hva den norske skolen skal og bør være vil sann-

synligvis være både et faglig, pedagogisk og sosialt løft om hva som er og bør være sentrale verdier både i skolen og i samfunnet for øvrig. En bedre og bredere konstruktiv utveksling *mellom* felt eller en kritisk gjennomgang av hva som er og bør kategoriseres som felt bør drøftes i det norske utdanningssystemet.

Noter

¹ Artikkelen er en lett bearbeidet utgave av prøveforelesningen holdt for ph.d.-graden ved Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging (ISS), Universitetet i Tromsø den 9. desember 2011. Prøveforelesningens tittel: «Utdanningssystemet som symbolsk felt – blant annet at det klassifiserer mennesker og benevner verden. Hvordan knyttes dette til skolens nåtidige utfordringer – spesielt i forhold til en økende flerkulturell sammensetting av elevgruppen».

² Finland og Island vil ikke inkluderes i studien fordi statlige styringsdokumenter på finsk og islandsk i liten grad vil være tilgjengelig på annet nordisk språk eller engelsk. Svenske og danske dokumenter er språklig lett tilgjengelig for en norsk leser. Publikasjoner vil imidlertid være også på engelsk.

Referanser

- Baker, C. 1996. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2. utgave. Clevedon: Multilingual Matters
- Bakken, A. 2003. Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? Rapport 15/03. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). http://re-assess.no/asset/2836/1/2836_1.pdf
- Bakken, A. 2007. Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. Rapport 10/07. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Bourdieu, P. 1968. The international scene: Current trends in the social sciences: Structuralism and the theory of sociological knowledge. *Social Research: An International Quarterly* 35(4): 681–706
- Bourdieu, P. 1982. *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. I: J. Richardson, red. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. 1995. *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. 1996. I Statens ånd. Det byråkratiske feltets opprinnelse og struktur. I: Bourdieu, P. *Symbolisk Makt – Artikler i utvalg*. Oversatt av Annick Prieur. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. og Passeron, J.C. 1970. *La reproduction*. Paris: Les editions de minuit.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. 1993. *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Broadly, D. 1989. *Kapital, habitus, fält. Några nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociologi*. En del av Arbetsrapport. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.

- Broady, 1991. *Pierre Bourdieus skrifter. Sociologi och epistemologi*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bæck, U.D.K. 2011. Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale rekonstruksjon av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dekker, P. og Uslaner, EM. 2001. Introduction. I: E.M. Uslaner, red. *Social Capital and Participation in Everyday life*. London. Routledge.
- Dolfsma, W. og Dannreuther, S. 2003. Subjects and boundaries: Contesting social capital-based policies. *Journal of Economic Issues* 37: 405–413
- Engen, TO. og Kulbranstad, LA. 1996. *Til keiseren kva keiserens er? Om minoritetslevers utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Sluttrapport frå prosjektet Minoritetslevers skoleprestasjoner. Vallset. Opplandske bokforlag.
- Foley, MW. og Edwards, B. 1997. Escape from politics? Social theory and the social debate. *American Behavioral Scientist* 40: 550
- Holm, IM. 2011. *Somaliere og norsk skole. En studie av somaliere med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre*. Doktoravhandling i sosiologi. Universitetet i Tromsø.
- Kvale, S. 1997. *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lov av 2003 om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. (introduksjonsloven) <http://www.lovdatab.no/all/nl-20030704-080.html>
- Lov av 2008 om utlendingers adgang til riket og deres opphold her (utlendingsloven). <http://www.lovdatab.no/all/tl-20080515-035-001.html>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). LOV-1998-07-17-61 <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>. Lesedato 180513.
- Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep.html?id=591>. Lesedato 220513
- Læreplan – kunnskapsløftet samisk. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet-samisk/>
- McCracken, G. 1988. *The Long Interview*. Newbury Park, Beverly Hills, London, New Delhi: Sage publications.
- Richardson, J. 1986. The forms of capital. I: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York. Greenwood.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Oslo, Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>
- St. meld. nr.18 Læring og fellesskap (2010–2011). Oslo, Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/documents/bills-and-white-papers/reports-to-the-storting/2010-2011/meldst-18-20102011/1.html?id=639488>
- www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep.html?id=591. Lesedato 220513]
- Wadel, C. 1991. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK AS.
- Yrkesetiske retningslinjer for tolker. Tolkeforbundet. Oslo. <http://www.tolkeforbundet.no/main/etikutvalget>
- Inger Marie Holm*, Institutt for helse- og omsorgsfag, Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, NO-9037 Tromsø, Norge
E-mail: inger.m.holm@uit.no