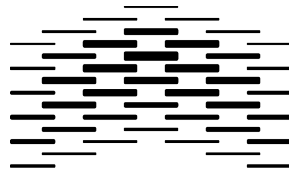


Tonje Myrebøe

Ikke om “de andre” men oss alle

- En kvalitativ studie av hvordan syv lærere i ungdomsskolen arbeider med læringsmiljø i klasser med et stort elevmangfold



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave

Våren 2017

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
DEL 1	1
1. INNLEDNING	1
STUDIENS FORMÅL	1
PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
BEGREPSAVKLARING	2
AVGRENSNINGER	4
OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
2. KONTEKST	5
ELEVMANGFOLD I NORSK SKOLE	6
EN INKLUDERENDE SKOLE	7
<i>Inkludering</i>	7
<i>Utdanningspolitikk</i>	9
<i>Identitet – fellesskap og tilhørighet</i>	11
<i>Kompetanse for mangfold</i>	13
ET INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ	14
RELEVANT FORSKNING PÅ OMRÅDET	16
<i>Mangfold i skolen</i>	16
<i>Læringsmiljø</i>	19
3. METODE OG EMPIRI	20
KVALITATIV METODE.....	20
<i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	21
INTERVJUPROSESSEN.....	22
<i>Utvalg</i>	22
<i>Intervjuguide</i>	23
<i>Informantene</i>	24
<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	26
<i>Transkribering – fra lydopptak til tekst</i>	27
<i>Analysemetode</i>	28
FORSKNINGSKVALITET.....	29
<i>Reliabilitet</i>	29

<i>Validitet</i>	30
FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	31
4. TEORETISK OG ANALYTISK RAMMEVERK.....	33
SOSIALKONSTRUKTIVISME.....	34
<i>Interseksjonalitet</i>	35
<i>Habitus</i>	36
MAKTFORHOLD.....	37
<i>Postkolonial teori</i>	37
<i>Likhetens grenser</i>	38
<i>Rasisme og diskriminering</i>	40
MANGFOLDSKOMPETANSE.....	41
<i>Kritisk og normkritisk pedagogikk</i>	42
<i>Flerkulturell og interkulturell pedagogikk</i>	45
LÆRINGSMILJØ.....	47
<i>Inkluderende læringsmiljø</i>	47
<i>Skolen som et helhetlig system</i>	48
<i>Relasjon og dialog</i>	50
DEL 2.....	52
PRESENTASJON OG DRØFTING.....	52
5. DET MANGFOLDIGE KLASSEROMMET	52
Å BERØRE FORSKJELLIGHET.....	53
<i>"Forståelse for at folk er forskjellige"</i>	56
<i>Mangfold i elevgruppa som en styrke</i>	61
OM IDENTITET	63
OM ELEVERS MØTER MED RASISME, DISKRIMINERING OG FORDOMMER I SAMFUNNET	66
<i>Rasisme og diskriminering</i>	66
<i>Skolens rolle</i>	68
6. RAMMER OG ORGANISERING	71
SYSTEMER	71
FAG OG TIDSPRESS	75
Å LEDE FOR MANGFOLD	78
7. REFLEKSJONER OMKRING TILNÆRMINGER TIL ARBEIDET MED	
LÆRINGSMILJØ.....	79
PRAKSISER.....	79
<i>Hva er inkluderende praksiser?</i>	81

RELASJON SOM INKLUDERING.....	83
SKOLEPOLITISK KONTEKST	87
8. AVSLUTTENDE DRØFTINGER OG KONKLUSJONER	89
VEIEN VIDERE.....	92
LITTERATURLISTE.....	94
VEDLEGG	103
HVA INNEBÆRER DELTAKELSE I STUDIEN?.....	104

Forord

Etter to spennende, lærerike og krevende år som masterstudent, er det flere som skal takkes for støtte av mange slag i prosessen. Først og fremst tusen takk til min veileder Åse Røthing. Dine oppmuntringer og råd har vært uunværlige. Samtidig så har du en evne til å sette i gang tankeprosessene mine på en måte som har fått denne studien stadig videre til neste steg. Og takk for kaffe i diverse varianter.

Tusen takk til de positive informantene som tok meg godt i mot, og som også tok meg med inn i klasserommene sine gjennom fortellingene sine. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere.

Tusen takk til gode Cathrin for å stille de rette spørsmålene, for oppmuntring og for gjennomlesing av oppgaven. Og tusen takk til mamma og pappa for støtte når det var behov for skrive dager på hytta. Både i form av sosialt selskap og oppmuntring, men ikke minst for godt forpleining.

Tusen takk til Jonathan, Mattis og Sofia for en uendelig tålmodighet for at en masterstudie tar mye tid fra familielivet, og ikke minst for at dere har hatt en ukuelig tro på at dette får jeg til. Og sist, men helt klart ikke minst. Tusen takk Jone, for den hverdagshelten du er!

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om læreres erfaringer med å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø i ungdomsskoleklasser med et stort elevmangfold. Oppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer med syv lærere som jobber i ungdomsskolen. Oppgaven har sitt utspring i styringsdokumenter som peker på at det er behov for økt kunnskap om minoritetslevers læringsmiljø. Samtidig er det også i en stadig mer kulturelt kompleks skolehverdag å øke vår forståelse av hvilke dynamikker, formasjoner og utfordringer som kan oppstå i flerkulturelle klasserom. Jeg har undersøkt lærernes erfaringer med dette arbeidet i krysningpunktet mellom pedagogisk tilrettelegging og et stort elevmangfold. Informantenes erfaringer utforskes og drøftes i lys av følgende begreper, perspektiver og teorier: sosialkonstruktivistisk teori, perspektiver på maktforhold i samfunnet og mangfoldskompetanse.

Informantenes erfaringer fra skolen viste at mangfold på mange måter var undertematisert i skolen. Samtidig antyder informantene gjennom tankene og refleksjonene sine om elevgruppene at de er oppmerksomme på elevenes ulikheter og forskjelligheter, og viste samtidig til mange sider ved den kompleksiteten som kan kjennetegne et mangfoldig klasserom.

Studien viser også at det kan være vanskelig å vite hvordan man skal adressere og verbalisere disse ulikhetene. Lærere skal møte og håndtere møtepunktet mellom et pluralistisk samfunn og elever som er individer, i klasserommets fellesskap. Det kreves kunnskap for å møte disse kravene. Samtidig så kan det se ut til at de skolepolitiske rammene og føringene langt på vei styrer retningen mot en faglig orientert skole, hvor inkludering handler om en skole som er lik for alle.

Mot denne bakgrunnen argumenterer jeg for at vi heller må rette blikket mot en likhetspedagogikk som tar hensyn til forskjeller og ulikheter, slik at vi kan få en inkluderende skole for alle. Det kan også se ut til at det er et behov for økt mangfoldskompetanse i skolen, som kan gi lærere verktøy til å håndtere kompleksiteten i det mangfoldige klasserommet.

Abstract

In this master thesis, I discuss teachers experiences in regards to facilitate an inclusive learning environment in middle school classes with a large student diversity. Discussions and analysis are based on knowledge created as a result of qualitative interviews with seven teachers who work in middle schools. The task has its origins in public documents that point to the need for increased knowledge concerning minority students learning environments. At the same time it is also important in an increasingly cultural complex school day to increase our understandings of the dynamics, formations and challenges that can occur.

Del 1

1. Innledning

Studiens formål

Målet med denne studien er å belyse læreres erfaringer med å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø i ungdomskoler som har et stort elevmangfold. Dette vil jeg undersøke gjennom å drøfte og analysere empiri som har blitt etablert gjennom kvalitative intervjuer med syv lærere som arbeider i ungdomsskolen.

Studiens tema har sitt utspring i at selv om politiske styringsdokumenter slår fast at alle elever har rett til et godt læringsmiljø som en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling, og undersøkelser viser at elever med innvandrerbakgrunn presterer vesentlig bedre på skoler med godt læringsmiljø, så har vi samtidig begrenset kunnskap om minoritetsspråklige elevers læringsmiljø. Dette er et område hvor man ønsker å styrke kunnskapsgrunnlaget, og læreren blir trukket frem som den viktigste faktoren i dette arbeidet, sammen med tilrettelegging fra skoleeier og skoleledelse gjennom gode systemer (Meld.St. 6, 2012, s. 56). I boka *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*, argumenterer I. M. Eriksen (2017, s. 9) for at det kan trekkes to linjer gjennom et klasserom. En linje som peker mot de store samfunnsstrukturene som etnisitet, kjønnsnormer, sosial klasse, elevenes hjem og familie. Den andre linjen binder menneskene inne i skolen sammen med hverandre. Denne linjen mellom elevene formes av læreren, av skolens institusjonelle organisering og pedagogikk, og det ungdommene tar med seg fra utsiden. Enhetsskolen plasserer elever fra ulike samfunnslag og erfaringsbakgrunner i samme rom og ber dem om å samarbeide, bli venner og behandle hverandre godt. En stadig mer kulturelt kompleks skolehverdag gjør det nødvendig å øke vår forståelse av hvilke dynamikker, formasjoner og utfordringer som kan oppstå i flerkulturelle klasserom. Og selv om det både i praksisfeltet og i forskning anerkjennes at det har stor betydning å jobbe med klasse miljøet og at god klasseledelse også handler om å utvikle klassen som sosial gruppe, er det undertematisert og vagt hva som skal til, og hvordan en kan gå fram for å gjøre det (I. M. Eriksen & Lyng, 2015, s. 87). På bakgrunn av dette har denne studien to innganger til temaet: for det første å undersøke lærernes erfaringer knyttet til arbeidet med et inkluderende læringsmiljø, og for det andre å undersøke hvordan disse erfaringene kan forstås i lys av å arbeide i et klasserom med et stort

elevmangfold. Min hensikt er ikke å argumentere for hva som er en riktig tilnærming for læreres arbeid med læringsmiljø, men å undersøke lærernes erfaringer med dette arbeidet i krysningspunktet mellom pedagogisk tilrettelegging og et stort elevmangfold.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne oppgaven er belyse læreres erfaringer med å arbeide med læringsmiljø på ungdomsskoler med et stort elevmangfold. Jeg har undersøkt læreres praksiser, rammer og tanker rundt det å arbeide med læringsmiljøet i deres daglige arbeid.. Temaet vil utforskes og diskuteres ut fra følgende problemstilling:

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har ungdomsskolelærere med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø i ungdomsskoleklasser med et stort elevmangfold, og hvordan kan disse erfaringene forstås i lys av aktuelle utdanningspolitiske og teoretiske perspektiver?

Forskningsspørsmål:

- På hvilke måter opplever informantene at skolens rammer og organisering legger til rette for et godt læringsmiljø?
- På hvilke måter arbeider informantene for å legge til rette for et godt læringsmiljø?
- Hvilke utfordringer opplever informantene i arbeidet med læringsmiljø?
- Hvordan opplever informantene samspill, sosiale relasjoner og fellesskap i klassene sine?

Begrepsavklaring

”Er det likhetstegn mellom flerkulturell = minoritetsspråklig = mangfold?” spør (Y. Bakken & Solbue, 2016, s. 16). Disse tre betegnelsene føyer seg sammen med mange andre begreper som blir brukt for å debattere, belyse eller forklare det norske samfunnets kompleksitet som følge av økt innvandring. Felles for mange av disse ordene og begrepene er at de blir brukt av ulike aktører i mange ulike sammenhenger. De kan derfor fremstå som vage og uklare dersom ikke innholdet gjøres tydelig. I mange sammenhenger, som i denne oppgaven, trenger vi å bruke begreper som kategoriserer. Men det er viktig å være bevisst på at begreper som grupperer mennesker i seg selv kan være uheldig da de ofte viser til mennesker som representant for en gruppe i stedet for som enkeltindivider (Spernes, 2012, s. 15). For å

tydeliggjøre og avklare innholdet i begreper jeg bruker i problemstillingen, gjennom studien og referer til i litteratur, vil jeg her avklare de tre mest sentrale.

I denne oppgaven vil jeg ta i bruk begrepet *flerkulturell* og legger i det en deskriptiv forståelse av Norge som et samfunn bestående av ulike kulturer (Y. Bakken & Solbue, 2016, s. 16). Jeg vil også ta det i bruk i skolekontekst for å beskrive en skole der en del av elevgrunnet er minoriteter (Helleve, 2016, s. 19). En slik deskriptiv forståelse gir imidlertid en smal tilnærming da det ikke belyser kompleksiteten i samfunnet utover disse kategoriene. I andre kapittel, *Kontekst*, nyanserer jeg begrepet ytterligere gjennom å se nærmere på elevmangfoldet i norsk skole.

Jeg tar også i bruk begrepet *mangfold*. Dette er et begrep som i de senere årene i større grad har blitt brukt i utdanningsammenheng, og som ifølge Bakken & Solbue (2016, s. 17) kan bety ”alt eller ingenting” og dermed kan framstå som et ullent og lite presist begrep. I følge Røthing (2017, s. 7) kan ordet mangfold (som på engelsk betegnes som *diversity*, altså diversitet) vise til forskjellighet, variasjon og kompleksitet, og det knyttes gjerne til synlige forskjeller. Men gjennom mange ulike uttrykk og tegn signaliserer de aller fleste daglig identitet og tilhørighet til ulike grupper, og Røthing (2017, s. 12) mener at en fordel ved å bruke begrepet er at det inviterer til en bredere tilnærming. Dette er under forutsetning av at mangfold koples sammen med *kritiske perspektiver*¹. Slik vil mangfold kunne ses i sammenheng med ”ulike maktforhold, identitetskategorier og forskjellsskapende og andregjørende prosesser, knyttet til både religion, etnisitet, kjønn, funksjonalitet, kultur og seksualitet.”(Røthing, 2017, s. 7). På denne måten kan mangfold som begrep også tilføre en normativ forståelse av samfunnets kompleksitet.

Jeg ønsker også å tydeliggjøre hva jeg legger i begrepet *minoritetslever*. Minoritetslever i den norske skolen har mange ulike bakgrunner og mange forskjellige årsaker til å være i Norge, og ut i fra sin erfaringsbakgrunn vil de erfare skolen ulikt. Jeg er meg bevisst at begrepet gjerne brukes som en ”samlebetegnelse” i skolen om en elevgruppe som i realiteten er en uensartet gruppe (Spernes, 2012, s. 140). I denne studien velger jeg å definere begrepet minoritetslev som elever som har en språklig, etnisk og kulturell tilhørighet i tillegg til den norske, og omfatter innvandrerelever (1. generasjon) og norske elever med innvandrerforeldre (2. generasjon).

¹ Innenfor kritisk tradisjon er det et mål å bli klar over krefter i samfunnet som opprettholder makt og posisjon på bekostning av andre og gjerne svakere grupper (Westrheim, 2014, s. 38). Dette presenterer jeg nærmere i teorikapittelet.

Inkludering er også et sentralt begrep gjennom oppgaven, men dette begrepet blir det gjort rede for i kapittel 2. *Kontekst*.

Avgrensninger

Denne studiens problemstilling er rettet mot læreres erfaringer med å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Området er stort, og begrepet læringsmiljø er også i følge Skaalvik og Skaalvik (2014, s.186) et komplekst begrep som det kan være vanskelig å gi en klar definisjon av. Først og fremst har jeg valgt å undersøke det som handler om den sosiale delen av læringsmiljøet, og ikke den faglige. Men siden disse to områdene henger tett sammen så vil faglige faktorer bli berørt der det er relevant i resultatdrøftingen. Den sosiale siden ved læringsmiljøet inneholder også ulike variabler, og på bakgrunn av studiens begrensning både når det kommer til tid og omfang er det ikke rom for å drøfte alle. Kjerneområder i denne oppgaven er relasjoner mellom lærer og elever og mellom elevene, det sosiale fellesskapet og skolens kultur og ledelse. Jeg kommer derfor ikke til å gå i dybden på andre sentrale faktorer som mobbing, samarbeid mellom skole og hjem, læringstrykk eller bruk av regler i skolen (Berg, Nordahl, & Aasen, 2014, s. 17).

Oppgavens struktur

Utgangspunktet for oppgaven var et ønske om å belyse informantenes erfaringer som lærere og tilretteleggere av læringsmiljø i skoler med et stort elevmangfold. Hva er lærernes erfaringer med å arbeide med læringsmiljøet, hva synes de er viktig, hvilke tanker gjør de seg om elevenes ulike bakgrunner? Og hvilke rammer arbeider lærerne innenfor, hva legger skolene vekt på og hvordan organiserer de seg?

Videre i **Del 1** presenterer jeg følgende:

I *Kapittel 2. Kontekst* gir jeg bakgrunnsinformasjon som er relevant for å forstå oppgavens kontekst. I denne studien vil det si en kort skisse av elevmangfoldet og flerkulturalitet i den norske skolen, og betydningen av unges identitetsutvikling og erfaringer med å være en del av det sosiale fellesskapet på skolen. Jeg har lagt vekt på at læringsmiljøet i skolen skal være *inkluderende*. Jeg gir derfor også en beskrivelse av inkludering både som begrep og som ideal i norsk skole, samt hvordan inkludering i skolen kan forstås i lys av verdier, ønsker og utfordringer i det norske samfunnet. Til sist gir jeg en kontekstuell ramme rundt læringsmiljø i skolen, og presenterer relevant forskning på området.

Kapittel 3. Metode og empiri gjør rede for metodiske avveininger og valg, hvordan forskningsarbeidet er gjennomført for å skape oppgavens empiri som består av kvalitative intervjuer med lærere, som ligger til grunn for studiens analyse.

Kapittel 4. Teoretisk og analytisk rammeverk skisserer teoretisk og analytisk rammeverk, og avslutter med å presenterer tidligere forskning som er relevant for oppgaven. Jeg presenterer først noen perspektiver som kan bidra til en økt forståelse av de dynamikker, utfordringer og formasjoner som kan finne sted i en flerkulturell skolehverdag: Sosialkonstruktivismen som et teoretisk fundament, og maktforhold i samfunnet. Jeg presenterer videre noen perspektiver som jeg legger til grunn som viktig kunnskap for lærere i flerkulturelle klasserom, i underkapittelet *Mangfoldskompetanse*. Avslutningsvis presenterer jeg en pedagogisk ramme rundt tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø, med utgangspunkt i de områdene jeg har valgt å ta for meg innenfor denne oppgavens avgrensninger (som nevnt over).

I **Del 2** presenterer og analyserer jeg studiens empiri, det vil si de spesifikke erfaringene som informantene fortalte meg fra deres hverdag i skolen. Jeg har delt analysen inn i tre kapitler.

I Kapittel 5. Det mangfoldige klasserommet

I kapittel 6. Rammer og organisering

I kapittel 7. Refleksjoner omkring tilnærminger til arbeidet med læringsmiljø

I Kapittel 9. oppsummering/konklusjoner sammenfatter jeg diskusjonene fra de foregående kapitlene og diskuterer den overordnede problemstillingen ut i fra dette. Avslutningsvis peker jeg på noen muligheter for veien videre.

2. Kontekst

Jeg har arbeidet 16 år i grunnskolen som lærer på en skole som har en mangfoldig elevgruppe med elever som kommer fra ulike bakgrunner både sosialt, etnisk, religiøst, kulturelt og språklig. En morsom, spennende og veldig fin elevgruppe å være lærer for, og som også har lært meg mye. Samtidig opplever jeg at lærere flest, meg selv inkludert, har liten faglig kompetanse innenfor den kompleksiteten og det mangfoldet som denne gruppen elever representerer. Gjennom disse årene har jeg også særlig fattet interesse for å arbeide med elevenes læringsmiljø, og har i en periode hatt en aktiv rolle innenfor dette arbeidet på min egen arbeidsplass. Dette er bakgrunnen for at jeg i denne oppgaven har valgt å undersøke

læreres erfaringer med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø på skoler med en mangfoldig elevgruppe. Jeg har valgt å gjøre mine undersøkelser på ungdomskoler av to grunner: For det første fordi dette skaper en avstand til mine erfaringer som er fra en barneskole, og slik ga meg et åpnere blikk for det informantene fortalte meg. For det andre fordi ungdomstiden innebærer en brytningstid, hvor identitet, selvfølelse og fellesskap, det å finne ut hvem man er, har en sterkere betydning enn for de yngre elevene.

Elevmangfold i norsk skole

I innledningen refererte jeg til det I. M. Eriksen (2017) kaller ”det flerkulturelle klasserommet”. I dagens skole er elevgrunnlaget blitt mer språklig og kulturelt sammensatt enn tidligere og representerer nå et mangfold av tradisjoner, vaner, tenkemåter, læringsmåter, dialekter, språk, religioner, trosoppfatninger og erfaringer. Mangfold er med andre ord det vanlige i norsk skole, og læreres forståelse av mangfoldet blant sine elever danner grunnlag for hvordan de integrerer og tar i bruk elevenes forskjellige bakgrunner og erfaringer. Begrepet *mangfold* kan kobles sammen med begrepet *forskjellighet*, og det er viktig å forstå forskjellighet for å kunne arbeide bevisst og konstruktivt med mangfoldet og bruke det som et utgangspunkt for unike kilder til å støtte læring for alle elever (Munthe, 2011, s. 11).

I følge Brochmann & Kjeldstadli (2008, s. 297) har Norge har alltid vært en flerkulturell nasjon, og de fremhever tre sider ved norsk immigrasjonshistorie: Norge har historisk vært et land som har mottatt et moderat antall immigranter - men det har likevel vært et immigrasjonsland, og idéen om at ”Norge alltid har vært befolket av nordmenn” er upresis og ideologisk. Den nyere innvandringen til Norge i form av flyktninger, arbeidsinnvandrere og asylsøkere har hatt en økning de siste 50 år. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet opplyser på sine sider at om lag 850 000 personer med innvandrerbakgrunn bodde i Norge ved inngangen til 2016, og utgjorde da 16,3 prosent av befolkningen. 13,4 prosent av befolkningen utgjorde personer med innvandrerbakgrunn som selv hadde innvandret til Norge, og 2,9 prosent av befolkningen var norskfødte med innvandrerforeldre (IMDI, 2016). På bakgrunn av denne endringen i samfunnet har vi en utvikling som går mot en stadig større *flerkultur*, slik at det i dag er mange måter å være norsk på (Westrheim, 2011, s. 107). Tolo (2014, s. 98) legger til grunn at vi må ha en forståelse av begrepet *kultur* for å få en større klarhet i hva det innebærer å være flerkulturell. Kultur kan forstås som atferd, noe ytre som kan observeres som noe karakteristisk for en sosial gruppe, som muntlig språk, kunst, skikker og ritualer. Men erfaring kan også være usynlig og ikke observerbar, som kunnskap, filosofi

og måter å tenke på som sitter *i* mennesker og fellesskap, og som uttrykkes fragmentert og i spesifikke situasjoner. På bakgrunn av at læring og kunnskapsutvikling er den sentrale aktiviteten i skolen, anser Tolo (2014, s. 99) at det i denne sammenheng er nyttig å knytte kulturbegrepet til forståelsen av at kultur ikke alltid er synlig. Hun understreker også faren ved å legge til grunn et for statisk kulturbegrep, i lys av at elever i skolen beveger seg mellom ulike kulturer og samtidig skaper sin egen kultur. I det flerkulturelle Norge og i det flerkulturelle klasserommet er kulturer flytende, åpne og i stadig forandring fordi skolen både skal anerkjenne og gi rom til ulike kulturer og samtidig også har et mål om å skape et eget fellesskap og en egen kultur. Elevenes kulturbakgrunn, skolens kultur og den ungdomskulturen elevene er med på å skape må derfor ses i sammenheng med hverandre, og krever at læreren har kunnskap og bevissthet om hvordan en skal fremme et mangfold av erfaringer (Tolo, 2014, s. 101). Å fremme et mangfold av erfaringer kan ses i sammenheng med begrepet *inkludering*, som er et sentralt begrep i denne studien og som jeg vil presentere nærmere under.

En inkluderende skole

I dette kapittelet vil jeg undersøke hva begrepet inkludering rommer i en skolekontekst, og hvordan inkludering i skolen kan forstås i lys av verdier, ønsker og utfordringer i det norske samfunnet.

Inkludering

Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert. I eit slikt læringsmiljø er det rom for samarbeid, dialog og meningsbryting. Elevane får delta i demokratiske prosessar og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståing for at aktiv og engasjert deltaking er viktig i eit mangfaldig samfunn. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Sitatet over er hentet fra læreplanverkets generelle del, prinsipper for opplæringen, side 3. Læreplanverkets generelle del "[...] utdyper formålsparagrafen i opplæringslova, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen" (Kunnskapsdepartementet, 2009). Sitatet gjenspeiler med andre ord verdier som det norske samfunnet ønsker at skolen skal fremme, blant annet "et inkluderende sosialt fellesskap" hvor mangfoldet blir "satt høyt og respektert" i et "mangfoldig samfunn", og utgjør en del av de politiske rammebetingelsene som skolen må forholde seg til. Lærere skal forholde seg til formålsparagrafen i tillegg til at de også skal arbeide etter føringer som er utviklet på sentralt og lokalt nivå. Idealer om inkludering og deltakelse står sterkt i norsk skole, og gjenspeiles blant annet gjennom skolens klare regler for

elevenes psykososiale miljø slik den er formulert i opplæringsloven paragraf 9a -3: skolen skal ”aktivt og systematisk” fremme et miljø der elevene kan oppleve trygghet og tilhørighet. Inkludering er også vektlagt i lærerutdanningen og er et ideal de fleste i skolen er opptatt av (Nustad, 2017, s. 280).

I følge utredningen *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt miljø*, skrevet for Kunnskapsdepartementet av et utvalg ledet av Øystein Djupedal, må inkluderingsbegrepet forstås bredere og mer allment enn det som i dag later til å være tilfellet (NOU 2015:2, 2015, s. 18). I statlige styringsdokumenter blir begrepet gjerne brukt i forbindelse med elever med særskilte behov som trenger spesialundervisning, men utvalget mener det er på tide å understreke at inkludering skal gjelde for alle elever, alle har rett til en opplevelse av sosial tilhørighet. Også Nes & Nordahl (2015, s. 154) mener at den mest utbredte forståelsen av inkludering i skolen handler om en ”mainstream”-skole, altså vanlige skoleklasser, for elever med funksjonsnedsettelse eller andre særlige behov. Videre peker de på at inkluderingsbegrepet ikke er entydig. En av de nyere hovedforståelsene av begrepet inkludering fokuserer på opplæringssystemet i stedet for på særskilte grupper. Det vil si at inkludering handler om at man på alle nivåer innen opplæringen bygger på grunnleggende verdier i møtet med mangfoldet (Opertti, Walker, & Zhang, 2014 i Nes & Nordahl 2015, s. 154). Med bakgrunn i dette siste synet på inkluderingsbegrepet, baserer jeg i denne studien min forståelse av inkludering i skolen på følgende: ”[...] handler inkluderende opplæring om å øke deltakelse og læring for *alle*, uansett bakgrunn og læreforutsetninger” (Nes & Nordahl, 2015, s. 152).

Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 189) mener begrepet inkludering kan deles inn i to perspektiver: et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Individperspektivet er rettet mot behovene til den enkelte elev og må ses i et ”her og nå”-perspektiv med fokus på læringsmiljøet på skolen. I et samfunnsperspektiv blir viktige mål med inkluderingen å ”utvikle solidaritet, å redusere fordommer, å gi felles erfaringer og å skape et mer inkluderende samfunn” (UNESCO 1994, i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 189). Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder at begge perspektivene er viktige, men understreker at en ikke må glemme individperspektivet i et samfunn hvor enkeltelever kan bli ofre for ideologier og ønsker om samfunnsendring. Denne potensielle konflikten mellom perspektiver fremheves også av Håstein & Werner (2015). De legger til grunn at inkludering er en av de sentrale verdiene som skal ivaretas i opplæringen i ett Norge hvor Stortinget har ønsket å skape en skole der elevenes muligheter for å utvikle seg og lære ikke skal være avhengig av deres

bakgrunn. Videre hevder de at verdier (som inkludering) kan ses på som grunnleggende goder som et samfunn eller et fellesskap ønsker å vektlegge og ta hensyn til, og at lov og læreplan derfor kan leses som et uttrykk for hva det norske samfunnet ønsker skal prege skolen.

Samtidig kan det å handle og kommunisere slik at det samsvarer med verdiene en ønsker å stå for også være en utfordring for samfunnet, skolen og den enkelte. Disse forholdene mellom verdier, ønsker og utfordringer i samfunnet og i skolen, og en mulig tilnærming til disse forholdene, vil jeg se nærmere på i de to neste avsnittene: *Utdanningspolitikk* og *Kompetanse for mangfold*.

Utdanningspolitikk

Tolo (2014, s. 97) peker på at norsk utdanningspolitikk er preget av forholdsvis lite politisk uenighet når det gjelder de store prioriteringene i utdanningssektoren. Som en konsekvens fører dette gjerne til vage politiske føringer, noe som kan være et problem dersom man ønsker å styre utdanningssektoren i en bestemt retning. Uenighet og problematisering kan bidra til mer nyansering. Gjennom en analyse av stortingsmeldingen *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld.St.20, 2012), hevder hun at dette langt på vei er tilfellet når det gjelder omtalen av det flerkulturelle. Tolo peker på at det tas for gitt at ulike kulturer er representert i skolen og at tema som gjelder det flerkulturelle er lite problematisert. Hun etterspør refleksjon rundt faren for at skolens kultur kan få forrang foran andre kulturer, noe som igjen kan føre til assimilering² av andre kulturer. Hun etterspør også refleksjon rundt at det kreves kunnskap dersom lærere skal jobbe for å anerkjenne ulike kulturuttrykk. Hun konkluderer med at selv om formålsparagrafen er tydelig blant annet når det gjelder kulturtradisjon og kulturarv så er de mer konkrete føringene fortsatt mangelfulle. Til gjengjeld er det satset på opprustning av skoleprestasjoner og kunnskapsskolen.

Skrefsrud (2015, s. 30) viser til hentydninger om at det pågår en skjult assimileringpolitikk i skolen, fundert på at opplæringen skjer innenfor en majoritetskulturell horisont som ikke problematiseres eller framstilles for debatt. Han legger til grunn to forhold. For det første at dagens utdanningspolitiske klima er karakterisert av ”et fokus på målstyring og resultatoppfølging, effektivitet, funksjonalitet og konkurranse mellom skolene.” (Skrefsrud, 2015, s. 30). Med en større vekt på grunnleggende ferdigheter blir det mindre fokus på selve innholdet, og den kulturelle horisonten for undervisningen blir ikke tematisert. For det andre blir gjerne et kvantitativt differensieringsprinsipp lagt til grunn for ”tilpasset opplæring”, det

² En tilpasning av grupper og individer til den dominerende kulturen (Skrefsrud, 2015, s. 29).

vil si at det samme fagstoffet tematiserer for alle elevene men porsjoneres ut i ulik mengde ut i fra elevenes forutsetninger.

Inkluderingsutvalget (2011)³ foretok i 2011 en utredning hvor mandatet var å løfte fram utfordringer og muligheter i et flerkulturelt Norge, for så å legge fram forslag til tiltak i inkluderings- og integreringspolitikken. Når det gjelder utdanning pekte utvalget på flere sentrale utfordringer for et inkluderende utdanningssystem. Sammenliknet med norske elever har elever med innvandrerbakgrunn relativt sett svakere læringsutbytte på alle utdanningsnivåer. Dette gjelder særlig innvandrerelever som har ankommet landet på høyere alderstrinn. Her er det også viktig å nyansere bildet. Utredningen viste at på tross av språklige, kulturelle og sosiale utfordringer benytter innvandrere og deres barn seg i stor grad av utdanningsmulighetene og en stor del elever med innvandrerbakgrunn gjør det også usedvanlig bra innen utdanning. Men samtidig så er det systematiske forskjeller i deltakelse og resultater ut fra innvandrerbakgrunn. Sosial bakgrunn, språkvansker og monokulturelle holdninger og praksiser⁴ ble ansett å være hovedårsakene til resultatforskjeller i opplæringsystemet mellom personer med innvandrerbakgrunn og den øvrige befolkningen.

Når det gjelder sosial bakgrunn så finnes det omfattende forskning på området som viser at foreldrenes utdanningsnivå, økonomi og arbeidsbakgrunn har stor betydning for barnas skolerresultater (Se for eksempel A. Bakken, 2009; Fekjær, 2010). Men inkluderingsutvalget argumenterte her for at det hovedsakelig er majoritetsbefolkningen som har vært forsket på ved hjelp av teorier om sosial bakgrunn, og at det kan stilles spørsmål ved om vi kan forstå innvandrerbefolkningens utdanningsresultater ved hjelp av de samme årsaksforklaringene eller om det finnes andre, innvandringsspesifikke forklaringer. Tendensen til forskjeller mellom innvandrergruppene mente utvalget kan handle om kulturforskjeller eller om diskriminerende holdninger som fører til at elever fra enkelte landområder møtes med lavere forventninger enn andre. Manglende språkmestring ble i utredningen sett på som en betydelig barriere for minoritetsspråklige elevers læringsutbytte, en risiko som vil øke ytterligere dersom ikke opplæringsystemet klarer å gi disse elevene like forutsetninger for språklig og skolefaglig utvikling som de øvrige elevene. Når det gjelder monokultur peker utredningen på at det tradisjonelt i Norge er blitt lagt vekt på "[...] fellesskolen med plass for alle og med

³ Utvalg satt ned i statsråd 30.april 2010, "(...)skal gjennom sitt arbeid løfte fram utfordringer og muligheter i et flerkulturelt Norge, og med bakgrunn i dette foreslå tiltak i inkluderings- og integreringspolitikken." (Inkluderingsutvalget, 2011)

⁴ Det vil si at undervisningen tar utgangspunkt i en antatt "norsk" virkelighet, jeg kommer tilbake til dette litt senere i avsnittet.

vekt på felles nasjonale verdier.” (Inkluderingsutvalget, 2011), og at det er behov for å reflektere over hvilke verdier opplæringssystemet bygger på. Dette er blant annet basert på funn som Østbergutvalget (2010) la fram, hvor de konkluderte med at aktørene i opplæringssystemet i for liten grad tar hensyn til det kulturelle mangfoldet i befolkningen. Undervisningens innhold og organisering tar primært utgangspunkt i en antatt ”norsk” virkelighet, og favoriserer slik elever med norsk bakgrunn. Lidén (2005, s. 149) hevder i *Mangfoldig barndom: hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn* at den vedvarende formidlingen av skolens verdier, handle- og tenkemåter kan sees som en direkte og indirekte fornorskning, da det underforstått gir ulike erfaringsbakgrunner ulik status og verdi. Hvor godt elever behersker ulike sett med koder som tilhører deres forskjellige virkeligheter og hvor godt de mestrer å skifte mellom dem varierer, og dette mener Lidén har stor betydning for hvordan de kan ta del i læringsprosessen og det sosiale livet på skolen.

Trøften (2010, s. 110) konkluderer med at skolen, i likhet med storsamfunnet, i stor grad har en forståelse av mangfold som gjerne resulterer i at man ikke ser at forskjeller er reelle, og at de har en direkte effekt. Det vil si at skolen mangler en tilstrekkelig forståelse av at elevene som er synlige minoriteter i majoritetssamfunnet kan ha andre utfordringer en majoriteten. Rapporten peker på at det er behov for en økt bevissthet i skolen om at forskjell er operativ og at vi har ulik virkelighetsforståelse basert på hvem vi er og hvor vi kommer fra. Rapportens funn indikerer at det ligger en motsetning mellom skolens opplevelse av at forskjell ikke vektlegges, og en praksis der det faktisk gjør det, noe som også kan ses i lys av følgende sitat:

Skolen er kanskje den ene store felles og fellesskapsdannende institusjonen vi har i Norge, alle barn har rett til skolegang, og alle foreldre har plikt til å sende barna sine på skolen. Likevel er det ikke sikkert at skolen faktisk oppleves som noe som er felles for alle elever. Det mangler fortsatt kompetanse hos skoleledere og lærere for å kunne ivareta og tilpasse undervisningen til alle elever og elevgrupper, og til å skape fellesskap basert på den kompleksiteten og det mangfoldet som er i samfunnet. (Westrheim & Tolo 2014, s. 17)

Identitet – fellesskap og tilhørighet

Denne studiens intervjumateriale er hentet fra lærere som jobber i ungdomsskolen med en flerkulturell elevgruppe. I. M. Eriksen (2017, s. 17) skiller mellom utenforskap og tilhørighet på to plan i det hun kaller en kinesiske eske: en eske i en eske. Skolen er både en sosial arena for lokal ungdomskultur på den ene siden, den innerste esken, og på den andre siden en pedagogisk institusjon som forfekter av nasjonale verdier, den ytterste esken. Ungdommer kan oppleve å enten høre til eller være utenfor disse to nivåene, og opplevelsen av inkludering eller ekskludering innenfor de to nivåene får ulike konsekvenser. Elevers erfaringer med å

være en del av fellesskapet i skolen er derfor en viktig faktor i barn og unges identitetsutvikling⁵, og jeg mener at læringsmiljø derfor også må forstås i lys av denne kompleksiteten.

Bjerrum Nielsen (2009, s. 205) skriver i boka *Skoletid*, basert på en studie hvor hun følger en skoleklasse gjennom hele skoleløpet, at i ungdomsskolealderen blir elevrollene mer differensierte og stereotype. Hun ser dette i sammenheng med overgangen fra å definere seg som barneskoleelev til ungdomsskoleelev, sammen med alderens generelle fokusering på identitetsprosjektering og løsrivelse. Elevene mister litt av sitt individuelle særpreg og posisjonerer seg selv og blir posisjonert av andre som bestemte ”typer” av ungdom og elever. Mens kjønn var en sentral kategori for elevene på barneskolen, blir energien i ungdomskolen heller brukt til å avgrense hva slags ungdom man er, hva slags gutt eller jente.

I artikkelen *Jeg er annerledes!* undersøker Chinga-Ramires & Solhaug (2014) gjennom en analyse av intervjuer med elever på videregående, hvordan elever erfarer å gå i norsk skole. De konkluderer med at elevenes opplevelser av å tilhøre et fellesskap på skolen avhenger av et komplekst forhold mellom ulike identitetskategorier, deriblant religion, kjønn, rase, sosial klasse, etnisitet og alder samtidig virker inn på sosiale erfaringer (Chinga-Ramires & Solhaug, 2014, s. 238). Denne kompleksiteten understøttes av rapporten *Vennskap, utdanning og framtidsplaner* (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 164). Rapporten viser samlet sett at det er forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn når det gjelder identitetsfølelse, men den viser også at det er store forskjeller mellom ungdom innad i de to gruppene. Gjennom analyser som søker å finne ut hvilke forhold som ligger til grunn for disse forskjellene fant de forklaringsvariabler som viser at landbakgrunn ikke er en egen forklaringskraft. Det er flere ulike identitetskategorier som sammen ligger til grunn for å forme identitetsfølelsen, og et område som blir tillagt særlig betydning når det gjelder identitetsfølelse er sosial omgang på tvers av etnisk og kulturell tilhørighet. I FAFO⁶-rapporten *Assimilering på norsk. Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn*, bekrefter mange av ungdommene med minoritetsbakgrunn som er med i undersøkelsen både at de føler seg helt eller delvis norsk, samtidig som de føler en sterk tilknytning til foreldrenes hjemland og kultur (Horgen Friberg, 2016, s. 71). Rapporten konkluderer blant annet med at når det gjelder identitet og sosiale relasjoner pågår det en viss

⁵ Jeg kommer nærmere inn på identitetsbegrepet under *Teoretisk og analytisk rammeverk*.

⁶ Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon.

assimileringsprosess, men at de unge møter både ytre barrierer i form av manglende aksept fra omverdenen og indre barrierer i form av sterke familie- og lojalitetsbånd.

”Ungdomstiden er en sårbar tid, hvor vår identitet formes i samspill med hvem vi oppfatter som ”vår gruppe”, hvordan denne gruppen passer inn i samfunnet og hvordan vi oppfatter samfunnet rundt oss.” skriver I. M. Eriksen (2017, s. 143). Videre mener hun at i et flerkulturelt samfunn har vi et ansvar for å sørge for at barn og unge ser at de og den gruppen de identifiserer seg med, har en tydelig og positiv plass i samfunnet. Også i det offentlige rom ser vi eksempler på at det blir en stadig større oppmerksomhet rundt temaet identitet og ungdom. En indikasjon på hvor viktig, sentralt og komplekst identitet kan oppleves for unge mennesker, har vi det siste halvannet året fått gjennom media og NRK-serien *Skam*. Seriens manus er skrevet på grunnlag av unges erfaringer og fortellinger, og i den siste sesongen er det Sana, en ung muslimsk jente, som er hovedpersonen. ”Jeg klarer å ha norske venninner og samtidig være meg selv!” sier karakteren Sana til moren sin i den første episoden («Skam», 2017). Denne episoden ble kommentert i VG gjennom artikkelen *Om vi er klare for Sana? Bring it on, "Skam"*, og belyser identitet og ungdom på følgende måte:

Nok en gang skal det handle om en ung nordmann med mange motstridende identiteter i seg, og det trange handlingsrommet (både selvpålagt og opprettholdt av ytre krefter) som ligger i disse identitetenes skjæringspunkt. Men på toppen av det hele skal denne sesongen foregå midt i den offentlige debattstormens øye, og gjøre noe så enestående og tilforlatelig, så enkelt og så vanskelig, som å fortelle denne historien gjennom en ung muslimsk jente, på jakt etter det samme som oss alle: mening, fellesskap og sin egen identitet. (...) har det å se ”seg selv” representert på denne måten, via førsteperson, i en så stor serie som ”SKAM”, enorm betydning for egenverdet, identitets- og fellesskapsfølelsen hos grupper som vanligvis har vært redusert til i beste fall å spille annenfiolin i sånne serier, (...). Kanskje vil denne måten å se – og kanskje til og med identifisere oss med? – en slik karakter få en del av oss andre til å møte oss selv i døren også. (Pahle, 2017)

Så på hvilke måter møter myndighetene utfordringene og behovene for inkludering i en flerkulturell skole?

Kompetanse for mangfold

Kunnskapsdepartementet har initiert en nasjonal satsing over fem år kalt *Kompetanse for mangfold*, hvor et overordnet mål er å bidra til et godt utdanningsløp for alle elever i Norge. Oppdraget har bakgrunn i Stortingsmelding 6. *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* (2012-2013). Denne satsingen er ment å lede til kompetanseutvikling på organisasjons- og individnivå gjennom en forbedring av praksisen i lærerutdanning, skole og barnehage (Y. Bakken & Solbue, 2016, s. 11).

To av prinsippene regjeringen legger til grunn for satsingen ”Kompetanse for mangfold” er disse: ”Alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet.”, og ”Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet.” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Av disse to prinsippene fremgår det altså at ”det flerkulturelle, mangfold og flerspråklighet” skal vektlegges og ses på som en ressurs gjennom alle former for utdanning. Første delrapport fra evalueringen av den ovennevnte satsingen er *Mobilisering for mangfold* (Lødding, 2015, s. 17). Denne delrapporten påpeker at en faktor som bidro til at ”Kompetanse for mangfold” ble opprettet, er at behovet for kompetanse på det flerkulturelle området generelt er lite uttalt. Lødding (2015) mener det kommer i liten grad eksplisitt frem, og ikke minst gjelder dette fra lærere i grunnopplæringen for barn og unge. Samtidig mener Lødding (2015, s. 66) at delrapporten viser at jo flere lærere som har slik kompetanse, jo større er sannsynligheten for at skolen deltar i ”Kompetanse for mangfold”. Dette mener Lødding kan forstås slik at de som er innforstått med viktigheten av flerkulturell kompetanse er de som i størst grad vil etterspørre slik kompetanseutvikling. På bakgrunn av dette vil jeg trekke frem at det er avgjørende at skoleledere og skoleeiere er de som må synliggjøre og ta ansvar for at mangfoldskompetanse blir prioritert og ansett som viktig i skolen.

Denne satsingen viser at myndighetene mener at kompetanse på området er viktig, og har resultert i et forsknings- og utviklingsarbeid på flere nivåer for å drive forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) på det flerkulturelle området: barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling, i samarbeid med universiteter og høyskoler, og lærerutdanningene (Y. Bakken & Solbue, 2016, s. 11). Jeg kommer nærmere tilbake til hva mangfoldskompetanse innebærer i teoridelen⁷. Der vil jeg også gi en presentasjon av normkritiske perspektiver og kritisk tenking. Dette er perspektiver som trekkes fram i rapportene fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) og Djupedal-utvalget (NOU 2015:2, 2015). De trekkes frem som faktorer som må vektlegges og utvikles på alle nivå i utdanningsløpet sammen med mangfoldskompetanse (Lorentzen & Røthing, 2016, s. 9).

Et inkluderende læringsmiljø

Denne studien undersøker læreres erfaringer med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Eller som Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 189) skriver, som tidligere nevnt: ”inkludering i individperspektivet, som er rettet mot behovene til den enkelte elev og må ses i

⁷ Side

et ”her og nå”-perspektiv med fokus på læringsmiljøet på skolen.” Fra tidligere enkle input-output-modeller som knyttet innhold i fag til ulike metoder som ikke tok hensyn til elevforutsetninger og rammefaktorer i skolen, er det nå blitt en voksende interesse innenfor forskning for de prosessene som foregår i skolen og det sosiale klima som undervisningen foregår i. Dette har resultert i at vi i dag fått begrepet læringsmiljø (Berg mfl., 2014, s. 12).

Begrepene *skolemiljø* og *læringsmiljø* brukes begge i opplæringsloven og i ulik litteratur og forskning som omtaler området, og jeg finner det nødvendig å skille de to begrepene. I følge Djupedalsutvalget (2015) er trolig begrepet ”skolemiljø” valgt for å tilsvare begrepet ”arbeidsmiljø” for arbeidstakere, og deles i fysisk og psykososialt skolemiljø. Utvalget legger til grunn at det psykososiale skolemiljøet består av psykologiske og sosiale forhold på skolen, og samspillet mellom disse. ”Læringsmiljø” er en del av det psykososiale skolemiljøet, og retten til et godt psykososialt skolemiljø innebærer også retten til et godt læringsmiljø. Utvalget skiller de to begrepene slik: læringsmiljø kan avgrenses til forhold i skolen som skoleledere og lærere har innflytelse på og kan påvirke, mens skolens psykososiale miljø også omfatter forhold som skjer utenfor skoletiden og skolens område, men som har sammenheng med skolen (Djupedal mfl., 2015, s. 30).

I stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk* står det at et godt og inkluderende læringsmiljø: ”(...) er en forutsetning for å kunne bygge relasjoner på tvers av kulturelle, religiøse og etniske forskjeller. Lærerens arbeid som leder av klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet og dermed for elevens læring.” (Meld.St. 6, 2012, s. 56). Som nevnt i innledningen så peker stortingsmeldingen på at det er manglende kunnskap om minoritetsspråklige elevers læringsmiljø og at regjeringen ønsker å styrke dette kunnskapsgrunnlaget. Skoleeiere og skoleledere blir gitt en viktig rolle i det som blir omtalt som et systematisk og langsiktig arbeid, og det flerkulturelle perspektivet må være en del av det systematiske arbeidet med læringsmiljø. Dette kan vi se i sammenheng med den generelle satsingen på mangfoldskompetanse som vist over. I 2009 satte regjeringen i gang en femårig nasjonal satsing kalt *Bedre læringsmiljø*. Bakgrunn for programmet var Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, som legger vekt på at arbeidet for et godt læringsmiljø må foregå kontinuerlig på alle skoler, og at skolene må stimuleres til å ta i bruk verktøy basert på forskning om hva som virker. Som ett ledd i den statlige satsningen ble det i 2011 lagt ut en offentlig utlysning der eiere av læringsmiljø- og antimobbeprogrammer kunne søke om offentlig støtte til å implementere programmer og modeller (I. M. Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014, s. 24). Ett av kriteriene for å motta støtte var at programmet skulle være egnet til

bruk i en mangfoldig skole og omfatte alle elever, noe som kan antyde at læringsmiljøets betydning i arbeidet med en inkluderende skole blir ansett som viktig i den skolepolitiske konteksten.

Relevant forskning på området

Problemstillingen i denne studien er todelt. På den ene siden tar den for seg området ”inkluderende læringsmiljø”, på den andre siden handler den om ”et stort elevmangfold”. Det er omfattende forskning på begge områdene, men ikke så mange forskningsrapporter som tar for seg de to i kombinasjon. Forskning på disse to områdene samlet tar som oftest for seg det faglige området som inkluderer språk og opplæringsmodeller, i tillegg til den sosiale delen av elevenes læringsmiljø. Dette er også naturlig siden disse to henger så tett sammen, jeg har også berørt noen sider av læringsmiljøets faglige område i denne studien. Jeg vil presentere et utvalg tidligere kvalitativ forskning som har sitt utgangspunkt i noen av de samme teoretiske perspektivene som denne studien, som presentert i forrige kapittel, *Teoretisk og analytisk rammeverk*. Jeg vil også presentere noen forskningsrapporter som befinner seg innenfor læringsmiljø som forskningsfelt, både med og uten fokus på flerkulturalitet eller mangfold, men likevel med relevans for denne oppgaven. Hensikten er å tydeliggjøre min situering i forskningsfeltet. Også her har jeg innenfor studiens begrensede omfang måttet gjøre noen avgrensninger.

Mangfold i skolen

En studie som på mange måter var inngangen til min interesse for temaet i denne studien, er en del av antologien *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (Westrheim & Tolo, 2014), nærmere bestemt *Jeg er annerledes! – en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen* av Carla Chinga-Ramirez og Trond Solhaug. Gjennom en analyse av intervjuer med elever på videregående, undersøker de hvordan elever erfarer å gå i norsk skole. De baserer studien innenfor teorier om sosialkonstruktivisme og postkolonial teori, teorier jeg har presentert under mitt teorikapittel. De konkluderer med at hvordan elever erfarer å være en del av fellesskapet på skolen avhenger av et komplekst forhold mellom ulike identitetskategorier, deriblant religion, kjønn, rase, sosial klasse, etnisitet og alder som samtidig virker inn på sosiale erfaringer (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014, s. 238). De sterkeste følelsene av å være ”annerledes” og føle seg utenfor fellesskapet ble uttrykt av innvandrerelever fra land utenfor Europa. Et overraskende funn for forfatterne var at flere av innvandrerelevne, også norskfødte med innvandrerforeldre, tolket denne opplevelsen av å være ”annerledes” med bakgrunn i eget

utseende, at en usynlig grense for å bli norsk går ved hudfarge. De fant også at de vestlige innvandrerelevne legger mindre vekt på kulturforskjellene gjennom å fokusere på det som er likt mellom egen kultur og norsk kultur, noe som antyder at kulturvariasjoner spiller en viktig rolle i prosesser rundt sosial inklusjon og eksklusjon. Også de norske elevene ga uttrykk for at de er veldig opptatt av å passe inn, og utseende spiller også for dem en vesentlig rolle for å bli sosialt inkludert. Forskjellen er imidlertid at deres referanseramme gjelder for majoriteten, de er allerede en del av det norske fellesskapet. I denne artikkelen drøfter også forfatterne om ”rase” kan være et begrep som kan bidra til å kaste lys over disse tilhørighetsprosessene, som et sosial konstruert begrep for å benevne forskjelligheter mellom ulike grupper av mennesker (Chinga-Ramires & Solhaug, 2014, s. 224). Denne drøftingen rundt rase som begrep er imidlertid ikke et fokus i min studie.

Denne studien har også hentet mye inspirasjon og tanker fra Ingunn Marie Eriksens (2017) forskningsprosjekt⁸ som resulterte i boken *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Hennes prosjekt utforsker gjennom en nærstudie av ungdommer mekanismene og prosessene for ungdommers opplevelse av tilhørighet, forstått i lys av en flerkulturell skole. I sitt prosjekt vektlegger I. M. Eriksen (2017) etnisitet og dens betydning for elevenes opplevelse av tilhørighet. Jeg har ikke vektlagt etnisitet som begrep i min studie, men heller forholdt meg til de langt videre begrepene flerkulturell og mangfold. Men innenfor disse kategoriene anerkjenner jeg og drar også veksel på de argumentene Eriksen legger til grunn for etnisitetens betydning. Hun viser til begrepene rase og etnisitet på bakgrunn av at begge disse begrepene viser til sosiale og politiske skillelinjer mellom folk. Men hun understreker at det oftest er forstått slik at rase viser til fysiske aspekter, oftest hudfarge, mens etnisitet viser til kulturelle aspekter – som identitet, tilhørighet og så videre (I. M. Eriksen, 2017, s. 13). Hun plasserer etnisitetens betydning innenfor en teoretisk rammen av *postkolonial teori*, som kritisk analyserer kulturelle, ideologiske og psykologiske strukturer som har sitt opphav i imperialismen. Interessant for meg i denne studien er de trådene hun trekker fra postkolonial teori til utenforskap og tilhørighet på to plan: det lokale/sosiale og det nasjonale/diskursive. Jeg finner det også interessant at hun argumenterer for at postkolonial teoris svakhet, sammen med mye litteratur på etnisitet i skolen, er dens fokus på minoritetsgruppene som en utelukkende svakere og mer utsatt gruppe i skolen. Eriksen peker

⁸ Jeg hadde lest avhandlingen *Young Norwegians: Belonging and becoming in a multiethnic high school* (I. M. Eriksen, 2013) før jeg startet med denne studien.

på at hva som er innenfor og hva som er utenfor sjelden er helt entydig, det er avhengig av hvem man snakker med (I. M. Eriksen, 2017, s. 17).

To antologier har også vært betydningsfulle. Jeg skal ikke her gå inn på de enkelte artiklene i de to, men heller presentere bøkens overgripende perspektiver. Jeg anser begge for å være viktige bidragsytere som kan heve kompetansen til lærere og skoleledere i en inkluderende skole i et flerkulturelt samfunn. Den ene er som nevnt over *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (Westrheim & Tolo, 2014). I tråd med denne studien fokuserer den på kritiske perspektiver, og retter blikket mot samfunnets institusjoner og søker å forstå skolens rolle i det flerkulturelle samfunnet. Den andre antologien er *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (Y. Bakken & Solbue, 2016), som er utgitt på bakgrunn av Kunnskapsdepartementets initiering av den nasjonale satsingen Kompetanse for mangfold, som jeg har referert til i kapittel 2. *Kontekst*. Bokens formål er å vise noe av bredden i forsknings- og utviklingsarbeidet på området, og gir ulike nyanser av det flerkulturelle Norge sett fra ulike synsvinkler. Som redaktørene selv påpeker, de ulike bidragene i boken drøfter problematikker på tre nivå: utdanningspolitisk, paradokser i lærerutdanningen og et mer fagdidaktisk og pedagogisk nivå (Y. Bakken & Solbue, 2016, s. 13). Gjennom bokens bidragsytere opplever jeg den som et praksisnært og relevant bidrag til en økt kompetanse innenfor en skole med økt kompleksitet og mangfoldighet.

Til sist vil jeg også trekke frem Åse Røthings (2017) *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*, som presenterer kunnskap og perspektiver som kan fremme kritiske tenkning og respekt for diversitet, og er et viktig bidrag til økt mangfoldskompetanse i skolen. Gjennom intervjuer med lærere på yrkesfag drøfter hun utfordringer og dilemmaer ved det komplekse og mangfoldige norske samfunnet som utgangspunkt for videre refleksjon, diskusjon og tolkning for leseren. Hun fremhever tre viktige komponenter innenfor mangfoldskompetanse: kunnskap om samfunnets kompleksitet, kjennskap til og anvendelse av normkritiske perspektiver og et skjerpet blikk for kompleksitet. Røthings analyser og drøftinger tar utgangspunkt i kritiske teorier og perspektiver som også denne studien bygger på, og er nærmere presentert i kapittel 4, *Teoretisk og analytisk rammeverk*, i underkapittelet *Mangfoldskompetanse*. Gjennom tilknytningen til skolekonteksten har denne boka også vært sentral for mine drøftinger.

Læringsmiljø

Det finnes få studier i Norge som systematisk har undersøkt hva som kjennetegner gode skoler og opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever. En kvantitativ studie som ble gjennomført i forbindelse med at Kunnskapsløftet skulle evalueres er Bakkens (2010) rapport *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Bakken antyder i sine analyser at ungdomsskoler gjennom å styrke læringsmiljøet sitt, både kan oppnå bedre resultater for elevene sine generelt, men også redusere prestasjonsforskjeller mellom ulike elevgrupper. Til sammenlikning viser undersøkelsen at skolestørrelse og ressursituasjon har begrenset betydning. Denne undersøkelsen underbygger altså at læringsmiljø er et viktig område, og gir en generell situasjonsbeskrivelse. Som nevnt i kapittel 2. *Kontekst*, så satte regjeringen i 2009 i gang en femårig nasjonal satsing kalt *Bedre læringsmiljø*. Bakgrunn for programmet var Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. I etterkant er satsingen kartlagt gjennom flere studier. En annen kvantitativ studie er *Kartlegging av prosjektet "Bedre læringsmiljø"* (Berg mfl., 2014) som kartla hvordan 86 skoler som hadde fått midler til å videreutvikle og forbedre sitt eget læringsmiljø gjennom å arbeide forskningsbasert og med tilknytning til ekstern kompetanse. Gjennom sin kvantitative form gir disse to overnevnte rapportene imidlertid et lite nyansert bilde av hva som fremmer et godt læringsmiljø.

En annen studie som kom i etterkant av satsingen, og som jeg har referert til flere steder i denne oppgaven, er en todelt forskningsrapport basert på kvalitative intervjuer med skoleledere og lærere, samt noe observasjon, og gir et rikere og mer nyansert innsyn på feltet. Den første rapporten, *Felles fokus – en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (I. M. Eriksen mfl., 2014), ser nærmere på fire skolemiljøprogrammets⁹ kvalitet og resultater, og på skolenes bruk og forståelse av programmene. I den andre delen av rapporten, *Skolers arbeid med elevenes psykososiale nivå – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (I. M. Eriksen & Lyng, 2015), ble grunnskolors virksomme strategier og utfordringer utforsket. Skolene i studien ble karakterisert ved at de arbeider bredt, intensivt og systematisk med det psykososiale miljøet, og rapporten beskriver tre overordnede strategier: atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging. Rapporten peker på at fellesskapsbygging – tiltak som fremmer tilhørighet, inkludering, fellesskap og samhold, har en vagere status i skolenes arbeid, og at det er behov for at skoler tenker gjennom og prøver ut grep for å unngå at tiltak

⁹ Olweus, Zero, Respekt og PALS.

som er ment å skape samhold og inkludering blir arenaer der enkeltelevers utenforskap og skiller mellom ”vi” og ”de andre” heller forsterkes enn utfordres. Jeg vil bemerke at denne rapporten imidlertid knytter funnene i liten grad opp mot skolenes elevsammensetning, men beskriver på et mer generelt grunnlag gode praksiser i arbeidet med læringsmiljø.

Til slutt vil jeg kort trekke frem to prosjekter som knytter områdene læringsmiljø og det flerkulturelle sammen, og som jeg har referert til flere steder i denne studien. I antologien *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (Sand, Dobson, Skrefsrud, & Kulbrandstad, 2015) finner vi Kari Nes og Thomas Nordahls artikkel *En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?* Denne artikkelen tar både for seg inkluderingsbegrepet, diskuterer inkludering som utvikling av læringsmiljøet over tid og som elevenes følelse av å høre til et fellesskap. I artikkelen *Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet* viser Thor-André Skrefsrud (2015) til det nordiske prosjektet *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice. Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries*. Dette er et prosjekt som også Skrefsrud følger, hvor skoler i Norge og Norden arbeider grundig og systematisk med flerkulturelle perspektiver i opplæringen, med et mål om å dra lærdom av disse erfaringene.

3. Metode og empiri

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, og for kvalitetskriterier og metodiske og etiske betraktninger og avveininger. Materialet som ligger til grunn for studien er et resultat av kvalitative intervjuer med et utvalg av informanter. Dermed er det nødvendig å også gjøre rede for intervju som metode, rekruttering av informanter, hvordan intervjuprosessen har forløpt og analysemetode.

Kvalitativ metode

Metode kan relateres til den måten mennesker i det daglige bygger kunnskap, og i samfunnsforskning preges metoden av at det er mennesker som er dens tema, altså den sosiale virkeligheten som på en eller annen måte dreier seg om samhandling mellom mennesker (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 27 og 35). Repstad (2009, s. 16) mener at kvalitative metoder handler om å karakterisere, at selve ordet kvalitativ viser til kvalitetene, altså egenskapene eller karaktertrekkene, ved fenomener. Man studerer dybden, ikke bredden, og forsøker å få med nyansene ved fenomenet. I kvalitativ forskning forsøker man å avdekke mønstre i forståelser og praksiser, og hvordan de henger sammen med de situasjonene de

kommer fram i, og metoden er kjennetegnet av at undersøkelsene kan gjennomføres på mange forskjellige måter. Derfor blir transparens (gjennomsiktighet) viktig, hvor forskeren må beskrive alle faser i forskningsprosessen og valgt forskningsdesign (Johannessen mfl., 2010, s. 82).

Med et ønske om å undersøke mine informanternes erfaringer og utforske deres subjektive forståelser har jeg valgt å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnæringsmåte. Som kvalitativt design vil en fenomenologisk tilnærming bety å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Forskeren bestreber seg på å forstå *meningen* med et fenomen sett gjennom informantenes øyne (Johannessen mfl., 2010, s. 82). I denne studien er det lærernes erfaringer av å arbeide med tilrettelegging av læringsmiljø som er fenomenet, og konteksten er ungdomsskoler med elever fra ulike religiøse, etniske og kulturelle bakgrunner. En sosial-fenomenologisk tilnærming hvor forskeren undersøker enkeltmenneskets opplevelse, og samtidig prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider, har sitt utspring fra tankene til den tyske filosofen og sosiologen Schutz (1899-1959) (Postholm, 2010, s. 41). Her står altså det subjektive i sentrum, opplevelsen til den enkelte informant. Fenomenologiske studier er en utforskning av en prosess eller en pågående hverdagsaktivitet som er avsluttet når forskeren starter forskningsarbeidet. Men opplevelsen av disse erfaringene er ikke glemt av menneskene som har gjennomlevd dem, og måten å få tak i opplevelsene til disse menneskene er å samtale med dem. Derfor er intervju vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier (Postholm, 2010, s. 43), og kvalitativt intervju er også den metoden jeg har tatt i bruk for å etablere data.

Det kvalitative forskningsintervju

Jacobsen (2010, s. 56) mener den enkleste definisjonen på kvalitative data er at dette er data i form av ord, setninger og uttrykk, som uttrykkes gjennom et meningsbærende språk. Her kan vi legge til bilder og illustrasjoner, for eksempel i form av en lærebok eller tekstanalyse. Og fordi språk er et nyansert uttrykk, vil det også egne seg godt til å fange opp variasjoner og nyanser. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå hvordan intervjupersonen ser verden. Intervjupersonen er delaktig i forskningsintervjuet gjennom å skape mening og forståelse av emnet, beskrive egne opplevelser og valg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dybdeintervjusituasjonen hvor dialogen mellom forsker og informant skal fremme refleksjoner betegnes som *intersubjektiv*, altså et samspill mellom partene. Gjennom kvalitative undersøkelser vil man kunne få utdypet hvordan informantene redegjør for sin

holdning, man vil kunne identifisere temaer og forhold som ikke var satt opp som spørsmål eller svaralternativer da man designet undersøkelsen (Tjora, 2012, s. 24). Vi kan også kalle dette for *åpne* intervjuer. Jacobsen (2010, s. 88) mener åpne intervjuer egner seg best når vi er interessert i hva mennesker *sier*, altså den enkelte persons holdninger og oppfatninger, og når vi er interessert i hvordan mennesker fortolker og legger mening i et spesielt fenomen.

Målet med denne oppgaven er å belyse hvordan lærere på ungdomsskoler med et flerkulturelt elevmiljø erfarer å arbeide med læringsmiljø. Mitt utgangspunkt er ikke at det finnes en entydig løsning eller et riktig svar på hvordan lærere bør og skal arbeide for å skape et godt læringsmiljø i flerkulturelle klasser. Jeg ønsker at lærerne selv skal fortelle og reflektere over hvordan de tilrettelegger for læringsmiljø i klasserommet, hvordan de opplever det sosiale samspillet i klassene sine og hvilke utfordringer de møter, hvorpå jeg undersøker hvordan dette kan forstås i lys av teori og forskning på området. På hvilke måter skaper informantene mine mening og en forståelse av sin virkelighet på bakgrunn av sine erfaringer? På bakgrunn av målet for studien valgte jeg å ta i bruk formen *semistrukturert intervju* som er basert på en intervjuguide, noe Johannessen mfl. (2010, s. 139) mener gjerne er den mest utbredte formen for kvalitative intervjuer. En intervjuguide inneholder en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet, og de ulike temaene har sitt utspring i de problemstillingene som undersøkelsen skal belyse, og denne typen delvis strukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen mfl., 2010, s. 139). Jeg vil videre redegjøre for intervjuprosessen og presentere informantene i undersøkelsen.

Intervjuprosessen

Utvalg

Tjora (2012, s. 145) hevder at en hovedregel for kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner kan uttale seg på en reflektert måte om temaet man undersøker. Utgangspunktet for utvelgelsen er *hensiktsmessighet*, slik at man kan få mest mulig kunnskap om fenomenet (Johannessen mfl., 2010, s. 106). I dette tilfellet har kriterium for utvalg handlet om informasjon, det vil si mennesker som kan gi meg kunnskap om det å arbeide med læringsmiljø i en gitt kontekst. Jeg har intervjuet 7 lærere som arbeider på 7 ulike ungdomsskoler i samme kommune, hvor skolene har hatt en flerkulturell elevgruppe. Informantene bør i kraft av sin yrkesbakgrunn ha gode forutsetninger for å kunne dele av og reflektere rundt sine erfaringer på mitt forskningsområde. Det var også viktig at de hadde

minst et par års erfaring som lærer, og også som arbeidstaker på den aktuelle skolen for å kunne ha et bredere refleksjonsgrunnlag. At informantene hadde erfaring med å arbeide som kontaktlærer ble også tatt med i betraktning, da jeg var interessert i hvordan informantene erfarte klassedynamikken. Jeg vil tro at en kontaktlærer ofte kommer nærmere på den enkelte klasse enn det en faglærer eller ressurslærer gjør.

Jeg valgte å foreta mine undersøkelser på ungdomsskoletrinnet. Jeg ønsket å skape litt avstand til mine egne erfaringer som lærer i grunnskolen hvor jeg har jobbet med læringsmiljø blant yngre elever. Kunnskap om det aktuelle temaet kan være en fordel, men kan også være en ulempe ved at man har med seg mange forutinntattheter (Tjora, 2012, s. 204). Dette valget gav meg et åpnere blikk i forhold til informantenes historier som inneholdt erfaringer jeg ikke har selv.

Rekrutteringen av informanter foregikk delvis gjennom kollegaer og bekjente, og delvis gjennom mail til ledelse ved ulike skoler. Man vil kunne anta at lærere som har fått forespørsel fra sin leder om å delta gjerne vil være valgt på grunnlag av å være spesielt interessert i eller ansett som dyktige på området. Men på bakgrunn av at de fleste av informantene mine er tilfeldig forespurt gjennom kontaktnettverk, er ansatt ved ulike skoler, tilhører ulike aldersgrupper, kjønn og antall år yrkeserfaring, representerer informantgruppen samlet sett lærere med ulike bakgrunner og erfaringer innenfor studiens tema. Dette gir mulighet for å få tilgang til ulike erfaringer innenfor forskningsområdet samtidig som begrensningen til ungdomstrinnet gir et sammenlignende grunnlag.

Intervjuguide

En intervjuguide skal strukturere et intervjuforløp mer eller mindre stramt. Til et semistrukturert intervju kan guiden inneholde en oversikt over som tema skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). I følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 163) skal intervju spørsmål fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere intervjupersonene til å snakke om sine opplevelser og følelser. Spørsmålene bør derfor være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk. Å samle inn kvalitative data, i denne studien ord, kalles ofte en *åpen* metode, der undersøkeren forsøker å legge så få føringer som mulig på den informasjonen som samles inn, det er den som undersøkes som skal få uttrykke seg med sine egne ord, på sin egen måte. Dette kalles en *induktiv* tilnærming til datainnsamling, ved å forsøke å samle inn data så åpent som mulig og å legge så få føringer på det som skal undersøkes, som mulig (Jacobsen, 2010, s. 56).

Intervjuguiden min¹⁰ besto av få, åpne hovedspørsmål for å gi informantene frihet og tid til å selv fortelle og reflektere over erfaringene sine. Jeg etterspurte også konkrete eksempler på hendelser eller metoder de bruker fordi dette kan være en inngang til å sette i gang tankene og videre refleksjon rundt egen praksis. Jeg hadde i tillegg forberedt en rekke oppfølgingsspørsmål dersom hovedspørsmålene ikke utløste spontane beskrivelser fra informantene. Disse var mer teoretisk formulert og jeg opplevde i det første intervjuet at de ikke fungerte like bra for å gi intervjuet den frie formen jeg ønsket at det skulle ha. Ved å stille spørsmålene mer i detaljer ut i fra oppfølgingsspørsmålene, kom jeg til å styre mer av retningen intervjuet tok enn ønskelig ut i fra den opprinnelige intensjonen om å løfte frem deltakernes perspektiv, og dette tok jeg til etterretning ved de andre intervjuene. Denne studiens tema ble beskrevet i informasjonsskrivet som informantene fikk tilsendt før intervjuene. Derfor var det litt overraskende for meg at elevgruppens sammensetning i utgangspunktet ble lite omtalt av informantene. I intervju nummer to stilte også informanten gjennom egen refleksjon spørsmål ved hvorfor det skulle være annerledes å legge til rette for læringsmiljø på en flerkulturell skole kontra en skole med en mer homogen elevgruppe. Dette spørsmålet tok jeg med meg videre i intervjuguiden, da jeg syntes at informanten satte ord på en viktig side ved temaet som ikke hadde vært tydelig for meg i utarbeidelsen av guiden før intervjuene.

Intervjuguiden ble bygget opp etter en struktur med tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning. Oppvarmingsspørsmålene er enkle og konkrete spørsmål som alder og erfaring, som ikke krever refleksjon, og kan gi informasjon om bakgrunnsvariabler og kan bidra til å skape trygghet for informanten i situasjonen. Refleksjonsspørsmål danner kjernen i intervjuet og her kan informanten gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet.

Avrundingsspørsmålene kan gjerne lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået over, og avslutter intervjuet (Tjora, 2012, s. 112). Ingen av informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd da jeg ikke ønsket at de skulle ha gjennomtenkt temaene for mye på forhånd, men at intervjuene i stedet skulle fungere som en friere samtale, et samspill, mellom dem og meg.

Informantene

Men jeg vet liksom ikke om du føler at du sitter igjen med... man sitter jo bare og snakker om hverdagen sin. (Lærer G)

Jeg har altså intervjuet sju lærere på sju ulike ungdomsskoler, tre menn og fire kvinner. Fem av lærerne jobbet som kontaktlærere da intervjuene ble gjennomført, to av lærerne jobbet som

¹⁰ Se vedlegg.

faglærere men hadde tidligere også vært kontaktlærere. En av lærerne jobbet også som veileder innenfor læringsmiljø på sin skole. For å sikre anonymitet har jeg kun valgt å gi en kort beskrivelse av elevpopulasjonens sammensetning når det gjelder andel minoritets elever på den enkelte lærers skole, og antall års erfaring den enkelte informant har i skolen.

Lærer A:

Denne skolen hadde en elevpopulasjon med cirka 90% elever med minoritetsbakgrunn. Læreren hadde jobbet 16 år i skolen.

Lærer B:

80-90% av elevene på denne skolen hadde minoritetsbakgrunn. Læreren hadde jobbet fire år som lærer.

Lærer C:

Denne skolen hadde 70-80% elever med minoritetsbakgrunn. Læreren hadde jobbet fem år som lærer.

Lærer D:

Nesten 90% av elevene hadde minoritetsbakgrunn. Læreren hadde jobbet i seks år som lærer med formell utdannelse, men hadde også mange års erfaring som lærervikar i skolen.

Lærer E:

Cirka 50% av elevene på skolen hadde minoritetsbakgrunn. Læreren hadde jobbet 17 år som lærer.

Lærer F:

Opp i mot 40% av elevene hadde minoritetsbakgrunn på denne skolen. Læreren hadde jobbet i 12 år som lærer.

Lærer G:

Elevpopulasjonen på denne skolen hadde 20-30% elever med minoritetsbakgrunn. Læreren hadde jobbet i skolen i 10 år.

Sitatet til Lærer G øverst i dette avsnittet illustrerer en rød tråd gjennom intervjuene. Det å arbeide med læringsmiljø gjør lærerne bevisst eller ubevisst gjennom hele skoledagen. Alle informantene kunne fortelle om konkrete tiltak som de enten var pålagt eller som de tok i bruk fordi de selv syntes det fungerte. Samtidig åpenbarte det seg også flere ubevisste tanker, praksiser og erfaringer rundt arbeidet med læringsmiljø gjennom samtalene. Det er viktig for meg å påpeke at jeg gir et bilde av de generelle mekanismene og tankene jeg fant gjennom intervjuene, og at ingen av disse gir et helhetlig og utfyllende bilde av den enkelte lærer eller skole.

Gjennomføring av intervjuene

Kvale & Brinkmann (2015, s. 335, 336) beskriver et intervju som en gjensidig konstruktiv prosess som involverer begge parter, og at dette samspillet spiller en viktig rolle for intervjuet. Det vil si at forskjellige konstellasjoner av intervjuere og intervjupersoner vil gi forskjellige kunnskapsprodukter, relasjoner mellom mennesker er med på å bestemme resultatet. På bakgrunn av dette ønsker jeg videre å gi en mer detaljert beskrivelse av hvordan gjennomføringen av intervjuene har forløpt. En kontekstuell beskrivelse kan hjelpe leseren til for eksempel å analysere og tolke handlinger som beskrives, den gir en kontekst som intervjuene kan forstås ut i fra (Postholm, 2005, s. 123).

Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv hvor temaet for prosjektet ble beskrevet og informasjon om anonymisering og at prosjektet er godkjent av NSD¹¹. Informantene kunne velge selv hvor intervjuene skulle finne sted og alle ønsket å møtes på sin respektive skole. For meg var det interessant å få se informantenes miljø, og i tillegg kan det oppleves mer avslappet for informanter å gjennomføre et intervju på et sted der man kan føle seg trygg (Tjora, 2012, s. 120). Den ene informanten tok meg også med inn i en skoletime hvor jeg fikk observere undervisningen. Dette er ikke en del av empirien som ligger til grunn for oppgaven, men det var spennende å få et innblikk i klasserommet. Alle intervjuene ble gjennomført på egne rom og jeg opplevde svært få forstyrrelser. I tillegg brukte jeg lydopptaker slik at jeg kunne ha oppmerksomheten min på samtalen.

Jeg møtte informantene en gang og intervjuene tok fra 45 til 60 minutter. Jeg opplevde at informantene hadde mye å fortelle og var svært imøtekommende, til tross for at noen i forkant uttrykte usikkerhet på hvor mye de kunne bidra med. Jeg tror det er en fordel for intervjuene at informantene er lærere og praktikere på forskningsområdet og kan vise til egen praksis i

¹¹ Norsk senter for forskningsdata.

arbeidshverdagen, og de var tydelig engasjerte og følelsesmessig involvert når de fortalte om egne elever som de har en relasjon til. Samtidig er det viktig å ta med i betraktning at lojalitet til eget arbeidssted kan føre til at utfordringer eller vansker kan bli underkommunisert. Min egen rolle som forsker er det også viktig å ta med i betraktning. Et forskningsintervju innebærer en asymmetrisk maktrelasjon og kan ikke betraktes som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det er jeg som har bestemt hvilke tema som tas opp, styrer samtalen i forhold til mine mål og har muligheten til å fortolke det som blir sagt i ettertid. Samtidig tror jeg at min egen yrkeserfaring som lærer også kan ha bidratt til en forventning om at jeg har et innblikk i og en forståelse av de rammer og systemer som informantene jobber innenfor, og at dette kan ha ført til at samtalene fikk god flyt og et noe mindre formelt preg.

Intervjuene var også en læringsprosess for meg. Postholm (2005, s. 79) hevder at forskeren selv vil også utvikle sin forståelse av fenomenet etter hvert som forskningen og intervjuene skrider frem. Og dersom forskeren skal kunne møte de ulike forskningsdeltakerne på samme måte, er det vesentlig at han eller hun legger sin forforståelse og også forståelsen som utvikles underveis i intervjuene til side. Jeg har forsøkt å imøtekomme dette punktet, samtidig som jeg også som sagt måtte foreta noen små endringer underveis. Jeg opplevde at konkrete spørsmål om eksempler og egne erfaringer fungerte bra som utgangspunkt for intervjuene, lærerne hentet da hendelser fra hverdagen sin som igjen ledet til refleksjon. Men som nevnt under avsnittet om utforming av intervjuguiden, så tok jeg til etterretning at intervjuene fungerte best uten for mye bruk av de konkrete oppfølgingsspørsmålene som ble for styrende for samtalen, og jeg la til et ekstra spørsmål etter mitt andre intervju. Oppfølgingsspørsmål som ble utledet fra informantens egne svar fungerte best for at samtalen skulle flyte godt og for å løfte frem deltakernes perspektiv. Og alle intervjuene ble avsluttet med spørsmål om det var noe informanten mente jeg ikke hadde spurt om eller om det var noe de ønsket å utdype.

Transkribering – fra lydopptak til tekst

”Tenk ikke på intervjuene som transkripsjoner: Intervjuene er levende samtaler – vær forsiktig med transkripsjoner.” skriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 218). Og understreker videre at transkripsjonene kun bør tjene som midler, et verktøy for fortolkningen av det som ble sagt i intervjuene. For en fenomenologisk basert meningsfortetting er det svært viktig at man får rikholdige og nyanserte beskrivelser av fenomenene som skal undersøkes i intervjupersonenes dagligspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 133). Tjora (2012, s. 144) peker også på at det kan være lurt å være mer detaljert enn man tror er nødvendig når man

transkriberer fordi det er vanskelig å vite hva som kan ha betydning i den senere analysen. Det viktigste tapet fra intervju til transkripsjon mener han er *visuelle ledetråder* og informasjon om stemningen i løpet av intervjuet, som også kan inneholde mye informasjon. På bakgrunn av dette har jeg i transkripsjonene av mine intervjuer også tatt med detaljer som latter og smil, pauser mellom ord eller setninger, mine avbrytelser eller bekreftelser og andre detaljer. På denne måten tror jeg at jeg har klart å bevare en del av ”den levende samtalen”, noe som særlig kan ha betydning i tolkningen av en del uttalelser. I sitatene jeg har brukt i drøfting- og analysedelen har jeg utelatt mange av disse detaljene av hensyn til leservennligheten, men bemerket dem der jeg har funnet det relevant. Transkripsjonen ga også en annen nærhet til datamaterialet og en mulighet til å dele opp intervjuene i ulike seksjoner og områder som ledet til kategorier, som igjen dannet utgangspunktet for analysen. Dette vil jeg presentere nærmere i neste avsnitt.

Analysemetode

Tjora (2012, s. 174) mener at kvalitativ analyse krever mye intenst tankearbeid, sensitivitet for hva som finnes i empirien utover problemstillinger og forventninger, og en evne til å arbeide systematisk. Etter at intervjuene var transkribert leste jeg nøye gjennom alle sammen, og merket av områder som jeg kunne knytte til et tema. For eksempel om det informantene fortalte om handlet om identitet, rammer eller praksiser. Videre undersøkte jeg likhetstrekk og ulikheter mellom informantenes fortellinger innenfor de ulike områdene. Jeg plasserte de ulike områdene med sitater og sammendrag fra informantenes utsagn i ulike tabeller og oversikter. Ut i fra disse tabellene dannet det seg mønster som jeg tok utgangspunkt i for å bestemme de ulike kategoriene jeg har brukt som utgangspunkt for analysen. Fremstillingen av studien blir da også empiri-nær, på bakgrunn av at kategoriene jeg drøfter og analyserer ut ifra hovedsakelig har oppstått ut fra materialet som ble skapt gjennom intervjuene.

Kategoriene knytter seg til slutt til de områdene som har blitt til de tre kapitlene i del 2: *Det mangfoldige klasserommet, Rammer og organisering, Refleksjoner omkring tilnærminger til arbeidet med læringsmiljø.*

Jeg har analysert datamaterialet ved hjelp av *meningsfortolkning*. Meningsfortolkning er fremtredende innenfor humaniora og fortolkeren går ut over det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart er fremtredende i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Gjennom meningsfortolkning går jeg derfor også utover det som blir direkte sagt og forsøker å studere det informantene forteller om sin praksis, altså å finne meninger og betydninger som ikke fremtrer umiddelbart

gjennom transkripsjonene. Her er det viktig å understreke at meningsfortolkningen også har sitt utspring i mine antakelser og min forforståelse, og forstås i lys av den teorien som jeg har valgt å bruke som referanseramme for mitt analytiske blikk. Teorien, som blir presentert nærmere i kapittel 4, former min fortolkning av intervjuene og hvordan jeg ser dem i et større perspektiv.

Forskningskvalitet

En viktig del av forskningsprosessen handler om å vurdere kritisk kvaliteten på den forskningen man har utført, en vurdering som bør skje fortløpende under hele prosjektet. I forskning generelt har lenge begrepene reliabilitet og validitet blitt tatt i bruk som uttrykk for hvor god kvalitet det er på forskningen (Repstad, 2009, s. 134). Begge begrepene er utviklet innenfor kvantitativ forskning, og er til dels omdiskuterte innenfor den kvalitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275; Repstad, 2009, s. 135). Og selv om det i følge Repstad (2009, s. 135) ikke er nødvendig å droppe dem, så er det klart at de må tilpasses med fornuft.

Reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål er dataens pålitelighet, som på forskningsspråket betegnes som *reliabilitet*. Påliteligheten knytter seg til nøyaktigheten av studiens data, hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannessen mfl., 2010, s. 40). Tjora (2012, s. 202) mener at reliabilitet handler om *intern logikk* gjennom hele forskningsprosjektet, og fordi kvalitativ forskning er basert på en fortolkende tradisjon, kan ikke en fullstendig nøytralitet eksistere. Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) peker på at reliabilitet ofte behandles i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Postholm, 2005; Repstad, 2009). Ville intervjupersonen endret sine svar i et intervju med en annen forsker? Det er selvsagt sannsynlig, det er ikke mulig å reprodusere et intervju i sin helhet, da det er et resultat av en samtale mellom meg og informantene og empirien er et resultat av samhandlingen mellom oss på det gitte sted på et gitt tidspunkt. Samtidig konkluderer også Kvale & Brinkmann (2015, s. 203) med at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer, vurderingen av intervju kvalitet avhenger av intervjuets spesifikke form, tema og formål.

Jeg erfarte at gjennom å stille åpne spørsmål om hva som er informantenes og deres respektive skolars praksiser på området læringsmiljø, så fikk jeg også utfyllende svar på området, noe jeg mener bidro til en ”autentisk” forståelse av informantenes erfaringer. Som nevnt over i underkapittelet *Gjennomføring av intervjuene*, uttrykte de fleste informantene på

forhånd at de var usikre på hva de hadde å bidra med til studien, men det viste seg at de hadde mye å fortelle om daglige erfaringer og praksiser. Disse åpne spørsmålene fungerte som en inngangsport til ulike temaer som ledet til tanker og refleksjoner underveis, slik at intervjuene på mange måter fungerte som en samtale som også ble styrt av informantene, og slik uttrykker deres erfaringer. ”Vanligvis bør du i hovedsak stille såpass konkrete spørsmål og ha valgt dine respondenter såpass bevisst at spørsmålene knytter an til deres personlige erfaringer og interesser.”, skriver Repstad (2009, s. 90), og det mener jeg stemmer godt overens med intervjuene i denne studien. Som nevnt tror jeg også at min egen erfaring som lærer gjorde det lettere å fortelle og reflektere for informantene. Jeg har en del forkunnskap og erfaring selv på som lærer og det å arbeide med elever og læringsmiljø. Samtidig er jeg også bevisst at nettopp min bakgrunn er med på å prege utformingen av intervjuene og oppfølgingen underveis. Min forforståelse og erfaringsbakgrunn som lærer virker inn på mine valg.

Ved behov stilte jeg oppfølgingsspørsmål eller refleksjonsspørsmål dersom jeg ønsket en sterkere belysning eller utdyping av et tema. Ved noen områder så jeg også behov for å stille noen direkte spørsmål, dette viste seg å gjelde hovedsakelig områdene som handlet om det sosiale samspillet mellom elevene og elevenes etniske, kulturelle og religiøse bakgrunner. Jeg erfarte at disse områdene ikke ble berørt hos flere av informantene uten at jeg ledet samtalen i denne retningen, og dette var områder jeg ønsket noen refleksjoner og tanker rundt ut ifra studiens tema og formål. Som tidligere nevnt transkriberte jeg også intervjuene så detaljert som mulig, og mener at dette også er med på å sikre en forståelse som ligger nært opp til det som ble fortalt av informantene når jeg har analysert materialet i ettertid.

Validitet

Begrepet *validitet* viser til gyldighet eller relevans, med andre ord hvor godt dataen representerer fenomenet som er undersøkt (Johannessen mfl., 2010, s. 40). I følge Tjora, 2012, s. 202) handler validitet om en *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn og de spørsmål man søker å finne svar på. Er de svarene vi finner i forskningen vår, faktisk svar på de spørsmål vi forsøker å stille? Vi kan styrke gyldigheten ved å være åpne om hvordan vi praktiserer forskningen, redegjøre for valg vi tar og teoretiske innspill til analysen, noe jeg gjøre videre i teksten her.

Jeg mener at dataen som er basert på intervju med informanter som har direkte erfaring med området jeg ønsker å undersøke, styrker validiteten til studien. Samtidig kunne det vært interessant, nyanserende og en styrke for studien å også hatt intervju med lærere som har en

faglig bakgrunn innenfor det flerkulturelle eller flerspråklige pedagogiske området. Men på bakgrunn av at dette er informanter fra syv forskjellige skoler fra ulike områder i kommunen, i ulike aldersgrupper og av begge kjønn, vil jeg også anta at de representerer et mangfold av lærere generelt i ungdomsskolen. En viktig bemerkning er det faktum at jeg har undersøkt *læreres* erfaringer med læringsmiljø, når det er *elevenes* opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for ”deres læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd.” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Opplevelsene til elevene utgjør en viktig del av kriteriene når man skal vurdere om man har en inkluderende skole og det er altså ikke en del av empirien i denne studien, empirien her bygger på læreres fortellinger. I tillegg vil jeg bemerke at min erfaringsbakgrunn som lærer gir også et kjennskap til feltet som kan gjøre det lettere å skille relevant og ikke relevant informasjon, samtidig som jeg må være observant på eventuell forutinntatthet dette kan innebære ut ifra egne erfaringer. Mine erfaringsbakgrunn kan imidlertid også føre til at det er ting informantene unnlater å fortelle meg, fordi de regner med at jeg vet om disse ut i fra egen erfaring.

Forskningsetiske refleksjoner

Etikk, det vil si prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale, gjelder for forskningsvirksomhet som for all annen virksomhet i samfunnet. Dette gjelder all type forskning, men aktualiseres spesielt sterkt i samfunnsforskningen fordi denne berører så direkte enkeltmennesker og forhold mellom mennesker (Johannessen mfl., 2010, s. 89). Tjora (2012, s. 159) mener at mye av etikken i forbindelse med intervjuer, som er metoden for innhenting av datamaterialet i denne studien, er knyttet til presentasjon av data, for eksempel når det gjelder anonymisering, og at forskningsetikken først og fremst er opptatt av at informantene ikke skal komme til skade. Jeg vil videre gjøre rede for forskningsetiske betraktninger som har vært sentrale i gjennomføringen av denne studien: informert og fritt samtykke, behandling av sensitiv informasjon og personopplysninger, og anonymitet.

I ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi” står det følgende:

Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig.(...) Kravet om samtykke er forankret i personopplysningsloven, og all behandling av person- opplysninger i forskning må meldes til et personvernombud. Når forskeren behandler sensitive personopplysninger, kreves det konsesjon fra Datatilsynet eller tilråding fra et personvernombud. (NESH, 2016, s. 14)

I tråd med disse retningslinjene fikk deltakerne på forhånd via mail informasjon om prosjektet som tok for seg hvordan prosjektet skulle gjennomføres, hensikten med prosjektet, hva dette innebærer for informantene, og hva studien skal brukes til og hvem den vil bli formidlet til. Det ble også informert om at deltakelsen er frivillig, og at det er mulig å trekke seg på både under og etter intervjuene dersom man ønsket det. I forkant av hvert intervju skrev også informantene under på at de samtykket til deltakelsen i prosjektet på bakgrunn av informasjonen de var gitt. Alle samtykket også vedrørende lydopptak av intervjuene. Når det gjelder konsesjon i forbindelse med behandling av sensitive personopplysninger, så er prosjektet som tidligere nevnt, meldt inn til og godkjent av NSD.

I en kvalitativ intervjuundersøkelse skal man sørge for å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Med andre ord har deltakerne i et forskningsprosjekt krav på anonymitet og konfidensialitet (NESH, 2016, s. 16). For å etterkomme dette kravet har jeg fjernet alle navn, både informantenes og skolenes, kommunen hvor disse ligger, og eventuelle program eller prosjekter som skolene er tilknyttet. Informantene blir referert til som "Lærer" og en av bokstavene fra A-F. Jeg identifiserer heller ikke kjønn eller alder knyttet til den enkelte informant, noe jeg heller ikke mener er relevant for presentasjonen og analysen. All dokumentasjon som kan knyttes til informantene, som personlig informasjon, lydopptak og transkripsjoner er også konfidensielle og er kun tilgjengelige for meg. Alle lydopptak ble slettet etter at transkripsjonene av det enkelte intervju var gjennomført, og transkripsjonene er lagret på en passordbeskyttet, personlig datamaskin som kun kan åpnes av meg. I transkripsjonene er alle navn, som vist til over, tatt bort og intervjuene er slik anonymisert.

Jeg vil også trekke frem en annen etisk side som har vært viktig for meg i denne studien. I forordet til boka *Balansekunstnere – betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*, uttrykker Annick Prieur (2004, s. 10) et ubehag og en bekymring for at hun i sitt forskningsprosjekt ville overta en statlig bekymring og et bestemt perspektiv på innvandrere, og et sett med problemdefinisjoner. Hun bestreber seg på å unngå en "innvandrerforskning" med vekt på kulturelle ulikheter, og har i stedet som mål å gripe hvordan strukturelle forhold virker inn på menneskers liv. Hun trekker også fram viktigheten av å være bevisst at det er lett å komme til å skrive om "de andre", altså med "de fremmede" som tema og "norske nordmenn" som en implisitt adressat. Jeg har hatt med meg disse tankene gjennom analysearbeidet, og vil understreke at mitt utgangspunkt er at dette skal være en studie som prøver å forstå hvordan vi best kan få til et inkluderende læringsmiljø for alle, uansett hvilken erfaringsbakgrunn elevene

kommer fra, og forstått i lys av maktforhold, ulikhet og privilegier som vi kan finne i samfunnet.

4. Teoretisk og analytisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teoretiske rammeverk og relevant litteratur.

Perspektivene som introduseres danner et bakteppe for kommende analyser og bidrar til å klargjøre hvordan jeg har valgt å nærme meg oppgavens forskningsspørsmål. Det er disse teoriene som former min tolkning av empirien som jeg har valgt å trekke frem, og som ligger til grunn for hva jeg synes er viktig.

I det følgende vil fire hovedområder vektlegges:

- Sosialkonstruktivisme
- Maktforhold
- Mangfoldskompetanse
- Et inkluderende læringsmiljø

Første område av oppgavens teoridel handler om en sosialkonstruktivistisk tilnærming til identitetsforming og utgjør det teoretiske grunnlaget for studien. Jeg kan dermed relatere mine funn til et syn på at identitet ikke er noe fast og uforanderlig, men tvert imot skapes i interaksjon med andre, og at elevenes læringsmiljø kan forstås som å være en viktig faktor i deres identitetsdannelse.

I området *Maktforhold* undersøker jeg hvilke mekanismer som kan bidra til at det eksisterer ulike maktforhold og grupperinger i samfunnet, ut i fra perspektiver som kan forklare disse mekanismene som historisk og sosialt konstruerte fenomener.

Jeg har en kritisk pedagogisk tilnærming til feltet. Studien søker å undersøke læreres erfaringer med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elevgrupper med et stort mangfold, og *mangfoldskompetanse* er derfor et relevant område å legge til grunn for studiens analyse. Det tredje området jeg presenterer er mangfoldskompetanse som belyser forhold som kan ha betydning for unges identitetsprosjekter og skoleprestasjoner, og som jeg legger til grunn er et område det er behov for at lærere har kunnskap om. Derfor ønsker jeg å presentere tre relevante teorier: *kritisk pedagogikk*, *normkritisk pedagogikk* og *interkulturell pedagogikk*.

I det fjerde området, *Læringsmiljø*, vil jeg kort skissere en pedagogisk ramme for hva jeg anser for å være noen viktige faktorer i et inkluderende læringsmiljø, ut i fra de avgrensningene jeg har gjort innenfor området som presentert i innledningen.

Sosialkonstruktivisme

Når man spør meg hva jeg er i ”dypet av meg selv”, går man ut fra at det ”i dypet” av enhver finnes en eneste gyldig tilhørighet, en slags ”dyp sannhet”, en slags ”kjerne” som bestemmes en gang for alle når man blir født, og som aldri forandrer seg. (Maalouf, 1999, s. 8)

Amin Maalouf har med sin tilhørighet til to land, flere språk og kulturtradisjoner som utgangspunkt, undersøkt hva identitet er og hvilke former den kan anta. Som sitatet over gjenspeiler, finner han at identitet ikke bygger på en overordnet tilhørighet og uforanderlig kjerne. Tvert imot mener han at identitet er har sitt utspring i komplekse mekanismer som dannes og omdannes hele livet. ”Hva bestemmer hvordan elevene ser på seg selv, sine livsmuligheter og begrensninger? Hvordan forstår de seg selv?”, spør I. M. Eriksen (2017, s. 18), og leter etter ønskene og de følelsesmessige investeringene bak elevenes identitets- og gruppedannelser, for eksempel når det kommer til å være annerledes på forskjellige måter. Oppbyggingen av en egen identitet er en sentral del av det å gå fra å være barn til å bli voksen. I denne prosessen spiller omgivelsenes betydning en viktig rolle.

I denne oppgaven står den sosiale identiteten i sentrum. Følelsen av tilhørighet i omgivelsene man beveger seg i, som handler om å føle seg inkludert i de omgivelsene man beveger seg i. Innenfor sosiologi ses identitet som en sosial konstruksjon. Identitet er ikke noe fast og uforanderlig men skapes i interaksjon med andre. I en sosialkonstruktivistisk tilnærming legger man til grunn at mennesker former sine identiteter i samhandling med andre, og at det derfor er umulig å ikke forholde seg til hvordan andre fortolker en selv, og da spesielt i forhold til kroppslig utgangspunkt eller uttrykk, som alder, kjønn og hudfarge (Prieur, 2004, s. 132). Et viktig aspekt ved denne tilnærmingen er at den innehar en relativisme, en tanke om at identitet ikke er gitt men ”det kunne vært annerledes”. Det konstruktivistiske synet står i motsetning til å oppfatte identitet som en essens med gitte kjennetegn, hvor identitet generaliseres på bakgrunn av for eksempel hudfarge eller religiøsitet. Dette betyr likevel ikke at den enkelte har stor valgfrihet eller spillerom når det gjelder identitetsutforming, nettopp på bakgrunn av de ytre tegnene og hvordan de blir ”lest” og fortolket av andre. Hudfarge kan være et eksempel på et kroppslig tegn som har betydning, jo mørkere hudfarge og jo mer en skiller seg fra majoritetsbefolkningen utseendemessig, desto flere påminnelser vil man kunne

få om at man ikke oppfattes som en del av majoriteten, for eksempel som ”norsk” (Røthing, 2014, s. 608).

Utseendemessige forskjeller mellom mennesker sammen med det språket man snakker, eller den aksenten man har, blir sett på som tegn på etnisk tilhørighet. Prieur (2004, s. 135) fant i sine intervjuer med unge menn og kvinner med innvandrerbakgrunn at etnisk bakgrunn var viktig. Med ulik grad medførte den for de fleste en opplevelse av å være annerledes enn majoritetsbefolkningen. Den etniske identifiseringen var rotfestet i stor grad på kroppslige kjennetegn og på familiens betydning. Også I. M. Eriksen (2017) beskriver hvordan elever allerede ved skolestart startet å gruppere seg selv og andre basert på ”etniske pakker”. Basert på faktorer som hudfarge, språk, bosted i Oslo og klær tolket de disse gruppene delvis basert på klassens samspill og delvis basert på eksisterende samfunnsdiskurser, stereotyper og kategorier. Alle bærer med seg en kulturell arv som både begrenser og former dem, avhengig av kontekst. T. H. Eriksen & Sajjad (2015, s. 273) diskuterer også denne kompleksiteten, og legger til grunn at enhver debatt om kultur og etnisitet i Norge må ta utgangspunkt i det faktum at landet verken er, eller i overskuelig fremtid vil bli kulturelt og etnisk ensartet. T. H. Eriksen (2002) bruker også begrepene *ren identitet*, *bindestreksidentitet* og *kreolsk identitet*. Disse betegnelse beskriver hvilken tilhørighet mennesker med innvandrerbakgrunn kan ha til foreldres kultur og til den norske kulturen. Ren identitet forstås som en person som utelukkende søker å forholde seg til foreldrenes kultur. Det kan være et bevisst valg eller skyldes problemer med å finne tilhørighet i Norge. En person med bindestreksidentitet praktiserer både foreldrenes kultur innenfor familiens arenaer, men tilpasser seg den norske kulturen i samvær med ”norske” venner. En kreolsk identitet forstås som en identitet med innslag fra både den opprinnelige og den nye kulturen. Personer som passer innenfor denne betegnelsen gjør ikke forskjell på hvordan de lever hjemme og ute (T. H. Eriksen, 2002 i Spernes, 2012, s. 85)

Jeg har over nevnt flere ulike identitetskategorier som kan ha betydning i identitetsforming, som hudfarge, etnisitet, språk og kulturell bakgrunn. For å forklare betydningen av og sammenhengen mellom disse kategoriene vil jeg videre gjøre rede for to sentrale begreper innenfor sosialkonstruktivismen: *interseksjonalitet* og *habitus*.

Interseksjonalitet

Identitetskategorier, eller sosiale kategorier som vi også kan kalle dem, står sammen i et komplekst forhold som virker inn samtidig på sosiale erfaringer. I sosialvitenskapen kalles

denne formen for sosial analyse som er opptatt av å legge vekt på å undersøke hvordan ulike identitetskategorier virker sammen, for interseksjonalitet (Chinga-Ramires & Solhaug, 2014, s. 238). Dette er et begrep som er mye brukt i studier om maktforhold for å vise hvordan ulike kategorier kan spille sammen på ulike måter (Røthing, 2017, s. 13). Det å tilhøre flere grupper vil forsterke betydningen av en bestemt status avhengig av tid og sted, ulike faktorer virker sammen og bidrar til å bestemme livsbetingelsene. For eksempel vil det å være fattig oppleves annerledes hvis du samtidig er kvinne med innvandrerbakgrunn (Fekjær, 2010, s. 89). I skolesammenheng vil det si at elevers erfaringer med å være en del av fellesskapet på skolen avhenger av et komplekst samspill mellom ulike identitetskategorier, der blant annet religion, kjønn, rase, sosial klasse, etnisitet og alder virker inn samtidig på sosiale erfaringer (Chinga-Ramires & Solhaug, 2014, s. 238). De sosiokulturelle kategoriene og identitetene vever seg inn i hverandre og blir relevante på ulike måter fra den ene situasjonen til den andre, og i relasjoner og samhandling med andre. Vi påvirkes av mange faktorer og forhold, og når vi studerer innvandrere får vi ikke hele svaret dersom vi deler inn i for eksempel nasjonale grupper, det gir kun en bit av helhetsbildet (Fandrem, 2011, s. 44). I følge Fandrem (2001, s. 45) vektlegger denne teorien minoritetskulturen, og ikke majoritetskulturen, og kan også brukes til å analysere hvordan man blir ”den andre” i en vestlig kultur. Jeg kommer nærmere tilbake til forholdet mellom majoritet og minoritet, og hvilke mekanismer som kan føre til at vi får et skille mellom ”oss” og dem” i samfunnet senere i kapittelet *Maktforhold*.¹²

Habitus

For å beskrive det de kaller ”skolens riktige væremåte” tar Chinga-Ramires & Solhaug (2014, s. 225) i bruk begrepet *habitus* i artikkelen *Jeg er annerledes – en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen*. Pierre Bordieu (1995) skriver om dette begrepet, og om hvordan ulike samfunn og kulturer benytter seg av bestemte symbolske kategorier for hva som er riktig, sant og passende (Bordieu, 1995 i Chinga-Ramires & Solhaug, 2014, s. 225). Habitus kan sies å være det særegne ved et menneske - den kroppsliggjorte pregingen av identiteten, det kan være fakter, måter å bevege seg på, etikk, moral og normer (Spernes, 2012, s. 82). En bestemt form for habitus definerer hva som er det riktige og passende i en gitt kontekst i den sosiale verden. I denne sammenhengen er skolen som sosialt felt med sine rammer for normal og riktig habitus en viktig arena for elevenes identitetsdannelse. De som har makt til å definere den riktige og ”normale” habitus, har også definisjonsmakten i det sosiale rommet. Chinga-Ramires & Solhaug (2014) belyser i sin artikkel hvordan elever

¹² Side

erfarer at en norsk habitus har betydning både for hvordan elevene ser seg selv, og deres opplevelse av å bli inkludert som en del av den norske skolekonteksten. Elevenes refleksjoner gir en innsikt i hvordan elever med minoritetsbakgrunn innenfor skolens sosiale felt med klare rammer for hva som er den normale og riktige habitus, konstituerer sin identitet, noe som altså underbygger skolens betydning i elevenes identitetsdannelse.

Maktforhold

I de tre neste underkapitlene vil jeg se nærmere på ulike perspektiver som kan belyse mekanismer i samfunnet som bidrar til maktforhold og grupperinger i samfunnet. Jeg presenterer først *post-kolonial teori* som ved hjelp av historien kan bidra til å forstå maktforhold som et resultat av historiske og sosiale konstruksjoner. Deretter ser jeg nærmere på grupperinger og maktforhold i den norske konteksten i underkapittelet *Likhetens grenser*. *Rasisme og diskriminering* er fenomener som kan oppstå i sammenheng med maktforhold og grupperinger. Avslutningsvis vil også presentere noen perspektiver på rasisme og diskriminering som kan bidra til å ytterligere til å forklare hvordan maktforhold kan komme til uttrykk.

Postkolonial teori

Postkolonial teori kan gi oss noen redskaper for å forstå forholdet mellom makt, tilhørighet og utenforskap. Teorien ser på dagens maktreasjoner mellom majoritet og minoritet som en konsekvens av tidligere europeisk kolonialisme, hvor makten opprettholdes gjennom symbolske kategorier fra kolonitiden gjennom en ny type retorikk. Den analyserer hvordan politiske og sosiale maktreasjoner skapes ved å opprettholde en *neokolonialisme*. Kategorier som hvit/svart og fattig/rik bidrar til å trekke et skille mellom ”Oss” og ”Dem”, men i nyere tid tas det i bruk ord som ”kultur” og ”etnisitet” i omtalen av disse kategoriene og forestillingene (Chinga-Ramires & Solhaug, 2014, s. 225). Forskere er inspirert av denne retningen har med andre ord vært opptatt av at etniske grupperinger dannes som motsats til andre grupperinger. For eksempel hvordan Vestens status har blitt befestet gjennom måten man snakker om ”Vesten og resten”, og hvordan denne statusen fortsatt skapes i kontrast til det ikke-vestlige (I. M. Eriksen, 2017, s. 15). ”Like mye som Vesten selv, er Østen en idé som har en historie og en tradisjon av tanker, forestillinger og ordbruk som har gitt det virkelighet og tilstedeværelse i og for Vesten.¹³”, skriver Edward Said (2003, s. 5) i boken *Orientalism*. Said er sammen med Homi Bhabha og Gatriya Spivak sentrale postkoloniale forfattere som

¹³ Min oversettelse fra engelsk.

beskriver hvordan den koloniale arven også i dag skaper skiller mellom ”Oss” og ”Dem” gjennom sosiale kategorier (Chinga-Ramires & Solhaug, 2014, s. 221), som nevnt over.

Eriksen (2017, s. 16) peker på to områder hvor postkolonial teori kan bidra til økt forståelse av maktrelasjoner. Teorien argumenterer for det første for at konstellasjoner av grupper henger sammen med makt og inkludering. Måten gruppene blir framstilt eller framstiller seg selv på, er ikke verdinøytral eller objektiv. For eksempel tilsvarer ”Vi” og ”De andre” til begrepsparene: tilhørighet og utestengelse, inkludering og utenforskap, overordnet og underordnet. For det andre kan postkolonial teori gi innsikt i hvordan maktrelasjoner mellom mennesker og grupper påvirker selvforståelsen til alle de involverte, altså et mer psykologisk perspektiv¹⁴. Kolonialismen brøt ned det koloniserte individets makt til å hevde sin egen positive identitet og selvforståelse, møtet med hvite mennesker ga grobunn for tvil på seg selv i den ”svarte mannen” (Fanon, 2008 i Eriksen, 2017, s. 16). I dagens kontekst mener Eriksen (2017) at det å se seg selv som enten ”norsk” eller ”utlending” har stor psykologisk påvirkning for elevenes framtidstanker og muligheter. Eriksen (2017, s. 17) understreker også at i dagens samfunn kan postkolonial teori virke noe forenklet. Dette begrunner hun med at vårt samfunn kjennetegnes av andre, vel så komplekse og flerkulturelle utfordringer. Det er på bakgrunn av dette hun skiller mellom utenforskap og tilhørighet på to de to planene: det lokale/sosiale, og det nasjonale/diskursive. Ungdommer kan oppleve å enten høre til eller å være utenfor disse to nivåene, og det får ulike konsekvenser for om man opplever seg inkludert eller ekskludert.

Likhetens grenser

Marianne Gullestad undersøkte hvordan likhetstenkning preger måten majoritetsbefolkningen i Norge forestiller oss det nasjonale fellesskapet og hvilke grenser dette setter for dem som oppfattes å ikke ”høre til”. Slik satte hun relasjonen mellom majoritet og minoritet inn i en norsk kontekst. I boken *Det norske sett med nye øyne* (Gullestad, 2003) påpeker hun at avstanden ofte er stor mellom et selvbilde som tolerant og antirasistisk på den ene siden, og de likhetens grenser hun har identifisert på den andre siden. Nordmenn oppfattes som like blant annet fordi innvanderne konstrueres som forskjellige, og begrepet ”innvandrer” blir sett på som en kontrast til ”nordmann” (Gullestad, 2003, s. 91). Denne forståelsesmåten står i et motsetningsforhold til den typen perspektiver som ligger til grunn for begrepet ”interseksjonalitet” som vist over, hvor det å være innvandrer kun er ”en bit av helhetsbildet”

¹⁴ Eriksen (2017) tar her utgangspunkt i Franz Fanon (2008), *Black skin, white masks*, som hun beskriver som en av foregangsfigurene innenfor retningen som undersøker det psykologiske perspektivet i postkolonial teori.

til et menneske. Gullestad (2003) argumenterer videre at det kan se ut til at likhetsidealet krever at det skapes noen som ikke hører til for å styrke likhet og tilhørighet til nasjonen i en tid hvor mye er i endring. Likhetsidealet blir konstruert gjennom en økende interesse for hva som er typisk norsk kultur, og hvordan denne kulturen trues i et flerkulturelt samfunn. Likhetsstanken fører, i følge Gullestads resonnement, til at innvandrere ikke kan bli godtatt som ”norske”, samtidig som vi krever at de skal bli det. Harlap & Riese (2014, s. 196) mener likhetslogikken ikke først og fremst handler om reell likhet, men om en forstilling om at likeverd er avhengig av likhet. For å oppleve oss som likeverdige parter, er vi avhengige av å bli enige om en form for ”likhet” med den vi møter.

Vi kan også se dette i sammenheng med et lite historisk tilbakeblikk på den norske stats behandling av sine nasjonale minoriteter. I boka *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*, hevder Joron Pihl (2010, s. 251) at ”minoritetenes historie kan leses som et produkt av etnisk organisering”. Det hun peker på er den norske stats, institusjoners og profesjoners politikk overfor minoritetene som har variert med politiske og økonomiske forhold, og som hun betegner som *etnopolitikk*. Hun tar utgangspunkt i Barths analyse av organisering av sosiale relasjoner på etnisk grunnlag som et teoretisk fundament (Barth, 1994 i Pihl, 2010, s. 252). Barth hevder at felles interesser samler individer, disse interessene kan være for eksempel språk, hudfarge eller felles religion. Formålet er sosial organisering for å fremme egne interesser, definert som gruppeinteresser. Majoriteten tilskriver gjerne minoriteten negative egenskaper, noe som ofte kommer til uttrykk som stereotypier, fordommer og stigma. Majoriteten bruker altså felles ”likhet” til å opprettholde et fellesskap og legitimere makten sin. I følge Pihl (2010b, s. 257) kan de nasjonale minoritetenes historie leses som en manifestasjon av institusjonalisert rasisme, hvor majoriteten tok i bruk sosial organisering for å fremme egne interesser. Bakenforliggende årsaker for behovet for denne typen likhetstenkning kan knyttes til endringer i samfunnet. Bangstad & Døving (2015, s. 24) nevner for eksempel vedvarende økonomiske kriser, økt arbeidsledighet, konflikter i verden og terror som noen årsaker til at fordommer mot minoriteter i Europa er økende. Friberg (2016, s. 49) anser at konfliktlinjene i det flerkulturelle Europa gjennom de siste tiårene i økende grad har blitt formulert i religiøse termer, gjerne i form av motsetninger mellom innvandreres religiøsitet og innfødt europeisk sekularisme, uavhengig av hvilken religion innvandrerne tilhører. Vassenden & Anderson (2011) undersøkte i en kvalitativ studie, *Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo*, samspillet mellom etnisitet, rase og religion. Dette ble undersøkt ved å

intervjue unge mennesker på Grønland i Oslo. En observasjon de gjorde var at det å være hvit skjuler informasjon om tro og signaliserer sekularitet. Å være ikke-hvit signaliserer derimot ”religiøs” på tvers av rasiale grenser. På bakgrunn av dette mener Vassenden & Anderson (2011, s. 590) at religion må tas inn som en variabel i studier av rase og hvithet.

Rasisme og diskriminering

Å gi rasisme en kort, uttømmende og entydig definisjon er ikke enkelt. Det er fordi rasisme som fenomen utarter seg på ulike måter og rettes mot ulike grupper, og fordi rasistiske holdninger begrunnes ulikt ulike steder i verden og til ulike historiske tider. (Bangstad & Døving, 2015, s. 10)

Dette sitatet belyser hvorfor det er så vanskelig å definere begrepet rasisme. Rasisme uttrykkes i ulike grader og former avhengig av sosial, historisk og politisk kontekst. Dette er også kjernen til å forstå hvorfor det kan være så vanskelig å se, forstå og skape felles enighet om hva rasisme er. I artikkelen *Den utdannede, den etterlatte og den drepte: mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering*, diskuterer Rogstad & Haagensen Midtbøen (2010) begrepsapparatet vi har tilgjengelig når det gjelder rasisme og diskriminering. Videre diskuterer de også i hvilken grad dette begrepsapparatet er egnet til å gripe og begripe mangfoldet av faktiske hendelser som finner sted, i kompleksiteten i rasisme- og diskrimineringsfeltet (Rogstad & Haagensen Midtbøen, 2010, s. 33).

Forfatterne peker på at *nyrasismen*, tanken om rasisme som innbakt i sosial praksis, skiller seg tydelig fra den tidligere definisjonen av rasisme. I den tidligere *klassiske rasismen* ble rasisme som en ideologi basert på forestillingen om en biologisk rangordning av mennesker. Nyrasismen skiller seg hovedsakelig fra den klassiske rasismen ved at den ikke tar utgangspunkt i biologi. Likheten mellom de to formene ligger i forestillingen om at det eksisterer et verdimesig hierarki. Det vil si at noen mennesker betraktes som mer verdt enn andre. Det er fra mange hold enighet om at det ikke lenger er snakk om en bestemt form for rasisme som enkelt kan defineres etter klare kriterier. Fra 1980-tallet kan man snakke om et helt sett av ulike *rasismer*. Men selv om nyrasismen er løsere definert, og ikke er avhengig av å knyttes til biologi som en referanse, så er det likevel en forutsetning at man skal kunne identifisere hvem som er rasister. Rogstad & Haagensen Midtbøen (2010, s. 37) mener at det er et problem med både den “gamle” og den “nye” rasismen at de slutter seg til et individualiserende rasismebegrep.

Det teoretiske perspektivet *rasialisering*, som er informert av de postkoloniale tradisjonene som jeg har presentert over, søker å vise hvordan ”rase” er forankret i grunnleggende

virkelighetsoppfatninger. Slik oppstår makten til å definere sosiale grupper som noe annet enn majoriteten og skape et selvtilfreds ”vi” som bli tatt for gitt og slik usynliggjøres. Dette er i tråd med de mekanismene jeg har presentert over i avsnittet *Likhetens grenser*. Hovedfokuset for rasialiseringsperspektivet er ikke rettet mot ”innvandrere” eller andre primærofre for rasisme og diskriminering, men mot *majoritetens* praksisformer som opprettholder et permanent utenforskap langs etniske skillelinjer i vestlige samfunn (Rogstad & Haagensen Midtbøen, 2010, s. 38). Bangstad & Døving (2015, s. 25) gir flere eksempler på ulike typer omformuleringer, som at man tar i bruk for å opprettholde skillelinjer. Begreper som ”etnisitet” og ”kultur” i stedet for ”rase”, eller at ”det handler om vår identitet” som i forståelsen av at grupper av mennesker utgjør en trussel mot majoritetens identitet.

Rogstad & Haagensen Midtbøen (2010, s. 50) mener at slike postkoloniale perspektiver er viktige bidrag til å forstå vedvarende, men ofte implisitte maktrelasjoner i dag. Men at disse mekanismene med fordel kan betegnes som systemisk eller strukturell diskriminering. Det langt mer følelsesladede rasismebegrepet bør heller forbeholdes mer ”[...] eksplisitte forestillinger om verdimesige hierarkier mellom mennesker.” (Rogstad & Haagensen Midtbøen, 2010, s. 50). Ved å skille de to begrepene til henholdsvis strukturelt nivå og individnivå mener forfatterne at det vil være mulig å både opprettholde et antirasistisk engasjement, og samtidig kunne erkjenne at det antagelig eksisterer strukturell ulikhet langs etniske skillelinjer i det norske samfunnet. På bakgrunn av disse perspektivene og mekanismene som jeg har presentert så langt i dette kapitlet, vil jeg videre presentere kompetanse som er viktig for lærere som arbeidet i klasserom med et stort elevmangfold.

Mangfoldskompetanse

I følge Bakken & Solbue (2016, s. 17) er ”kompetanse” et kontekstuel begrep, ”[...] for ingen er vel bare kompetent eller inkompetent?”. En persons kompetanse er noe som må knyttes til et spesifikt felt, til situasjoner og personer rundt den enkelte, og kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. I min studie ønsker jeg å undersøke hvordan lærernes erfaringer med å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø kan forstå i lys av å arbeide med en elevgruppe med et stort elevmangfold. En viktig del av analysens forståelsesramme er derfor den kunnskapen og kompetansen som kan være nyttig for lærere i dette arbeidet.

Røthing (2017) mener at alle lærere trenger *kunnskap* om at det norske samfunnet er et komplekst og mangfoldig samfunn, og at mangfoldskompetanse er viktig for lærere som

konkret skal undervise om temaer knyttet til mangfold. Minst tre komponenter er til stede: (1) konkret *kunnskap*, (2) kjennskap og anvendelse av maktkritiske *perspektiver*, (3) et skjerpet blikk for *kompleksitet* (Røthing, 2017, s. 19). Denne kompetansen innebærer å være oppmerksom på sammenhenger mellom forskjellige kategorier eller statuser, som vist til i teorien om interseksjonalitet presentert i underkapittelet om sosialkonstruktivisme, en forståelse av at ulike forhold må ses i sammenheng med hverandre. Med andre ord er det viktig å ha kjennskap til og kunne anvende maktkritiske perspektiver, og slik få et skjerpet blikk for kompleksitet (Røthing, 2017, s. 19). Dermed kan man forstå strukturelle forhold som gir grobunn for utsatthet og diskriminering, samt forstå den enkeltes situasjon, og denne tilnærmingen er viktig for å analysere maktforhold. Røthing (2017, s. 24) legger til grunn at denne typen sammenhenger ofte får betydning for elevers identitetsprosjekter og skoleprestasjoner, som jeg har gjort rede for tidligere. Kritiske tilnærminger har lange tradisjoner innenfor flerkulturell og interseksjonell utdanningsforskning (Røthing, 2017 og van der Kooij, 2014). Lorentzen & Røthing (2016) trekker linjer "[...] fra Paulo Freires *De undertryktes pedagogikk* (1970/1996), via James Banks perspektiver på flerkulturell utdanning (Banks, 2010), og fram til dagens fokus på interseksjonelle, normkritiske og antidiskriminerende perspektiver i utdanningsfeltet." (Lorentzen & Røthing 2016, s. 20). De peker også på at interseksjonelle, normkritiske og antidiskriminerende perspektiver trekker veksler på mange andre teoretiske tradisjoner. Dette innebærer tradisjoner som kritisk pedagogikk, queer pedagogikk og postkolonial teori. Jeg vil videre gjøre rede for fire perspektiver som kan bidra til økt mangfoldskompetanse i skolen: *kritisk pedagogikk*, *normkritisk pedagogikk*, *flerkulturell* og *interkulturell pedagogikk*.

Kritisk og normkritisk pedagogikk

I følge Røthing (2014, s. 75) er "god undervisning" informert av maktkritiske perspektiver og tilbyr maktkritiske perspektiver. Det vil si at maktforhold, som vist til i forrige avsnitt, kontinuerlig tas med i betraktning i undervisningen. Denne typen perspektiver kan også kalles *en majoritetsinkluderende tilgang* (Staunæs, 2004 i Røthing, 2014, s. 74). Det innebærer at man gjennom kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster, ikke først og fremst forsker på minoriteten, men at forholdet mellom minoriteter og majoriteter kommer i sentrum.

Kritisk pedagogikk ønsker å fremme et kritisk syn på det flerkulturelle i utdanningssystemet og ellers i samfunnet. Det er en retning som stiller spørsmål ved skolens og utdanningsinstitusjonenes evne til å skape reell likhet når de i stedet ofte produserer forskjell.

Det finnes mange ulike stemmer i samfunnet, men felles for det vi kan kalle *kritiske tradisjon* er at det et mål å bli klar over krefter i samfunnet som opprettholder makt og posisjon på bekostning av andre og gjerne svakere grupper. Kritisk pedagogikk kan for eksempel ses i sammenheng med *kritisk multikulturalisme*. Dette er en retning innenfor multikulturalisme¹⁵ som har som hovedmål å avsløre hvilke faktorer som fører til at svake grupper ikke får de samme muligheter som privilegerte grupper i samfunnet, og slik kan bidra til å endre strukturell urettferdighet (Westrheim, 2014, s. 38). Kritisk pedagogikk kan også ses i sammenheng med *kritisk teori*, hvor man ønsker å etablere en varig bevisstgjøring og undersøke hvorfor et system har blitt som det har blitt, heller enn studere hvordan ting fungerer i et gitt system for å finne en løsning som forbedrer det gitte systemet eller praksisen som i problemløsningsteorien. Kritisk pedagogikk har tatt ulike retninger og disse har ikke et enhetlig syn på skole, utdanning og samfunn. Men retningene har til felles at de ønsker å styrke og myndiggjøre marginaliserte grupper i samfunnet gjennom skole og utdanning, ved å søke å endre betingelsene som ligger til grunn for sosial ulikhet og urettferdighet (Westrheim, 2014, s. 40).

I utredningen *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø* (NOU 2015:2) foreslås det at det skal innarbeides ”et normkritisk perspektiv” i utdanningsinstitusjoner og –systemer. På bakgrunn av dette diskuterer Røthing (2016) hva *normkritiske perspektiver* innebærer og hvordan de kan anvendes i skolen i artikkelen *Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse*. Normkritiske perspektiver ”[...] søker å trene opp både lærere, elever, skoleledere og forskeres blikk til å bli oppmerksom på, og å undersøke, både egne og andres privilegier enten disse er knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonalitet eller seksualitet.” (Røthing, 2016, s. 34). Retningen setter fokus på majoritetsnormer, majoritetsprivilegier og forhold mellom majoriteter og minoriteter. Normkritiske perspektiver springer ut fra blant annet kritisk pedagogikk, og *den normkritiske pedagogikken* ønsker å utvikle en varig maktkritisk og normkritisk bevissthet hos elever og lærere, som også kan anvendes på andre arenaer utenfor klasserommet, og har en interseksjonell tilnærming. Røthing (2016) peker på forbindelsen mellom en normkritisk tilnærming og en sosialkonstruktivistisk forståelsesmåte, hvor en sentral komponent er å stille

¹⁵ Multikulturalisme er i utgangspunktet en politisk strategi og ideologi, som ble brukt for å sikre rettighetene til særgrupper i samfunnet blant annet i Canada, Storbritannia, Nederland og Sverige på 1970- og -80-tallet. Opprinnelig handlet multikulturalisme om minoritetenes og urfolks særrettigheter (Westrheim, 2014, s. 29 og 31).

spørsmål ved generaliseringer: ”Kan det forstås på andre måter?”, ”Kan man tenke seg at det kunne vært annerledes?”, ”Hvorfor oppfattes dette som naturlig?” (Røthing, 2016, s. 23).

Boka *Troubling Education* av Kevin Kumashiro (2002) har vært en viktig inspirasjonskilde for normkritiske perspektiver i nordisk kontekst, og drøfter fire ulike former for inkluderende undervisning, kalt antidiskriminerende undervisning. Det vil si undervisning som ønsker å forebygge og hindre diskriminering og andregjøring (Røthing & Svendsen, 2009, s. 63). Kumashiro (2002, s. 31) har utledet disse fire hovedkategoriene ut i fra det han beskriver som en myriade av tilnærminger og praksiser som lærere og utdanningsforskere tar i bruk i møter med ulike former for undertrykking i skolen. Jeg vil her gi en kort beskrivelse Kumashiros (2002) fire former for antidiskriminerende undervisning, slik de blir presentert av Røthing & Svendsen (2009):

(1) *Undervisning for ”de andre”* handler om å identifisere og å ta hensyn til særskilte behov blant elevene, altså å prøve å gi best mulig undervisning for alle elevene på skolen. En positiv side ved denne typen undervisning mener er at både skolen og den enkelte lærer blir utfordret til å bli bevisst på og anerkjenne mangfold blant elever. Lærere og skolen må både gjenkjenne og anerkjenne forskjeller og mangfold blant elevene for å kunne utvikle en undervisning spesifikt til den enkelte elev.

I motsatt retning er (2) *Undervisning om ”de andre”* ment for alle elevene, men kan forstås som en tilnærming som først og fremst er ment for majoriteten. Både ved å gi kunnskap om ”de andre” og via denne kunnskapen vise at ”de andre” er akkurat sånn som ”oss”. Tanken bak denne typen undervisning er å skape empati som igjen skaper økt aksept og toleranse, og underforstått viser oss at ”de andre” er helt normale, akseptable og ufarlige. Denne typen kunnskap blir gjerne inkludert gjennom konkrete tekster eller temadager med fokus på ”de andre”(Røthing & Svendsen, 2009, s. 63).

(3) og (4) Røthing & Svendsen (2009) påpeker flere svakheter ved disse to tilnærmingene, til tross for gode intensjoner. Hvem er det som gjøres til ”de andre” og hvem avgjør hvem ”de andre” er? Og denne type søkelys på ”de andre” kan bidra til en form for essensialisering av grupper av mennesker, som gjør dem til ”de andre” og kan framstå et problem eller årsaken til problemet. Denne type undervisning kan underbygge fordommer så vel som å utfordre dem. I stedet peker de mot en (3) *Undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring*, og (4) *Undervisning som endrer studenter/elever og samfunn*. Forfatterne mener at en undervisning som har som ambisjon å være antidiskriminerende også må tematisere de større

sammenhenger som den enkelte elev og lærer tenker, føler og handler innenfor, og den må bidra med utfordrende kunnskap. Det vil blant annet si at lærere gjennom undervisning synliggjør og problematiserer privilegier og andregjøring, og ikke minst ”synliggjør prosesser og strukturer som opprettholder og muliggjør privilegier og andregjøring.” (Røthing & Svendsen, 2009, s. 65).

Flerkulturell og interkulturell pedagogikk

Helleve (2016, s. 19) mener det kan være vanskelig å skille mellom begrepene flerkulturell og interkulturell pedagogikk, og hun legger til at det er heller ingen dyp motsetning mellom dem. Jeg vil her presentere begge retningene som en del av det teoretiske rammeverket.

I følge van der Kooij (2014, s. 585) så trenger lærere kunnskap om elevenes forutsetninger, interesser, ferdigheter og kunnskaper som et grunnlag for å planlegge undervisning og samhandle med elever i klasserommet. Lærere må arbeide med begreper som kan beskrive kompleksiteten i et flerkulturelt klasserom. I tillegg trenger lærere kunnskap om arbeidsformer som er fleksible og kan fremme kommunikasjon, samt kan håndtere heterogenitet og uforutsigbarhet. Hun presenterer videre flerkulturell pedagogikk som et flertydig begrep, som en del av kritisk tradisjon¹⁶ innenfor samfunnsvitenskapen som søker å forstå hvordan ulikhet produseres og reproduseres i samfunnet generelt (van der Kooij, 2014, s. 587). James A. Banks er en sentral kritisk utdanningsforsker innenfor denne tradisjonen og utviklet en modell for en multikulturell skole i det 21. århundre. Denne modellen presenterer jeg nærmere i neste underkapittel: *Læringsmiljø*.

I flerkulturell pedagogikk er et tema at elever kommer til skolen med ulike ”hjemmekunnskaper”, og skolekunnskapen kan derfor virke enten gjenkjennbar eller ukjent og fjern. Skolen tar ofte mye for gitt som en felles referanseramme, og en manglende bevissthet og manglende kunnskaper om dette kan bidra til at noen elever får fordeler i forhold til andre. Dette kan vi betegne som ”majoritetsprivilegier”. Med ulike begreper for likhet og forskjell, for kultur og identitet, kommer ulike sider ved mangfoldet frem. Slik får man ulike utgangspunkt for en tilrettelagt undervisning. Van der Kooij (2014, s. 586) understreker at det er viktig med en bevisst refleksjon over hvilke begreper man tenker med i møter med mangfoldet.

I følge Bjelland (2016, s. 86) handler flerkulturell undervisning om å tilpasse generelle pedagogiske prinsipper til en flerkulturell kontekst, og omfatter derfor strukturelle endringer

¹⁶ Kritisk pedagogikk som presentert i forrige underkapittel.

på systemnivå, blant annet tospråklig undervisning. Interkulturell pedagogikk forstås derimot som en retning som i hovedsak dreier seg mer om kommunikasjon enn praktisk tilrettelegging. Helleve (2016) mener at interkulturell pedagogikk bygger på teoriene i det flerkulturelle perspektivet men legger større vekt på interaksjonen og samspillet mellom de involverte (Portera, 2012 i Helleve, 2016, s. 20). At det er glidende overganger mellom de to retningene er imidlertid tydelig. Van der Kooij (2014, s. 588) presenterer blant annet Joron Pihls (2010a) beskrivelse av flerkulturell pedagogikk, hvor interkulturell kompetanse er en forutsetning som ligger til grunn: ”Utvikling av interkulturell kompetanse: gjensidig toleranse og evne til kritisk refleksjon over egen kulturelle bakgrunn og etnosentrisme, det vil si metakulturell kompetanse hos alle elever.”(Pihl, 2010a i Skinstad van der Kooij, 2014, s. 588).

Holm & Zilliacus (2009) drøfter i et kapittel i boka *Dialogues on Diversity and Global Education* (red. Talib, Paavola og Patrikainen), om det er noen forskjell mellom flerkulturell og interkulturell utdanning¹⁷. De finner det umulig å trekke noen konklusjoner, på bakgrunn av at det finnes flere ulike tilnærminger innenfor begge retningene. Mens de mer tradisjonelle tilnærmingene fokuserer på å lære at man skal lære å tilpasse seg til hverandre og lære om forskjellige kulturer, så fokuser de mer kritiske tilnærmingene på sosial rettferdighet som en kjerneverdi, gjennom å fremme demokrati og jobbe mot fordommer og diskriminering. I tillegg peker Holm & Zilliacus (2009, s. 10) på at påstanden om at interkulturell utdanning dreier seg om handling mens flerkulturell utdanning viser til utformingen av klasserommet, ikke er representativ i forhold til hvordan konseptet ”flerkulturell” blir brukt i for eksempel Nord-Amerika, Australia og Storbritannia. Mens definisjonen av flerkulturell (multicultural) refererer til mangfold i form av etnisitet og rase (innvandring), altså en statisk forestilling om kultur, så viser litteraturen på området noe annet. Den peker på at det ikke handler om klasserommet, men hvordan lærere og skoleledere griper an det kulturelle mangfoldet i klasserommet. Videre peker de på at for både forskere og en del praktikere innenfor begge retningene, er det en økende oppmerksomhet på at mangfold (diversity) handler om mer enn etnisitet og rase. Mangfold rommer også blant annet kjønn, sosial klasse, språk, seksualitet og religion, hvilket betyr at alle klasserom har et kulturelt mangfold, og interseksjonalitet mellom disse kategoriene er også i økende grad blitt viktigere (Holm & Zilliacus, 2009, s. 10). Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at å bytte ut betegnelser

¹⁷ Forfatterne bruker begrepene ”multicultural and intercultural education”, jeg har oversatt dette med flerkulturell og interkulturell utdanning, og tar derfor i bruk ”utdanning” i stedet for ”pedagogikk” i dette avsnittet.

på et fenomen ikke har noen betydning, dersom ikke innholdet også knyttes til en endring i praksis. En vektlegging av mangfoldskompetanse i stedet for flerkulturell kompetanse kan være fruktbar fordi den inviterer til et bredere og mer interseksjonelt fokus. Men det er en forutsetning at det bygger på kritisk teori og inkluderer maktkritiske perspektiver, understreker Westrheim (2014 i Lorentzen & Røthing, 2016, s. 21).

Læringsmiljø

Jeg vil her skissere en pedagogisk ramme til området læringsmiljø, slik det blir forstått og brukt i analysen av denne studiens empiri. Som nevnt tidligere er læringsmiljøet en del av skolens psykososiale miljø, og på Utdanningsdirektoratets sider defineres læringsmiljø på følgende måte:

Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Ut i fra denne definisjonen rommer begrepet læringsmiljø vidt både når det kommer til ulike kontekstuelle forhold og den betydningen disse forholdene kan ha for den enkelte elev, og må derfor også tilpasses og forstås ut i fra den enkelte skoles miljø.

Inkluderende læringsmiljø

Skaalvik og Skaalvik (2014, s.186) skiller mellom to områder innenfor læringsmiljø. På den ene siden læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, dette inkluderer holdninger og syn på læring som ligger til grunn. På den andre siden slik læringsmiljøet slik det oppleves av elevene og virker inn på deres læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd. De fremhever fire viktige aspekt ved læringsmiljøet: grad av tilpasning av undervisningen til elevenes læreforutsetninger, vurderingene og tilbakemeldingene elevene mottar, signalene som sendes til elevene om hva skolen anser som viktig og verdsetter, og kanskje det aller viktigste - de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer. I likhet med Skaalvik og Skaalvik (2014) knytter Berg, Nordahl, Aasen (2014, s. 12) de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring og elevenes generelle situasjon i skolehverdagen, til læringsmiljøet. De vektlegger videre faktorer som vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen. Berg, Nordahl, & Aasen (2014) understreker at et godt læringsmiljø også innebærer at skolene verdsetter og tar høyde for forskjellighet og ulikheter. Elevene skal kjenne seg verdsatt og anerkjent slik at de kan oppleve seg som deltakere i det sosiale og faglige fellesskapet. Dette ser jeg her selvsagt i

sammenheng med inkludering slik jeg la til grunn i oppgavens kontekst: inkludering handler om at man på alle nivåer innen opplæringen bygger på grunnleggende verdier i møtet med mangfoldet (Opertti mfl., 2014 i Nes & Nordahl 2015, s. 154).

Som en skissering av en ramme for et slikt inkluderende læringsmiljø i skoler med et stort elevmangfold, vil jeg kort presentere Banks (2009, s. 15) modell for en multikulturell (flerkulturelle) skole. Modellen legger til grunn at skolen må ha det flerkulturelle i sentrum, en pedagogikk som er flerkulturell og forpliktende, og både ledelse og lærere må delta i implementeringen (Westrheim, 2014, s. 48). Jeg har her lånt Westrheims (2014, s. 49) oversettelse fra engelsk til norsk, når jeg videre presenterer de fem sentrale forhold som modellen til Banks legger til grunn: (1) Flerkulturelle perspektiver og temaer må gjelde for alle fag og sammenhenger, og gjøres tydelig for alle i skolemiljøet. (2) Læreren må hjelpe elevene til å forstå hvordan kunnskap påvirkes av historiske, politiske, rasemessige, etniske og sosiale klasseposisjoner. (3) Skolen må hjelpe elever til å rive ned fordommer, ved å anerkjenne forskjell og kunne bli utfordret og risikere å møte motstand vil elevene øve opp toleranse som kan bidra til å redusere fordommer mot enkeltindivid og grupper. (4) For å bli en likhetspedagogikk, må undervisningen tilpasses slik at alle elever får like muligheter til å gjøre det bra på skolen. (5) Skolen må utvikle en sterk og positiv skolekultur som bygger på en myndiggjørende og inkluderende sosial praksis.

Denne modellens faktorer ser jeg i sammenheng med det perspektivene jeg har presentert innenfor mangfoldskompetanse: kritisk teori og normkritisk pedagogikk, en antidiskriminerende undervisning, flerkulturell og interkulturell pedagogikk. Som nevnt i innledningen vektlegger jeg i denne studien det sosiale fellesskapet, vennskap og relasjoner til lærere og medelever. Men fordi de to faktorene sosial og faglig læring henger så tett sammen, vil jeg også komme inn på faglige faktorer i studiens analysedel.

Skolen som et helhetlig system

”En lærer alene kan ikke endre en skole eller ha kompetanse på alle områder”, skriver Westrheim & Tolo (2014, s. 17). Og i boka *Inkluderende læringsmiljø*, legger forfatterne Bergkastet, Duesund, & Westvig (2015, s. 11) også vekt på betydningen av kontekstuelle forhold, og at ledelse på alle nivå innenfor skolen som organisasjon blir ansett som vesentlige. Det vil si en skoleledelse som leder mot en kultur som legger vekt på positivt samspill og relasjon mellom alle aktørene, og et samarbeid som søker en utvikling for alle innenfor en profesjonell kontekst med fokus på elevenes læringsmiljø.

Helgevold & Lund Johannessen (2016, s. 110) mener det ennå er et sterkt behov for ny kunnskap i skolers undervisning når det gjelder elever personlige identitetsarbeid, posisjonering og inkludering i elevkollektivet, og at pedagoger og institusjoner mer og mindre pedagogisk reflektert har valgt ulike tilnærminger i møte med et endret elevmangfold. "[...] trengs det særskilte kunnskaper om å lede for mangfold?" spør Vedøy (2017a, s. 23) i boka *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*, og gir videre to hovedretninger for hva skoleledere må ha kunnskap om. Den første knyttes til pluralistiske retninger innenfor flerkulturell pedagogikk, med fokus på eleven og hva som skjer i klasserommet. Skoleledere må ha kunnskap om tospråklig opplæring, andrespråklæring, organisasjonsmodeller, kulturelle normer og problemstilling og handlinger knyttet til mangfold og forskjellighet. Den andre retningen knyttes til kritisk teori og fokusere på makt, etikk, politikk og samfunnsperspektivet, med fokus på ulikhet i maktforhold mellom majoritet og minoritet (Vedøy, 2017a, s. 24). Det vil si i tråd med teori som også er presentert tidligere i teorikapittelet som en del av denne studiens teorigrunnlag. Disse to retningene står ikke i et motsetningsforhold til hverandre, men har ulikt fokus. De pluralistiske retningene er sentrale i selve opplæringen, mens de kritiske retningene blir viktige i ledelse av og organisering av opplæringen. Mangfold må også gjennomsyre alt som blir gjort, ikke bli betraktet som ett av mange områder man jobber med, da er det sannsynlighet for at det vil komme i konkurranse med andre områder som blir betraktet som like viktige. For å realisere en mangoldsbevisst pedagogisk praksis i skolen kreves det god fagkunnskap, didaktisk kunnskap og et godt utviklet pedagogisk skjønn, for å ivareta elevens beste og elevens opplevelse av trygghet og inkludering i læringsfellesskapet.

Skolen som institusjon må også forholde seg til de ytre rammene som er formet av skolepolitiske føringer Tolo (2014, s. 104) skisserer to ulike innganger til å jobbe for endring i skolesystemet: *problemløsningsteori* og *kritisk teori* (Cox & Sinclair, 1996 i Tolo, 2014, s. 104). I problemløsningsteorien blir de gjeldende maktrelasjonene og de sosiale relasjoner man finner innenfor institusjonene, som for eksempel skolen, brukt som en gitt og naturlig ramme for de problemene som står i sentrum. Tolo (2014, s. 105) nevner som et eksempel at en løsning på at innvandrere har for dårlige norskkunnskaper, kan være å styrke norskopplæringen. En fordel her er at spesifikke problemer kan analyseres for deretter å løse dette gjennom å forbedre systemet eller praksisen. Den kritiske teorien analyserer problemet på en annen måte. I stedet for å undersøke det gitte systemet så ser man bakenfor og stiller spørsmål ved hvorfor systemet har blitt som det har blitt. Analysene går dypere ned i de grunnleggende forutsetningene for virksomheten, og ser det etablerte som skapt i en spesiell

tid og med hensyn til spesielle årsaker som kan avvike fra nåtidens behov. Forskjellen handler altså om å jobbe med endring *i* systemet, eller å jobbe med endring *for* systemet.

Relasjon og dialog

Informantene i min studie var svært opptatt av relasjon og dialog i klasserommet, og lærerens evne til å etablere regler og rutiner og å kommunisere med elevgruppa og enkeltelever på en anerkjennende og tydelig måte, er viktig for å skape en god skolekultur. Elevene trenger ”guiding” for å finne elevrollen og lærerens oppgave blir å hjelpe eleven til å finne den, mener Bergkastet mfl. (2015, s. 18). Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 221) fremhever at et kjennetegn ved en inkluderende skole er at den har utviklet et aksepterende og inkluderende miljø, hvor den enkelte elev blir godtatt med sine sterke og svake sider og det er ”lov” til å avvike fra gjennomsnittet. Et aksepterende miljø mener de videre kjennetegnes av gjensidig respekt og positive lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner. ”Det er når gode relasjoner er etablert og på plass vi har mulighet for reell læring i et trygt læringsmiljø” mener også Bergkastet mfl. (2015, s. 39). I følge Spernes (2012, s. 173) må elevene se seg selv som betydningsfulle i klasserfellesskapet, og de må få forståelse for hvilken aktiv rolle hver enkelt har for å skape et godt fellesskap. Tidligere påpekt er viktigheten av at læreren har kunnskap om ulike kulturforståelser for å kunne forstå og møte elevene. Denne kunnskapen er det viktig at læreren også formidler til elevene, slik at elevene forstår hverandre og erkjenner at forskjellighet er ”det normale”. Det må være rom for forskjellighet i elevgruppa, og hver enkelt må, med sin forskjellighet, få innpass i fellesskapet. Videre kan vi også se relasjon i sammenheng med et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som presentert i første kapittel av teoridelen, hvor individets møter med andre betydningsfulle mennesker bidrar til å forme bildet av seg selv, og at relasjonen mellom elever og mellom elev og lærer slik blir av stor betydning.

På bakgrunn av at informantene i denne studien var opptatt av relasjon og dialog vil jeg også trekke frem begrepet *subjektivering* innenfor interkulturell pedagogikk. Subjektivering vil si en prosess som handler om å bli et subjekt i samspill med andre subjekter. Helleve (2016, s. 20) knytter begrepet til inkludering og den enkeltes mulighet til å kunne bruke sine evner og potensial på en konstruktiv måte i et fellesskap. Subjektivering forstås da som en motpol til alle former for ekskludering, assimilering og radikaliserings, og blir et allmennpedagogisk begrep som kan være en motkraft til monokulturell, assimilerende og diskriminerende tenkning og praksis. ”Et unikt menneske kan eksistere i verden og samtidig lære å ta ansvar i fellesskapet.”. *Intersubjektivitet* handler om evnen til å ta perspektivet til de som tenker

forskjellig fra en selv, og ulike meninger og oppfatninger trenger ikke lede til konflikt (Solbue & Helleve, 2016, s. 32). I et klasserom med mangfold kan elevene gjennom interkulturell pedagogikk og intersubjektivitet lære seg å tenke kritisk, ha omsorg for andre og lære å ta stilling til spørsmål som har mange løsninger. *Interkulturell dialog* står sentralt i den interkulturelle pedagogikken, og for å oppnå interkulturell dialog må partene føle en forpliktelse til resten av fellesskapet, dialogen skal bygge på tillit, respekt, anerkjennelse, hengivenhet og håp. Solbue (2016, s. 38) peker videre på at en forutsetning for å oppnå interkulturell dialog er at skolen har en flerkulturell profil, og at skolen må vektlegge interkulturell pedagogikk, det vil si å vektlegge det relasjonelle, dialog og intersubjektivitet. Videre understreker hun også hvor viktig lærernes holdninger og hva lærerne gjør, er. Samtidig fremhever Solbue (2016, s. 41) at dette er en form for kompetanse som utvikles i samspill med andre i et interkulturelt miljø. Interkulturell kompetanse er ikke noe man "er flink i", men sier noe om hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger som må ligge til grunn for at den enkelte og fellesskapet skal være i interaksjon og diskusjoner.

Del 2

Presentasjon og drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg i dette kapittelet gjennomgå og drøfte resultatene fra intervjuene og observasjonene sett opp mot teorigrunnet i del 1. Noen steder vil det der det er relevant bli referert til studier og litteratur som ikke er presentert i teoridelen. Jeg presenterer og analyserer spesifikke erfaringer informantene forteller om fra deres arbeid i skolen.

Jeg vil her gjenta problemstillingen og forskningsspørsmålene som danner et utgangspunkt for analysene og drøftingene mine:

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har ungdomsskolelærere med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø i ungdomsskoleklasser med et stort elevmangfold, og hvordan kan disse erfaringene forstås i lys av aktuelle utdanningspolitiske og teoretiske perspektiver?

Forskningsspørsmål:

- På hvilke måter opplever informantene at skolen legger til rette for et godt læringsmiljø?
- På hvilke måter arbeider informantene for å legge til rette for et godt læringsmiljø?
- Hvilke utfordringer opplever informantene i arbeidet med læringsmiljø?
- Hvordan opplever informantene samspill, sosiale relasjoner og fellesskap i klassene sine?

5. Det mangfoldige klasserommet

I innledningen til denne oppgaven presenterte jeg to innganger til studiens tema. Den ene handlet om å undersøke lærernes erfaringer med tilrettelegging av et inkluderende læringsmiljø, og den andre handlet om hvordan disse erfaringene kan forstås i lys av å arbeide i elevgrupper med et stort mangfold. Dette med bakgrunn i Eriksen (2017, s. 9) som peker på at i en stadig mer kulturelt kompleks skolehverdag er det nødvendig at vi øker vår forståelse av hvilke dynamikker, formasjoner og utfordringer som kan oppstå i flerkulturelle klasserom. I stedet for ”det flerkulturelle klasserommet” har jeg valgt å ta i bruk ”det mangfoldige

klasserommet” for å beskrive konteksten, fordi det inviterer til en bredere tilnærming til forståelsen av kompleksitet (jmf. *Begrepsavklaring* side 5).

Følgende sitat fra Lærer B illustrerer det som litt overraskende for meg preget de fleste intervjuene, nemlig at elevgruppens sammensetning i utgangspunktet ble lite omtalt:

Jeg synes det er spennende det du har skrevet her [prosjektbeskrivelsen, min anm.] at det liksom, at undersøkelser viser at elever med innvandrerbakgrunn presterer vesentlig bedre på skoler med godt læringsmiljø. For først når jeg tenkte så tenkte jeg - men læringsmiljø på en flerkulturell skole på en måte det er jo, det er jo ikke annersledes enn på en annen skole. Men så er det jo det aspektet der da at det er kanskje ... kanskje det er viktigere? Et godt læringsmiljø når det er så mange forskjellige kulturer som møtes da. (Lærer B)

Studiens prosjektbeskrivelse fokuserer på læreres erfaringer med å tilrettelegge læringsmiljø for elevgrupper hvor elevene har ulike kulturelle, etniske og religiøse bakgrunner, og jeg hadde nok en forventning om at dette ville få et større fokus. På bakgrunn av denne oppdagelsen, og sett i lys av at ”mangfoldskompetanse” danner en viktig del av studiens teoretiske bakteppe, ble lærernes tanker og refleksjoner rundt mangfoldet og elevgruppa i det mangfoldige klasserommet gjenstand for nærmere undersøkelser først. Jeg vil igjen understreke at jeg gir et bilde av de generelle mekanismene og tankene jeg fant, og at ingen av disse gir et helhetlig og utfyllende bilde av den enkelte lærer eller skole. Dette kapittelet undersøker områder hvor det er vanskelig å tillegge informantene generelle utsagn eller formeninger. Jeg vil si som Røthing (2017, s. 11): ”Intervjusatater kan være gode utgangspunkt for å diskutere viktige temaer.”

Å berøre forskjellighet

Jeg startet alle intervjuene med å stille informantene et åpent spørsmål om hva de la i begrepet ”et godt læringsmiljø”, for slik å kunne få et bilde av hva de vektla uten noen føringer fra meg:

Et godt miljø for elever å lære i, altså at det skal være trygt og godt å være i et klasserom. At det skal – jeg tenker at det må være en helt sånn grunnleggende faktor som må være i bunn før man begynner med fag i det hele tatt omtrent, at det er noe av det viktigste man holder på med da i et klasserom. For uten det tenker jeg at det ikke blir så godt utbytte av det faglige, hvis ikke man har det bra og er trygg i et klasserom. (Lærer B)

Ja, da vil jeg si at det er at alle elevene på en måte får en mulighet til å lære mest mulig. [...] At de får gode muligheter til å jobbe, få ro og hjelp til det de skal gjøre sånn at de på en måte føler at de får mestring etter hvert med det de jobber med. Og at de skal trives også i klassen, ikke minst. Og at det er et godt miljø i klassen til å lære, at man skal lære at det er ikke noe flaut eller at man skal se ned på de som er flinke, [...], men at alle skal synes det er fint å lære. (Lærer E)

Trivsel og trygghet nevnes av de fleste, og at dette må ligge som et utgangspunkt for det faglige. Svarene var ganske like og generelle, og er absolutt knyttet til en overordnet men generell forståelse av et godt og inkluderende læringsmiljø i skolen, som "[...] bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev og sikrer eleven en skolehverdag som fremmer helse og trivsel." (Berg mfl., 2014, s. 12). Når jeg spurte om hvordan det ble jobbet med læringsmiljø på skolene som en helhet, ble også det å ha fokus på relasjon trukket frem som en av hovedstrategiene. Ingen, med ett unntak som jeg kommer tilbake til, nevnte på dette tidspunktet spesifikt tiltak, vurderinger eller ressurser som var rettet mot en flerkulturell eller mangfoldig elevgruppe. Dette kan ses i lys av Trøftens (2010, s. 109) rapport *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus – utdanning i et multietnisk samfunn*. Rapporten konkluderer med at de fleste av lærerne og ledelsen i de fire skolene som de undersøkte, formidlet at de ikke la særlig vekt på forskjeller, og at de ikke var opptatt av å legge vekt på elevenes "annerledeshet", etnisitet og så videre. De hadde i stedet fokus på å få elevene til å føle seg hjemme og til å bli integrert i klassen. Elevene og deres foreldre fortalte til gjengjeld i Trøftens (2010) rapport at de erfarte at deres bakgrunn ble sett av majoriteten som veldig annerledes enn "oss norske", både i skolen og i samfunnet generelt.

"Et ensidig fokus på minoriteter kan bidra til å skape *andregjøring* og til å underbygge stereotypier." skriver Røthing (2017, s. 9). Og kanskje er det nettopp frykten for å *skape* skiller eller annerledeshet som gjør at man ikke vektlegger forskjellighet og ulikheter, ikke nødvendigvis at man "ikke er opptatt av", som beskrevet over i Trøftens (2010) rapport? Helgevold & Lund Johannessen (2016, s. 109) mener at tidligere empirisk pedagogisk forskning i barnehage og skole viser at en praksis (av flere) blant pedagoger og institusjoner er å underkommunisere språklige, etniske og religiøse forskjeller mellom elevene, gjerne ut i fra en velment tanke om at i vår klasse er "vi alle like", altså i tråd med "idealet om likhetsskolen" På denne måten skal ingen bli merket av eller risikere utestenging på bakgrunn av forskjellighet. De viser også til at studier peker på at for eksempel synliggjøring og aktiv bruk av etniske og religiøse forskjeller mellom elevene i undervisningen kan være problematisk for den enkelte elevs personlige identitetsarbeid og posisjonering, noe som understreker at dette er et område som krever både kunnskap og godt pedagogisk skjønn. Å underkommunisere forskjeller kan også ha en sammenheng med at man ikke ønsker å selv stigmatisere eller underbygge stereotypier i forhold til elevgrupper. I. M. Eriksen (2017, s. 29) mener ulike sentrale markører som hudfarge, utseende, stedstilhørighet, språk og humor markerer ulikhet og er åpenbare for alle å se, men at det kan være utfordrende for lærere og

elever i praksis å håndtere og snakke om forskjeller og likheter mellom mennesker. Og også det å vite når og i hvilken kontekst disse markørene er relevante. Men samtidig så kan det å ikke snakke om etnisitet og ulikhet skape enda større spenninger, som å ha en elefant i klasserommet. Gjennom sin studie¹⁸ på en videregående skole observerte I. M. Eriksen (2017, s. 52) at det legges vekt på at forskjeller i bakgrunner er en positiv situasjon for skolen, samtidig som etnisitet ikke skal bety noe i skolehverdagen – etnisitet og ulikhet nedtones. Dette er en problematikk hun ser som et uttrykk for det norske skolesystemets likhetsideal. Denne uuttalte bevisstheten mener hun fantes blant både ledelse og en del lærere i hennes studie, og ble blant annet uttrykt ved å bevisst spre og blande elever med samme etniske bakgrunn og boområde mellom ulike klasser. Samtidig mener I. M. Eriksen (2017, s. 53) at ved å ikke omtale etnisitet i klassene sammen med elevene, så det ut til at elevene i studien ble mer opptatt av det og de etniske kategoriene ble forsterket.

På den andre siden så problematiserer også Helgevold & Lund Johannessen (2016, s. 108) mangfoldsbegrepet i forbindelse med læreres arbeid med, og verdsetting av, elevenes forskjellighet i klassen og i ulike fag. De merker seg at begrepet mangfold refererer utelukkende til elevenes tilhørighet til ulike grupper og identifiserbare sosiale kategorier, og mener at det i dette ligger en fare for at man mister av syne elevens individualitet som lærende i læringsfellesskapet. Det er riktig å si at elevene representerer pluraliteten i samfunnet. Men når denne pluraliteten manifesterer seg i klasserommet, gjør den det gjennom elevene som medlemmer av et bestemt elevkollektiv, der de innehar sin bestemte posisjon og sine personlige mulighetsbetingelser for utfoldelse, deltagelse og bidrag. Dette er viktige tanker å være seg bevisst i møte med elevene. De representerer både pluraliteten i samfunnet, samtidig som de også er individer i klasserommet og i møter med andre barn og voksne.

Samtidig så kan ikke disse tankene stå alene, men må ses i sammenheng med at forskjellene også eksisterer. For uten å eksplisitt avdekke og verbalisere ulikhetene i en elevgruppe, vil det da være mulig ”å ta utgangspunkt i variasjonen som er i ulike elevgruppers forutsetninger og behov” (Berg mfl., 2014, s. 18)? I tillegg så er det ut ifra denne studiens teoretiske ståsted også ”[...] viktig å berøre nettopp forskjellighet, med fokus på majoritetsprivilegier og majoritetsnormer for å utfordre forestillinger om ”oss” og ”de andre”.” (Røthing, 2017, s. 9).

Svaret til Lærer D skilte seg noe ut fra de andre, gjennom å vektlegge åpenhet i klassen, at man får lov til å være seg selv og en overordnet respekt for at man er forskjellige:

¹⁸ De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen.

Et godt læringsmiljø er... et miljø hvor, altså jeg er veldig opptatt av god stemning, men at det er trygghet og åpenhet i klassen og at man får lov å være seg selv. Og at det er sånn overordnet respekt for at man er forskjellig. Hvis man har det så får man automatisk et godt læringsmiljø, tenker jeg. Så det er jo det man jobber mest med egentlig. Hele tiden. (Lærer D)

Videre i intervjuet var denne læreren generelt opptatt av mangfold, ikke bare forstått som i en deskriptiv flerkulturell forståelse, men også som uttrykk for andre kategorier som kjønn, interesser og seksualitet. Her kan vi se spor av de samme tankene som Berg, Nordahl, Aasen (2014, s. 18) legger til grunn for et godt læringsmiljø, nemlig at skolene verdsetter og tar høyde for forskjellighet og ulikheter. Lærere må ta utgangspunkt i den variasjonen som er i ulike elevgruppers forutsetninger og behov, det være seg et mangfold som er basert på flerkulturalitet eller andre forskjelligheter. Elevene skal kjenne seg verdsatt og anerkjent slik at de kan oppleve seg som deltakere i det sosiale og faglige fellesskapet, og den enkelte elevs opplevelse av tilhørighet og verdsetting er læreres, skolelederens og andre ansattes felles ansvar. Informantens vektlegging av at ”den overordnede respekten for at man er forskjellige” er det som informantene ”jobber mest med” og ”hele tiden”, tyder på at dette er en lærer som har fokus på et generelt holdningsskapende og inkluderende arbeid i sin klasse. Dette kommer jeg nærmere tilbake til.

Jeg har her undersøkt hva som kan være bakenforliggende årsaker til at elevenes forskjelligheter og mangfold i utgangspunktet ble lite berørt hos informantene. Dette kan forstås i lys av den kompleksiteten det innebærer å ivareta både elevenes individualitet, men å samtidig skulle ivareta utgangspunkt i ulike forutsetninger og behov blant elevene. Dette kan ytterligere forsterkes mellom ønsket om at elevene skal føle seg hjemme i klassen, og et ønske om å ikke forsterke stereotyper eller stigmatisere elever. På den andre siden så eksisterer forskjellene, og de er synlige for både lærer og elever. Derfor er det også viktig å verbalisere ulikhetene for at alle elever skal føle seg verdsatt og anerkjent. I tillegg er det viktig å berøre forskjellighet for å kunne sette fokus på maktforhold og privilegier i samfunnet. Ved mer eksplisitte oppfølgingsspørsmål kom informantene nærmere inn på forskjeller og ulikheter blant elevene, og på hvilke måter ser jeg nærmere på videre i dette kapitlet.

”Forståelse for at folk er forskjellige”

Da jeg etterspurte mer konkret utover i intervjuene om det muligens er en forskjell mellom det å arbeide med læringsmiljøet på en skole som har en elevgruppe med et stort mangfold enn på en skole med en mer homogen elevgruppe, så svarte de fleste informantene at de var glade for å jobbe på denne typen skole, som ikke var en typisk ”vestkantskole”. Det var ikke alltid i utgangspunktet åpenbart for meg hva dette svaret innebar, det ble gitt som en underforstått

kategori med et gitt innhold. Det er heller ikke sikkert at det er et begrep som er svært tydelig for informantene, men at det oppleves som en motsetning. Lærer G berører i sitatet under noen sider man må ta hensyn til, men var ellers usikker på om det er en markant forskjell:

Jeg tenker jo at her så er det ikke så stort antall at, altså man må jo ta hensyn til elever og i forhold til foreldre, sånn kommunikasjon med foreldrene, skal man ha tolk. [...] altså, man tar jo hensyn til folk som har læringsvansker, er språket ditt en vanske så tar man jo hensyn til det. Skal vi lage mat, hva er det du... men, på samme måte som man tar hensyn til allergi er det jo, ja du spiser halal, da, det skal vi ta hensyn til. Så egentlig, språk ja, og kommunikasjon med hjemmet, ja det må man ta hensyn til. Bortsett fra det så tenker jeg at det ikke er en ... jeg vet ikke, at det er noe mer å ... (Lærer G)

Dette sitatet kan gi inntrykk av at elevgruppas sammensetning i det daglige ikke er et refleksjonstema. Dette kan ses i sammenheng med at den skolen og den elevpopulasjonen lærere treffer hver dag blir ”normalen”, den hverdagen man kjenner og derfor ikke reflekterer så bevisst over i det daglige arbeidet hvilken betydning elevenes bakgrunn og sammensetning har. Fandrem (2011) ønsker å forfekte et perspektiv hvor mangfold ses på som en normaltilstand, noe alle mine informanter også formidlet gjennom intervjuene. ”Å se på mangfold som en normaltilstand er imidlertid ikke det samme som å sette strek over det å ha innvandrerbakgrunn.”, påpeker Fandrem (2011, s. 7). Informanten viser her også til en praktisk tilnærming til det å ha en minoritetsbakgrunn, det handler om mat/religion og språk/kommunikasjon, og sidestilles med det å for eksempel ha en lærevanske. Jeg vil anta at dette kan henge sammen med de forhold jeg viste til i forrige underkapittel, hvor etniske og religiøse forskjeller mellom elevene underkommuniseres ut i fra en velment tanke om at i vår klasse er ”vi alle like”, fordi forskjellighet kan ses på som stigmatiserende. Svaret er også noe nølende, som den siste setningen viser: ”Bortsett fra det så tenker jeg at det ikke er en ... jeg vet ikke, at det er noe mer å...”. Denne usikkerheten kan forstås i lys av at det er vanskelig å sette ord på kompleksiteten, og at det er nettopp derfor lærere trenger kunnskap om elevenes forutsetninger, interesser, ferdigheter og kunnskaper. Lærere trenger begreper som kan beskrive denne kompleksiteten (van der Kooij, 2014, s. 585).

”Men hva er det som gjør at du foretrekker denne type skole da?”, spurte jeg videre i intervjuet med lærer G:

[...] ja det er jo stor aksept for at folk er forskjellige, det er sånn ”ja men jeg er muslim”, ”ja men jeg tror ikke på no”. Folk er veldig sånn forskjellige, og det er litt sånn selvsagt. Ja, at i de aller fleste klasser jeg har hatt så er det veldig stor ... forståelse for at folk er forskjellig. Ja. (Lærer G)

Akkurat dette med at det er positivt og en stor aksept for det å være forskjellige blant elevene, var noe alle informantene trakk frem ved sine skoler. Gjennom å trekke frem betydningen av det å være forskjellige, kan det også tolkes slik at informantene anerkjenner at forskjellene og ulikhetene eksisterer og er viktige. Lærer A trakk frem at forskjellene både hadde betydning og var irrelevante for elevene på samme tid:

Ja det er et godt spørsmål, fordi ... man tenker jo at elevene som vokser opp her blir veldig sånn blinde for hudfarge og kulturell bakgrunn og språkbakgrunn, men så er de egentlig ikke det, de er veldig opptatt av det. Er du afghaner, er du somalier, er du blandet, ikke sant, at de er veldig opptatt av det. [...] Jeg ser at elevene får lov til å være å seg selv med å enten gå i tradisjonelle klær eller de går med moderne klær, om de bruker hijab eller ikke hijab, altså at det er veldig sånn åpent der veldig mye er tillatt. [...] så det er på en måte litt sånn sammensatt for de er veldig sånn i akkurat jeg er fra sånn og jeg har den bakgrunnen samtidig som du er [stedsnavn]-ungdom og egentlig har det felles. (Lærer A)

Lærer A kom her inn på at elevene tilhører ulike identitetskategorier som handler om både hudfarge, kultur, språk og klær. Noe har de felles og noe er ulikt. Lærer A berører også kompleksiteten mellom de ulike identitetskategoriene, ved å bruke motsetninger som ”blinde for hudfarge og kulturell bakgrunn og språkbakgrunn” og ”er veldig opptatt av det”. Dette kan forstås i lys av de tre typene muligheter som T. H. Eriksen (2002, s. 53) skisserer når det gjelder identitet: ren identitet, bindestreksidentitet eller kreolsk identitet¹⁹. Mens de to første typene identiteter setter grenser omkring en eller to identiteter, så er den kreolske identiteten en blanding som har nådd et punkt hvor det ikke lar seg gjøre å operere med bindestreker og grenser. Derfor er det heller ikke lett å generalisere om ”innvandrere”, mener T. H. Eriksen (2003, S. 53). Denne kompleksiteten kan også forstås ved hjelp av det I. M. Eriksen (2017, s. 8) betegner som ”etniske grupper”. Disse gruppene er ikke nødvendigvis sammensatt av mennesker med lignende kulturell bakgrunn, men er også grupper som er basert på flytende, ”nye” etniske kategorier.

Lærer A mente at elevene både var veldig opptatt av egen bakgrunn, samtidig som de egentlig ikke var så opptatt av det. Informanten viser altså til en ”forståelse for at vi er forskjellige” som positivt blant elevene, ”elevene får lov til å være seg selv”. Dette viser altså at informantene har en bevissthet i forhold til at elevene har ulike erfaringer og bakgrunner, og at disse er synlige. Men samtidig berøres ikke nødvendigvis kompleksiteten i disse forholdene eller hva dette betyr for den enkelte elevs rolle *i fellesskapet*.

¹⁹ Disse tre typene identitet er presentert i teorikapittelet side

I denne studiens teoretiske rammeverk har jeg blant annet lagt til grunn perspektivet interseksjonalitet²⁰, som i sosial analyse er opptatt av å legge vekt på å undersøke hvordan ulike identitetskategorier virker sammen. Dette kan handle om mange ulike kategorier, som religion, kjønn, sosial klasse, etnisitet og alder. Jeg vil illustrere dette gjennom en studien *Jeg er annerledes! – En diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen*. Chinga-Ramires & Solhaug (2014) undersøkte hvordan ulike identitetskategorier virket inn på elevers erfaringer med å være en del av fellesskapet i skolen. I analysen drøfter de blant annet at innvandrerelever fra land utenfor Europa var den gruppen som sterkest uttrykte de sterkeste følelsene av å være ”annerledes”, særlig muslimske fargede jenter med hijab. Et overraskende funn for forfatterne var at flere av innvandrerelevne tolket denne ”annerledesheten” med henvisning til egen hudfarge. Selv om disse elevene kunne pendle mellom ulike sosiale virkeligheter uten anstrengelser, ga de likevel uttrykk for at det fantes en usynlig grense for å bli norsk, nemlig ved hudfargen. De ”norske” elevene representerte på den andre siden et majoritetssyn. De var også opptatt av å passe inn og være riktig i forhold til kravene på skolen, og utseende spilte en rolle også for dem for å bli inkludert. Men disse elevene hadde imidlertid en referanseramme som gjelder for majoriteten, og var allerede inkludert i det norske fellesskapet (Chinga-Ramires & Solhaug, 2014, s. 236). Dette med at det er en ”forståelse for at folk er forskjellig” kan også tolkes i lys av det I. M. Eriksen (2017, s. 56) kaller for ”en eske i en eske”. Den innerste esken er skolens sosiale sfære og fysiske rom. Lærer A jobber ved en skole hvor minoritetslevne utgjør majoriteten av elevgruppen, og på bakgrunn av elevsammensetningen kan elevene føle en sterk tilhørighet til den ungdomskulturen som oppstår lokalt. Samtidig så kan den ytterste esken, samfunnet og den institusjonelle pedagogikken oppleves som fremmedgjørende. Disse mekanismene og følelse av tilhørighet opptrer ulikt enten man er majoritetslev eller minoritetslev, og den sosiale konteksten den enkelte skole utgjør.

Lærer D uttrykte en annen tilnærming til mangfoldet blant elevene:

Og så ... er det veldig viktig, og det er vel kanskje det som er vanskeligst å forklare da, men det å skape et klasserom med full åpenhet, og hvor det å være rar og annerledes er det som er naturlig ... gjør at, aksepten for det som er annerledes ... plutselig virker det ikke så rart likevel da. Og da må du skape åpenhet hvor man kan snakke om det. (Lærer D)

Lærer D fortalte om en praksis med vektlegging av elevenes ulikheter, og en tilnærming som var basert på dialog med elevene i forhold til det å være forskjellige. Gjennom intervjuet kom

²⁰ I teorikapitlet under *Sosialkonstruktivisme* side

det fram at dette gjaldt forskjeller både i etniske og religiøse bakgrunner, seksualitet eller å ”være sett på som en raring”, som kan tolkes som et uttrykk for en type sosial identitet. Her kom lærer D inn på det samme som I. M. Eriksen (2017) peker på i forrige underkapittel, *Å berøre forskjellighet*. Gjennom en åpenhet hvor man snakker om ulikhetene mente lærer D at det som er annerledes ikke virker rart lenger, i motsetning til den forsterkingen av kategorier som I. M. Eriksen (2017) observerte gjennom en skolesituasjon hvor de åpenbare ulikhetene var uuttalte. Lærer D la også til grunn at det er læreren som må ta ansvar for å skape denne åpenheten. Videre sa informanten:

Og det er vel egentlig det som er fundamentet for at de [de:klassen, min anm.] har fått det til som de har gjort, er at de veldig tidlig, eller at vi veldig tidlig klarte å skape en sånn der fullstendig åpenhetskultur, og med bruk av humor og sånn. Og så den at når man er helt åpen med hverandre så kan man også tørre å utfordre hverandre og bli lært opp til det at å komme med konstruktiv kritikk, det å kunne se det at hvorfor man gjør ting og forklare hvorfor man gjør ting, sette spørsmålstegn ved det andre gjør, det kan gjøres med respekt da. (Lærer D)

Informanten mener altså at gjennom å ha etablert en åpenhetskultur, med blant annet humor som et virkemiddel, så har dette ført til at det mer rom for å kunne utfordre hverandre og å kunne komme med konstruktiv kritikk. Det er lov til å stille spørsmål ved andre, men det skal gjøres med respekt.

Lærer D var for øvrig den eneste av informantene som eksplisitt nevnte begrepene stereotypier og fordommer, i sammenheng med fortellinger som handlet om egen undervisning: ”Så jobber jeg med identitet, fordommer og sterotypier. Og i [nevner to fag], som er de fagene jeg har da, men snakker mye om det, bruker mye tid på det.”. Dette er begreper som kan knyttes opp mot en normkritisk pedagogikk hvor læreren inkluderer en bevissthet rundt andregjøring og fordommer i klasseromsundervisningen. Senere nevnte lærer D også at samfunnet ”er bygget på tanker om det norske”, og at ”[...] forskjellen er jo at denne elevgruppa her fremdeles er i den situasjonen at de må bevise, eller motbevise. [...] Og de etnisk norske slipper det hinderet da.”²¹. Informanten beskriver majoritetsprivilegier som elevgruppa møter utenfor klasserommet, i det I. M. Eriksen (2007) beskriver som den ytterste esken: det norske samfunnet. Jeg kommer nærmere tilbake til denne tematikken i dette kapitlet, under *Om elevenes møter med rasisme og diskriminering*.

Røthing (2017, s. 19) legger til grunn at mangfoldskompetanse består av tre komponenter: konkret kunnskap, kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver, og et skjerpet blikk for kompleksitet. Jeg mener at lærer D gjennom intervjuet viser til en forståelse og

²¹ En større del av dette sitatet blir brukt senere i dette kapitlet.

anvendelse av alle disse tre komponentene. Samtidig er dette den eneste av informantene som gjennom intervjuene viser til å aktivt ta i bruk disse begrepene, eller legger vekt på en aktiv bruk av disse gjennomgående i undervisningen. Det er også et tankekors, sett i lys av denne studiens ståsted som legger vekt på at dersom skolen skal handle om oss alle betyr det at vi må fremme mangfold gjennom fokus på relasjoner mellom minoriteter og majoriteter, privilegier og maktforhold, at kun en av informantene berørte disse områdene som en aktiv del av sin undervisning.

Mangfold i elevgruppa som en styrke

Informantene var opptatt av å fremheve mangfoldet i elevgruppene som en styrke. Jeg vil reflektere rundt dette gjennom to eksempler. For det første ble elevenes ulike kulturelle bakgrunner trukket frem, og hvordan dette ble synliggjort på skolene. For det andre ble det trukket frem at mangfoldet i elevgruppene bidro til interessante samtaler og diskusjoner i klassene.

Flerkulturell bakgrunn

Flere av informantene fortalte om prosjekter, arrangementer eller framvisninger der minoritets elever fikk vise fram ulike sider ved sitt eller foreldrenes opprinnelsesland. Lærer F fortalte om et prosjekt i en fordypningsklasse:

[...] de skal legge frem en presentasjon om sitt land, eller foreldrenes land da. Og da opplever jeg at de har et veldig, en stolthet over det, og da skal de ha med seg mat derfra og litt forskjellig, prøve å bygge opp under verdien av det at de er ... har et annet morsmål, dette med språk, hvor heldige de er, ikke sant. Se på det som en styrke, ikke en ulempe. (Lærer F)

Lærer F opplevde at elevene hadde en stolthet over å fortelle om sitt eller foreldrenes hjemland. Som nevnt tidligere så er ikke nødvendigvis synliggjøring og aktiv bruk av etniske og religiøse forskjeller mellom elevene i undervisningen uproblematisk for den enkelte elevs personlige identitetsarbeid og posisjonering. Det er et område som krever både kunnskap og godt pedagogisk skjønn (Helgevold & Lund Johannessen, 2016, s. 9), og informantens betraktning om elevenes stolthet kan indikere en pedagogisk avveining i forhold til prosjektet. Samtidig så er nettopp noe av det aller viktigste forskningen framhever ved ”gode innvandrerskoler”, at elevenes kulturelle og språklige bakgrunner verdsettes (Engen, 2010, i Nes & Nordahl, 2015, s. 167).

Mange elever vil føle både stolthet og glede ved å få presentere og fortelle om sitt eget eller foreldrenes opprinnelsesland. Røthing (2017, s. 101) trekker imidlertid frem noen viktige sider å være seg bevisst dersom man tar i bruk det hun referer til som

”minoritetsrepresentanter” i undervisningen. Hun mener at å peke ut elever som representanter kan på den ene siden innebære synliggjøring og anerkjennelse. Men på den andre siden kan det også innebære eksotifisering og andregjøring. Når det gjelder andregjøring kan det innebære å peke ut grupper som ”de andre” og fremstille noen gitte forestillinger og faste kjennetegn ved dem. Dette kan også betegnes som ”essensialisering²²”. Røthing (2017, s. 102) mener videre at det kan oppleves som en byrde å skulle ”representere” en hel gruppe, kultur eller religion. Det kan også skape en utfordring knyttet til *hvem* som skal få lov til å representere ulike grupper eller religioner.

Faglige diskusjoner

Mulighetene mangfoldet i elevgruppene hadde som utgangspunkt for å forstå og diskutere ulike samfunnsforhold, ble også trukket fram som positivt av informantene:

Men jeg synes det er viktig at, de skal jo forberedes på samfunnet de kommer ut i, og hvis man da er i en klasse som ikke har, får fram alt forskjellene som er i samfunnet både med språk og religion og kulturer, så vil jo de kanskje møte samfunnet på en helt annen måte enn de som er vant med det, at her er det mange forskjellige kulturer og religioner og tenkemåter, væremåter. (Lærer E)

Vi har forskjellige meninger og at man kan, det har vært ganske interessant å diskutere ting med de, sånn som for eksempel nyhetssaker, som for eksempel Charlie Hebdo-saken hvor de, noen hadde sterke meninger om at, kunne komme inn i klasserommet på morgenen og si at ”Ja det var fortjent”, og så kan man ta den diskusjonen i løpet av en time og så kommer du ut med helt andre litt mer nyanserte meninger da. [...] Og så påvirker de hverandre litt positivt da, ved å diskutere mye og ha en muntlig aktivitet i klassen. (Lærer B)

I det første sitatet ble det trukket frem at elevene blir kjent med forskjellene i samfunnet når det gjelder kulturer, religioner, tenkemåter og væremåter. Men er det å være forberedt og oppmerksom på forskjellene i samfunnet nok til å møte samfunnet ”på en annen måte”? Og hva betyr ”på en annen måte”? Dette kan relateres til den typen *antidiskriminerende undervisning* som Kumashiro (2002) referer til som er *Om de andre*. Tanken bak er å skape empati som igjen skaper økt aksept og toleranse. Her ser vi at denne læreren også nøler eller er usikker på hva kompleksiteten i disse forholdene innebærer, eller mangler ord og begreper når det skal forklares. Elevenes ulike bakgrunner ble trukket frem som en igangsetter av temaer i det andre sitatet, hvor sterke meninger kom frem i eksempelet om Hebdo-saken der en av elevene uttalte ”Ja det var fortjent”. Jeg antar at dette utløste en heftig diskusjon i denne klassen, og det er interessant at informanten peker på at elevene påvirker hverandre og kommer ut fra timen med mer nyanserte meninger.

²² En essensialistisk forståelsesmåte forstår fenomener som naturlige resultater av gitte forhold. I motsetning til sosialkonstruktivistiske perspektiver som innebærer fokus på kompleksitet og på å problematisere generaliseringer (Røthing, 2017, s. 10).

Ut i fra disse to sitatene vil jeg også her belyse noen sider ved det å ta i bruk ”minoritetsrepresentanter” i undervisningen, her som representanter for ulike ”forskjeller” eller meninger og nyanser. Røthing (2017, s. 102) peker på at det etter hennes syn er lærernes egen kunnskap og mangfoldskompetanse som bør være det avgjørende for hvordan disse temaene behandles i undervisningen. Hun framhever videre at det er viktig at undervisning som tematiserer dagens mangfoldige og komplekse samfunn må ta utgangspunkt i *relasjoner* mellom minoriteter og majoriteter, og de maktforholdene som spiller inn i disse relasjonene. Her kan også Nustad (2017, s. 284) bringe inn en viktig nyanse for lærere å være oppmerksomme på i denne typen diskusjoner. Han vektlegger at internt mangfold, forskjeller innad i grupper, alltid må synliggjøres i undervisning som handler om grupper. Til grunn for den kunnskapen som formidles bør det alltid ligge en erkjennelse av at alle mennesker har flere tilhørigheter, og en bestemt minoritetstilhørighet er bare en av flere identitetsdimensjoner. Avslutningsvis i dette avsnittet vil jeg også trekke frem Kumashiros (2002) antidiskriminerende undervisning punkt tre og fire, som jeg presenterte i teoridelen²³, som et verktøy lærere kan ta i bruk når denne typen samtaler eller diskusjoner oppstår spontant eller er en del av planlagt undervisning. I en undervisning som *problematiserer privilegier for å skape endring, og som endrer studenter og elever*, må lærerne tematisere de større sammenhenger som den enkelte elev og lærer tenker, føler og handler innenfor. Undervisningen må også bidra med utfordrende kunnskap. Privilegier og andregjøring må synliggjøres og problematiseres, og det må også ” [...] prosesser og strukturer som opprettholder og muliggjør privilegier og andregjøring.” (Kumashiro, 2002 i Røthing & Svendsen, 2009, s. 65).

Om identitet

Lærer F kom inn på det som på mange måter preger alle ungdommer. De står midt i en brytningstid som kan oppleves som kaotisk for mange, og det er store forskjeller på hvor elevene befinner seg i denne fasen mellom barn og voksen:

De har veldig mange voksne tanker, men samtidig så er de forvirra og ... det svinger veldig. Og veldig stor forskjell innad, at noen er veldig modne og noen er veldig barnslige. (Lærer F)

Lærer F beskrev her identitetsutvikling som sammen med jevnaldningsrelasjoner er noen av de mest sentrale utviklingstemaene i ungdomsårene (Kvillo, 2011, s. 1163). Videre pekte Lærer F på at elevene er i en fase hvor de definerer seg selv. De har en identitet eller en idé om hvem de er, som de uttrykker for eksempel gjennom ønsker for videre skolevalg:

²³ Side

Altså, jeg merker at de er veldig sånn ute etter å def... for nå skal de jo begynne på videregående, og da er det sånn, et par av jentene er sånn: ”Vi skal på handels, for der er det mange sånn som oss”, og så er det noen som er veldig sånn: ”Nei men vi skal på Foss”, eller: ”Jeg skal...” – at de allerede har en veldig sånn identitet eller ide om hva slag type personer de er. [...] Og noen er liksom veldig skal ikke være mainstream. (Lærer F)

Kvelling (2011, s. 174) peker på at identiteten skiller oss mennesker fra hverandre, samtidig som den innebærer likhetstrekk slik at vi kan gjenkjenne oss i hverandre. Identitet gir både en selvfølelse og en fellesskapsfølelse, og det blir i denne tiden viktig å finne ut av hvem man er og hva man kan bli. Samtidig så ser vi i sitatet over at Lærer F ikke tar med i betraktning elevenes ulike bakgrunner i refleksjonen omkring elevenes definering av seg selv. Kan dette ha sammenheng med at denne læreren jobbet ved en skole hvor andelen minoritets elever var ganske lav? Som vi så tidligere²⁴ så pekte Lærer A som jobber på en skole hvor minoritets elevene er i flertall på at elevene kan ha mange ulike identitetskategorier. Dette kunne forstås i lys av de tre identitetsmuligheter som T. H. Eriksens (2002) skisserte: ren identitet, bindestreksidentitet eller kreolsk identitet.

Identitet og identitetsforming ble imidlertid i liten grad tatt opp eller drøftet som et sentralt tema av de fleste informantene. Men Lærer C kom inn på identitet da jeg spurte om elevene var opptatt av å være like eller ulike:

Jeg tror ikke det er et enten eller spørsmål egentlig. De er veldig, det er oppe til spøk, oppe til... en del av deres identitet. [Forteller om episoder hvor kommentarer om hverandres bakgrunn/identitetsmarkører slenges ut] Og så sier jeg at sånn sier vi ikke liksom, og så er de sånn ”Jo slapp av, jeg synes det er morsomt sjøl”. Så vi kan jo si at det er ikke greit for sånn og sånn, men du hører at de bruker det som en del av sin identitet og at det blir på en måte en del av deres egenart da. De liker å ha det, de fleste av de i hvert fall som jeg ser liker å ha det som en del av sin egenart. Og så er de like opptatt som andre ungdommer da, av å være like. (Lærer C)

På samme måte som Lærer A, betraktet Lærer C elevenes ulike bakgrunner både som viktige og mindre viktige for elevenes identitetsfølelse. Lærer C berørte også kompleksiteten ved elevenes identitet, gjennom å bruke ordet ”egenart”, samtidig som de er opptatt ”av å være like”. Ikke minst ved å påpeke at ”de fleste” liker å ha den egenarten, hvilket vil si at dette ikke nødvendigvis gjelder for alle. Jeg finner to interessante sider ved dette sitatet som jeg har lyst til å trekke frem.

For det første at lærer C ser et skille mellom den opplevelsen elevene selv har av sine egne identitetsmarkører, og den holdningen læreren må formidle som den ”korrekte” måten å prate til hverandre om disse markørene. Lærer C mener at i disse situasjonene oppleves den enkelte

²⁴ I underkapittelet ”Forståelse for at folk er forskjellig”.

elevs egenart som positivt av elevene, og at de da synes det er greit å bruke disse markørene for å tulle seg i mellom. En inngang for lærere til å forstå dette samspillet mellom elevene, kan være kunnskap om det Vassenden & Anderson (2011) kaller ”faith information control”. I sin artikkel basert på en studie om religion blant ungdom på Grønland, finner de at ikke-hvithet signaliserer at en person er ”religiøs” mens hvithet skjuler informasjon om en persons religiøsitet. Begrepet ”faith information control” er en videreføring av Goffmans (1990) begrep informasjonskontroll, og i denne sammenhengen henspiller det til hvorvidt et individ har mulighet til å kontrollere informasjon omkring egen religiøsitet. Vassenden og Anderson fant også at religion som stigma versus religion som prestisje endret seg med konteksten ungdommene befant seg i. I en inter-etnisk kontekst, altså i møte med en mer sekularisert ”norsk” kontekst, ville for eksempel det å være muslim utgjøre et stigma og måtte berettiges (Vassenden & Anderson, 2011, s. 588). Denne typen stigma kan for eksempel belyses gjennom et utsnitt fra et sitat av Lærer D:

[...] fordi, trække litte grann feil for noen av våre, så er du jo brått en typisk muslimsk gutt altså. Typisk underkua muslimsk jente. (Lærer D)

I denne situasjonen som Lærer C beskriver, kan vi forstå det slik at elevene har ”informasjonskontroll” over sine egne identitetsmarkører i møte med andre elever i en inter-etnisk kontekst, som i denne sammenhengen er et møte mellom elever fra mange ulike bakgrunner. Det vil si en kontekst som ikke innebærer stigma med behov for berettigelse eller forsvar av egen bakgrunn, og at det derfor er trygt å tulle med sin ”egenart”. Og uttrykket ”inter-etnisk” kontekst bringer meg over til den andre siden ved dette sitatet som jeg har lyst til å utdype.

Det er også interessant i denne sammenhengen at både Lærer A og Lærer C jobber på skoler med en høy andel minoritets elever, henholdsvis 90 prosent og 70-80 prosent. Disse identitetsmarkørene ble ikke nevnt av de lærerne som jobbet på skoler med en betydelig mindre andel minoritets elever. Kanskje er det lettere å bemerke disse markørene på skoler hvor mangfoldet er stort? Dette kan igjen forstås i lys av I. M. Eriksen (2017, s. 17) påstand om at hva som er utenfor og hva som er innenfor sjelden er helt entydig. Som tidligere nevnt i underkapitlet ”*Forståelse for at folk er forskjellige*”, så finner vi i ”den innerste esken” skolens ungdomskultur, det ”lille vi”. På disse to skolene som sitatene er hentet fra er majoriteten av elevene representert av samfunnets minoriteter. Kanskje blir lærerne derfor mer bevisste på betydningen av elevenes ulike bakgrunner, og kanskje blir det også mer ufarlig eller oppleves som mer relevant å omtale disse bakgrunnene? Og hvordan erfares det

for elever å ”være annerledes” (Chinga-Ramires & Solhaug, 2014) i en annen skolekontekst som er mer ”norsk”? På den andre siden fant I. M. Eriksen (2017, s. 17) også i sin studie at det heller ikke var uproblematisk å være en av få hvite, etnisk norske elever i en skoleklasse der det gjaldt andre uoffisielle normer enn de var vant til.

Skolens elevsammensetning må derfor ses som betydningsfull sett i lys av en sosialkonstruktivistisk teoretisk tilnærming, hvor omgivelsene med sine aktører blir forstått som viktige påvirkere for ungdommenes identitetsutvikling. Og på bakgrunn av denne kompleksiteten som jeg har vist over, er det viktig at lærere har kunnskap om betydningen skolekonteksten har for den enkelte elevs identitetsforming. På den andre siden er det også viktig å ha kunnskap om at opplevelsen av tilhørighet kan oppleves ulikt for elever også i møte med den ytterste esken, ”det ”norske” samfunnet og dens pedagogiske institusjoner” (I. M. Eriksen, 2017, s. 19), og dette vil jeg komme nærmere inn på i neste underkapittel.

Om elevers møter med rasisme, diskriminering og fordommer i samfunnet

Rasisme og diskriminering

To av informantene kom inn på samfunnet som kontekst da jeg spurte om det kunne være en forskjell på å jobbe med læringsmiljø på deres skole kontra en skole med et mindre elevmangfold. Lærer C fortalte følgende:

Jeg tenker at mange har i mye større grad piggene ute av mange andre årsaker også. Hvis du går lenge nok frem og tilbake her så vil du oppleve at ... at mange av disse ungdommene blir faktisk skjelt ut på helt sånn latterlig høyfrekvent ... altså de blir ... gamle etnisk norske menn og kvinner kan finne på å skrike de ungdommene her opp i ansiktet. For det minste eller ingenting, og selvfølgelig for faktisk dårlig oppførsel og sånn. Men atte: ”Jeg er drittlei jævla pakkiser”, kan de liksom, eller ”Jævla muslimer”, eller. Altså sånne ting da, jeg tror de opplever det mye oftere enn det de fleste er klar over. Jeg tenker at det er noe som de bærer med seg i alle situasjoner. [...] Jeg tror ikke vi kan vite i det hele tatt hvordan det er. Jeg har aldri opplevd det, at noen har tatt tak i den bakgrunnen vi har med oss og river den i fillebiter foran trynet på deg. (Lærer C)

Lærer C tar her ikke i bruk ordene rasisme eller diskriminering i dette sitatet. Med ett unntak ble ikke disse begrepene ble ikke hentet frem i intervjuene. Dette kan ha sitt utspring i den kompleksiteten i rasisme- og diskrimineringsfeltet som Rogstad & Haagensen Midtbøen (2010, s. 33)²⁵ peker på. Det er en usikkerhet i hvilke begreper som er egnet til å gripe og begripe mangfoldet av de faktiske hendelser som finner sted i samfunnet. Vi kan se sitatet i lys av det Rogstad & Haagensen Midtbøen definerer som *nyrasisme*: et verdimelessig hierarki

²⁵ Forfatterens artikkel *Den utdannede, den etterlatte og den drepte: mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering* ble presentert i teoridelen side

hvor noen mennesker betraktes som mer verdt enn andre, på et individnivå og hvor man kan identifisere hvem som er rasister. Ut i fra denne forståelsen av begrepet, så fortalte Lærer C her om elever som ble utsatt for rasisme. Lærer C er bevisst på at dette kan være vanskelig å forstå fra et majoritetsperspektiv, ut i fra at læreren selv representerer majoritetsbefolkningen og mener at ”vi ikke kan vite hvordan det er”. Informanten viser innsikt i maktforhold og relasjoner mellom majoriteter og minoriteter, og en forståelse for at dette er noe som har konsekvenser for elevene og deres selvfølelse, men tar ikke i bruk et begrepsapparatet som uttrykker det presist.

Lærer D brukte begrepet ”forhåndsdomt” og avbrøt seg selv i å ta i bruk begrepet ”diskriminering”:

Så er det fremdeles sånn at det norske samfunnet er skapt på tanker rundt det norske. Og ... det er liksom et viktig element i det å blir forhåndsdomt eller disk... at hele tida så, forskjellen er jo at denne elevgruppa her fremdeles er i den situasjonen at de må bevise, eller motbevise. [...] Og de etnisk norske slipper det hinderet da. [...] fordi, trække litte grann feil for noen av våre, så er du jo brått en typisk muslimsk gutt altså. Typisk underkua muslimsk jente. (Lærer D)

Lærer D pekte på at ”det norske samfunnet er skapt på tanker rundt det norske”, og at elevene har mer å bevise enn de etnisk norske elevene, en form for ”andregjøring”, altså et skille mellom ”oss” og ”dem”. Lærer D viser til strukturer i samfunnet som bidrar til majoritetsprivilegier, et hinder de etnisk norske slipper, og berører slik et skjevt maktforhold mellom minoriteter og majoriteter. Lærer D peker også på en type generaliseringer fra samfunnet i forhold til å tilhøre en religiøs gruppe: muslimer. Dette kan forstås i lys av artikkelen til Vassenden & Anderson (2011, s. 590) som vist til tidligere²⁶, som argumenterer for at ikke-hvithet signaliserer religiøsitet og at religion må tas inn som en variabel i studier av rase og hvithet. Det kan også forstås ved hjelp av ”perspektivet *raisalisering* hvor ”majoritetens praksisformer” er et hovedfokus (Rogstad & Haagensen Midtbøen, 2010, s. 38). Dette er praksisformer som opprettholder skillelinjer for å opprettholde et utenforskap langs etniske skillelinjer. Denne typen forestillinger om hierarki mellom mennesker på strukturelt nivå, mener Rogstad & Haagensen Midtbøen kan betegnes som *diskriminering*, som er det begrepet Lærer D nølte ved. Også her ser vi at informanten viser usikkerhet ved hvilke begreper som er riktige å bruke.

Det som er en interessant fellesnevner i disse sitatene fra Lærer C og Lærer D, er at begge informantene omtaler rasisme og diskriminering rettet mot elever som mest sannsynlig er

²⁶ Side

”synlige” minoriteter. Ved å gi eksempler på at elevene møter fordommer i form av uttrykk som ”pakkis” eller i kraft av å være en ”muslimsk” ungdom. Dermed berører disse to lærerne at rasisme og diskriminering kan ha sitt utspring på grunnlag av ytre kjennetegn. Dette er som tidligere nevnt en viktig erkjennelse i følge Harlap & Riese (2014, s. 192). Dersom man tar for gitt at hudfarge og ansiktstrekk ikke har noen innflytelse eller relevans i sosial samhandling blir det også vanskelig å påpeke sosial urettferdighet eller diskriminering basert på ytre kjennetegn. De berører også et viktig element i en sosialkonstruktivistisk tilnærming, nemlig at det er umulig å ikke forholde seg til hvordan andre fortolker en selv, og da spesielt i forhold til kroppslig utgangspunkt eller uttrykk, som alder, kjønn og hudfarge. Lærer C bemerket at dette er ”noe de bærer med seg”, og kan være en av årsakene til at mange har ”piggene ute”. Med andre ord at denne type holdninger og møter med andre som vist til i sitatene over, har en påvirkningskraft når det gjelder elevenes selvfølelse og kan ha en innvirkning på hvordan de møter omgivelsene sine.

Skolens rolle

Lærer C mente at det er viktig å vise aksept overfor elevene og representere en motvekt til de opplevelsene elevene hadde hatt med rasisme. Ikke bare fra lærerne men også fra rektor og hele skolen:

Total aksept og representere virkelig en motvekt til den typen opplevelser da. [...] at de skjønner det om alle lærerne sine, at de skjønner det om hele skolen, at det skjønner det om rektor, de skjønner det at vi er på deres lag, på alle måter. Og at vi fordømmer den typen handlinger da. (Lærer C)

Samtidig, ved å påpeke ”slik at de skjønner at vi er på deres lag”, berører også lærer C nettopp hvor viktig det er å ha kunnskap om kompleksiteten i disse forholdene. Lærerens gode intensjoner om å vise solidaritet gjennom gode holdninger blir en inndeling i ”oss” (skolen og lærerne) og ”dem” (minoritetselevne). Dermed kan fremstillingen sies å fremstå som en opprettholdelse av to forskjellige grupper. Og hva ligger det i utsagnet ”[...] at vi fordømmer den typen handlinger.”?

Lærer D pekte på å gi elevene trygghet og selvtillit, og at vissheten om at de har en verdi er en av de viktigste kunnskapene de kan få med seg videre.

Kommer jo til å møte masse utfordringer og fordommer og sånne ting i årene fremover også, og det å ha den tryggheten og selvtilliten på at de har en verdi, for det er vel kanskje det som er – at de føler at de har en eller annen form for verdi uansett, det er den viktigste kunnskapen vi kan sende akkurat denne elevgruppa her da, videre med. (Lærer D)

Lærer D la vekt på at "[...] og det er hovedjobben min, å få disse ungdommene her til å skjønne hvilken ressurs de er for det norske samfunnet." I tillegg til å vise elevene at de er ressurser for samfunnet, fremhevet denne informanten også hvor viktig det er med dialog og åpenhet, og var opptatt av å bruke samtale som et verktøy for å synliggjøre forskjeller og ulikheter²⁷.

Og så ... er det veldig viktig, og det er vel kanskje det som er vanskeligst å forklare da, men det å skape et klasserom med full åpenhet, og hvor det å være rar og annerledes er det som er naturlig ... gjør at, aksepten for det som er annerledes ... plutselig virker det ikke så rart likevel da. Og da må du skape åpenhet hvor man kan snakke om det. (Lærer D)

Jeg har lyst til å utdype det informantene fortalte ved hjelp av noen perspektiver, og vise at skolen kan ha to ulike tilnærminger i sin rolle når det gjelder rasisme og diskriminering.

Bangstad & Døving (2015) skriver i boken *Hva er rasisme*:

Rasisme, fordommer og diskriminering er menneskelige fenomener – det er noe som mennesker skaper, ikke noe som er naturgitt – og det betyr også at det er vi som mennesker som aktivt kan motvirke det ved de aktive holdningsmessige valgene vi tar i hverdagen. (Bangstad & Døving, 2015, s. 132)

"Den typen holdninger" sier Lærer C. Som vi ser i sitatet over så er holdninger et viktig begrep, men da som "holdningsmessige valg", altså noe som kan velges og dermed kan endres. Sitatet viser også at rasisme er menneskeskapte fenomener, noe vi kan få kunnskap om. I stedet for å "fordømme" så kan lærere formidle kunnskap om rasisme og diskriminering i skolen og bidra til at elevene tar aktive holdningsmessige valg. Her vil jeg igjen peke på en antidiskriminerende undervisning som kan skape bevisstgjøring omkring maktforhold. Dette innebærer maktkritiske perspektiver på privilegier og andregjøring, og å legge vekt på at undervisningen skal bidra til å skape varig endring (Røthing, 2017, s. 24).

Lærer D tok i bruk begrepet *fordommer* i sitatet over, og fordi fordommer har et nært slektskap til rasisme og diskriminering finner jeg det naturlig å inkludere noen tanker rundt forebygging av fordommer også i dette underkapittelet. Arbeidet med å motvirke fordommer kan også starte et annet sted enn med kunnskap, mener Nustad (2017, s. 273). I begrepet fordommer vektlegger Nustad (2017) oppfatninger og forestillinger på den ene siden, og holdninger på den andre. Det handler om generaliseringer av andre som danner stereotypier, fastlåste forestillinger om de andre. Fordommer gir en tilhørighet og fellesskap, og kan fungere som en legitimering av makt og privilegier. Kunnskap er ikke nødvendigvis en

²⁷ Dette sitatet er også brukt tidligere side

trylleformel for å skape økt toleranse og likeverd, og det trengs tid å endre fordommer²⁸. Nustad (2017) peker på at arbeidet med å motvirke fordommer handler om å skape et åpent og inkluderende fellesskap, hvor mennesker kan møte hverandre og føle seg trygge. Derfor skal ikke skolen bare gi opplæring, det handler også om hvordan skolen kan skape en arena der elevene kjenner seg trygge. Her vil jeg trekke en tråd til det Lærer D fortalte om sin praksis i klassen hvor det ble lagt vekt på dialog og åpenhet, bruk av samtalen som verktøy for å synliggjøre ulikheter og forskjeller, samt fremheve alle elevens verdi. Samtidig som denne læreren også viste til en bevissthet omkring maktforhold i samfunnet. Dette kan være en praksis som kan være med på å skape en trygg arena for denne informantens klasse. Nustad (2017, s. 279) fremhever at forebygging ikke starter med stemping av fordommer som noe galt. Det starter med å trekke alle inn, også de som har holdninger som oppfattes som problematiske, eller som ytrer seg eller handler på en måte som er ekskluderende. Arbeid med forebygging og å sikre likeverd må være en del av skolens kultur, blant annet i lærernes møte med elevene og i skolens arbeid med strategi, langsiktige planer og rutiner (Nustad, 2017, s. 286). Avslutningsvis vil jeg også legge til at ingen av informantene vektla rasisme, diskriminering eller fordommer på egen skole eller blant sine egne elever. Dette utgjør i seg selv et interessant område å drøfte, men på bakgrunn av denne studiens begrensede omfang kommer jeg ikke nærmere inn på dette her.

I dette kapittelet har jeg presentert og drøftet informantenes tanker og refleksjoner omkring mangfoldet i elevgruppene sine. Noen områder og tendenser er verdt å trekke frem før jeg går videre til neste kapittel. For det første ser vi avdekket den kompleksiteten det innebærer for lærere å håndtere samfunnets pluralitet i møte med elevenes individualitet i klasserommet. Vi ser også at det kan se ut til at elevenes ulikheter og forskjeller kommer lite til uttrykk blant de fleste informantene i møte med elevene, samtidig som de også er oppmerksomme på mange av mangfoldets ulike sider og dynamikker. I tillegg vil jeg også trekke frem at det kan se ut til å være usikkerhet omkring ord og begreper som kan formidle og forklare denne kompleksiteten som informantene berører. Denne studien mener som sagt at forskjeller og ulikheter må verbaliseres og avdekkes, for å kunne møte ulike elevgruppers ulike forutsetninger og behov. Men også for å utfordre forestillinger om ”oss” og ”de andre” gjennom fokus på majoritetsprivilegier og majoritetsnormer. Som vi har sett gjennom disse fortellingene så er dette et komplisert landskap for lærere å skulle håndtere. Og dette belyser

²⁸ Jeg har her gjengitt kort en lengre presentasjon av begrepet fordommer, som Nustad (2017) gir en betydelig større plass i antologien *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (red. Brandal, N., Døving, C. A., Thorson Plesner, I.)

hvorfor det er viktig med både kunnskap og et skjerpet blikk for kompleksitet gjennom for eksempel økt mangfoldskompetanse for lærere i skolen.

6. Rammer og organisering

Den andre inngangen til temaet i studien handler om å undersøke informantenes erfaringer knyttet til arbeidet med et inkluderende læringsmiljø, og det vil jeg gjøre gjennom de to neste kapitlene. Først i dette kapitlet ved å se nærmere på skolen som en helhet gjennom rammer og organisering, og deretter i neste kapittel ved å undersøke lærernes praksiser. Jeg minner om at jeg tidligere har vist til at min forståelse av ”inkludering i skolen” handler om at man på alle nivåer innen opplæringen bygger på grunnleggende verdier i møtet med mangfoldet og at inkluderende opplæring, og at inkludering ”[...] handler om å øke deltakelse og læring for *alle*, uansett bakgrunn og læreforutsetninger” (Nes & Nordahl, 2015, s. 152).

”Å utvikle en skole for det flerkulturelle samfunnet er ikke en oppgave kun for lærere. Det er ikke minst skoleledelsens oppgave å innføre en faglig praksis og skolekultur som i sin tenking og gjennomføring er flerkulturell.”, skriver Westrheim (2014, s. 48). Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 189) presenterer tre typer kriterier for å kunne vurdere hvor langt man har nådd mot en inkluderende skole, og som et utgangspunkt for å kunne arbeide for at skolen skal være inkluderende. De første typene kriterier er rammekriterier, altså de rammevilkårene skolen arbeider innenfor, og disse utgjør muligheter og begrensninger for å kunne være inkluderende. Skaalvik & Skaalvik (2013) nevner flere ulike faktorer, blant annet kompetanse og lærertetthet, og understreker at rammekriteriene er spesielt viktige i forhold til tilpassing av undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og utviklingsnivå. Faglige utfordringer var et område lærerne hentet fram som en del av arbeidet med læringsmiljøet. Selv om det faglige ikke er hovedfokuset i denne studien så har det faglige som tidligere nevnt sammenheng med det sosiale fellesskapet. På bakgrunn av det informantene fortalte er det derfor naturlig å også trekke inn de faglige rammene.

Systemer

Lærer B fortalte følgende om de generelle tilnærmingene til arbeidet med læringsmiljøet på sin skole:

”Det jobbes egentlig litt sånn at alle skal jobbe med læringsmiljø, vi har noen sånne regler, litt sånn blitt enige om hva den gode timen er og inn der så innebærer det også at det skal være et godt læringsmiljø i bunn da. [...] Jeg tror nok at det er veldig mange som gjør veldig mye

forskjellig, det er ikke noe sånn fasit at vi skal gjøre dette og dette, men målet er det samme da, at det skal være et godt læringsmiljø i alle klasserom.” (Lærer B)

At ”det skal være et godt læringsmiljø i alle klasserom” er et veldig vidt og åpent mål, og jeg vil tro at det kan føre til at lærerne på skolen har mange forskjellige praksiser dersom det er slik at de ikke har en felles ”fasit” å ta utgangspunkt i. Lærer B viste stor interesse og motivasjon for å jobbe med læringsmiljø, men bemerket selv et ønske om at det skulle vært mer systematisert og at det fantes et sted å finne informasjon og ideer når det var behov for å jobbe med læringsmiljø. Som lærer B sa med et smil: ”Da blir det kanskje lavere terskel for mange å gå inn og jobbe med det da, for det er jo ikke alle som er like ivrige som meg, det er jo ikke det.” Lærer B uttrykker med dette at det må legges til rette dersom alle skal arbeide med læringsmiljøet, noe som samsvarer med Bergkastet mfl. (2015, s. 11) sin understreking av at ledelse på alle nivå innenfor skolen er vesentlige for å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Informantene fortalte om til dels ulikt og til dels likt fokus og tilnærminger til arbeidet med læringsmiljø. Men et fellestrekk var at de fleste kunne fortelle at det eksisterte få felles systemer og føringer på skolene. Læringsmiljø ble satt opp som tema noen ganger på planleggingsdager og fellestid, men mye av den daglige oppfølgingen var opp til den enkelte lærer eller det enkelte team.

To skoler skilte seg ut. Skolen til Lærer A, fulgte et program, noe som kan se ut til å gi et litt mer helhetlig system for lærerne. Jeg har valgt å ikke navngi programmer eller prosjekter av hensyn til anonymisering av informantene og deres skoler.

”Jeg tenker at sånn som jeg ser styrken i de [program]-øktene er jo at nå er de satt i system så det er ikke bare vilkårlig at vi tar de en gang i blant når det måtte passe noen. Vi har en helt spesifikk person som har økter med helt tydelig... altså med utvalgte klasser. [...] og de gir en coaching og opplæring i å håndtere ulike sosiale settinger, og de gir en del verktøy da, og det er jo satt i et veldig godt system med oppfølging.” (Lærer A)

Lærer A fortalte at skolen har en egen minoritetsrådgiver som arbeider med miljøet og enkeltelever. De er med i et program og har også via et annet prosjekt utviklet en egen skolestandard for hvordan den gode pedagog skal være og hvordan ivareta læringsmiljøet, samt hvordan en læringsøkt skal være. I motsetning til lærer B, som savnet en mer systematisert tilnærming til arbeidet med læringsmiljøet, så pekte lærer A på at styrken til det å være med i et program er at arbeidet nettopp blir satt i system. I tillegg følges læringsmiljøet opp av en person med eget ansvar for området. I. M. Eriksen & Lyng (2015, s. 19) trekker frem *et felles fokus* som en positivt konsekvens av skolemiljøprogrammer, i sin rapport *Skolemiljøprogrammer – effekter og praksiser*. I samsvar med det lærer A fortalte, trekker

Eriksen og Lyng (2015) frem at fordeler med programarbeid er en forutsigbarhet i skolemiljøarbeidet og en felles verktøykasse, felles skolering og avsatt fellestid til å diskutere forebygging og håndtering mobbe- eller krenkelsessaker. Samtidig mener Eriksen og Lyng (2015, s. 20) at dette felles fokuset og engasjementet som et skolemiljøprogram setter i gang er noe av det viktigste, ikke programmet i seg selv. Skolemiljøprogrammet fører ofte til at skolene selv tar styringen i sitt arbeid med skolemiljøet, og tar i bruk programmene og tiltakene slik de selv synes er best. Jeg vil også bemerke at skolemiljøprogrammene så vidt jeg kan se handler om mobbing og krenkelsers, og elevenes generelle psykososiale miljø, men ikke nødvendigvis berører den tematikken som jeg har lagt til grunn innenfor området mangfoldskompetanse. Også Lorentzen & Røthing (2016, s. 9) stiller spørsmål ved hvorvidt eksterne aktører kan bidra til den typen ”helhetlig kompetanseheving og perspektivutvikling som kreves for å fremme trygge og inkluderende skolemiljø”, i sin evaluering av Dembra-prosjektet²⁹. De peker på forslagene til Luvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) og Djupedalutvalget (NOU 2015:2, 2015)³⁰ som legger opp til at normkritiske perspektiver, mangfoldskompetanse, kritisk tenkning og demokratisk kompetanse skal vektlegges og utvikles på alle nivåer i utdanningsløpet. De viser videre til at disse forslagene legger opp til en tilnærming som ikke er kompatibel med at eksterne aktører skal tilby verktøy for å ”løse problemer”, for eksempel i forbindelse med ekskludering og gruppefiendtlige holdninger. I en presentasjon av fire programmer, Olweusprogramet, Zero, Respekt og PALS, kan ikke Lorentzen & Røthing (2016, s. 77) se at programmene åpner opp for kritiske refleksjoner rundt skolens kunnskapsproduksjon, eller tilbyr verktøy for å håndtere problemstillinger knyttet til hvordan sosiale og kulturelle normer bidrar til å reprodusere gruppefiendtlige holdninger. Med andre ord, så kan skolemiljøprogrammer både bidra til å gi en god felles ramme for arbeidet med læringsmiljø på skoler, men samtidig så kan de være mangelfulle i forhold til de behov en skole med et stort mangfold har.

Den andre skolen som skilte seg ut, hadde en uttalt bevisst tilnærming i arbeidet med kulturen og atferden blant elevene. Dette startet med et system som kom fra rektor, men som etter hvert var blitt implementert og mer styrt av lærerne, fortalte Lærer D:

”Det har egentlig vært på alle nivåer sånn fra begynnelsen, så kan du si det at det var rektor som i begynnelsen – og så var, er det på team, og så deler man hva man synes virker, og så har

²⁹ ”Dembra - Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger – som er et samarbeid mellom Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret(EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo.” (Lorentzen & Røthing, 2016, s. 7)

³⁰ Gjort rede for side

det egentlig bare vært en evig sirkel hele tiden. Nå er vi jo så innordnet på dette her, systemet er så innordnet så nå er det veldig liten grad rektor som trenger å styre noe som helst, det er mer på team-plan nå da.” (Lærer D)

I andre deler av intervjuet fremhevet denne informanten at på bakgrunn av en sammensatt elevpopulasjon med 90 prosent elever med ulike kulturelle, etniske og religiøse bakgrunner som kom til dem fra mange ulike barneskoler, var det ekstra viktig å jobbe med den sosiale delen. Denne skolen fulgte ikke et program, men har slik jeg tolker det utformet tiltak og tatt i bruk ressurser som er tilpasset deres behov og som er styrt ovenfra av rektor og har blitt implementert videre til lærernivå. Dette har på denne skolen foregått over en lengre periode, og et kjennetegn ved skoler med gode resultater for minoritets elever er at de har hatt en langsiktig overordnet strategi med fokus på disse elevene, skriver Nes & Nordahl (2015, s. 167). Jeg vet ikke hvilken kunnskap eller hvilke kriterier denne skolen har utformet sitt system og sine rammer på. Men lærer D hadde mange tanker og refleksjoner rundt det å være minoritets elev, i forhold til å prate med elevene om det å være like og ulike, og om fordommer som elevene kan møte i samfunnet³¹. Dette kan være tilfelle fordi denne læreren i seg selv er opptatt av og bevisst disse mekanismene, men det kan også gjenspeile at dette er en skole som har en grunnleggende inkluderingsforståelse, hvor mangfold ses på som en integrert faktor av arbeidet med læringsmiljøet. Ledelsens rolle understrekes av Vedøy (2017a, s. 25): ”Dersom ideene og arbeidet for en flerkulturell skole skal få troverdighet overfor alle lærere, og ikke bare dem som er interessert i utgangspunktet, må verdiene som ligger bak arbeidet med en flerkulturell skole være forankret i selve organisasjonene.” Dette kommer jeg nærmere tilbake til i underkapittelet *Å lede for mangfold*.

Et flertall av lærerne bemerket også at det settes i gang svært mange tiltak og program i skolene som brenner ut av seg selv over tid. Som Lærer C påpekte: ”Det settes i gang så mange prosjekter i skolen og faren ved det er at det ikke bli fulgt opp, og systemer må følges opp av noen som brenner for det.” I følge Vedøy (2017, s. 26) er det stor sannsynlighet for at mangfold vil bli betraktet mer som ett av mange områder man jobber med dersom det ikke gjennomsyres alt som blir gjort. Da risikerer skolene at mangfold som område kommer i konkurranse med andre områder som blir betraktet som likeverdige viktige å satse på, og slik kan bli nedprioritert. Med bakgrunn i informantenes fortellinger er det grunn til å anta at denne ”konkurransen” ikke bare gjelder mangfold, men også for læringsmiljø som område. To faktorer, som også henger sammen med hverandre, ble av alle pekt på som utfordringer i forhold til å bruke tid på å arbeide med læringsmiljøet: fokus på fag og mangel på tid.

³¹ Som vist til i underkapittel i forrige kapittel side .

Fag og tidspress

Lærer A pekte på fokuset på grunnleggende ferdigheter versus på sosiale ferdigheter i skolen:

”Og så i skolen nå er det veldig sånn at du skal være flink til å lese, du skal være flink i regning, du skal ha bra karakterer ikke sant [...]. Men at det er enkelte ferdigheter som ikke, altså evnen til samarbeid, evnen til praktisk-estetiske ting, evnen til å være hyggelig mot andre, det måles ikke i så stor grad.” (Lærer A)

Lærer A fortalte at grunnleggende faglige ferdigheter som regning og lesing skal måles med karakterer, mens sosiale ferdigheter som evnen til å samarbeide og å være hyggelig mot andre ikke måles i samme grad. Jeg vil anta at dette kan oppleves som signaler på at det er viktigere å arbeide med faglige områder enn sosiale områder. Også lærer B påpekte mangel på tid og konkurransen mellom læringsmiljø og andre områder: ”Og jeg skjønner jo at andre ikke jobber like mye med det [det:læringsmiljø, min anm.] når det er så mye man skal gjennom, for man har aldri tid til alt man skal uansett.” Dette kan forstås i lys av det Skrefsrud (2015, s. 30) kaller ”ferdighetsskolen”. Skrefsrud mener at i dagens utdanningspolitiske klima karakteriseres skolen av målstyring og resultatoppfølging, effektivitet, funksjonalitet og konkurranse mellom skolene. Dette har ført til større vekt på grunnleggende ferdigheter, en trend som også er internasjonal. Dette korrelerer med informantenes fortellinger, hvor det kom fram et tilsynelatende tydeligere faglig enn sosialt fokus i skolens daglige prioriteringer og satsinger.

Informantene vektla også utfordringer innenfor de faglige rammene.” Samspillet mellom den faglige, den sosiale og den kulturelle sfære må belyses og håndteres i skoler som ønsker å fremme en inkluderende praksis og et inkluderende læringsmiljø.” skriver Harkestad Olsen (2015), og videre, ”en faglig inkludering kan ivaretas gjennom de tilpasninger som blir gjort i opplæringen, enten det dreier seg om metode, materiell eller organisering.” Også Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 194) peker på betydningen av en tilpasset undervisning til elevenes forutsetninger, det vil si til elevenes kunnskapsnivå og erfaringer. Lærer E uttrykte de faglige utfordringene på følgende måte:

Det som kanskje er den største utfordringen vår, det er jo å få tilrettelagt for alle og fulgt opp alle som har behov for det. Vi er som alle andre skoler sikkert, lite ressurser til å følge opp det vi skal følge opp av de som har t-timer og ekstratimer og... ja. [...] Så det er nok den største utfordringen her, det er å få fulgt opp alle i størst mulig grad. (Lærer E)

De fleste andre lærerne fortalte også som Lærer E at den faglige differensieringen ble opplevd som noe av det mest utfordrende i hverdagen. Dette kan gjenspeile kravene fra ”ferdighetsskolen” (Skrefsrud, 2015), som nevnt over. Målstyring og resultatoppfølging,

effektivitet og funksjonalitet, styrer hva man skal legge vekt på i skolen. Det kan også tyde på at skolenes rammekriterier ikke er tilstrekkelige for å oppnå kravene. Rammekriterier, det vil si rammevilkår som utgjør muligheter og begrensninger for å være en inkluderende skole, kan i følge Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 189) illustreres nettopp gjennom graden av tilpasning av undervisningen til den enkelte elev. Rammekriteriene er et område som ligger utenfor lærernes og til en viss grad også utenfor skoleledelsens ansvarsområde. Gode rammevilkår krever ressurser, og gjenspeiler også hvor langt samfunnet har kommet i arbeidet med en inkluderende skole, (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 190). Lærer C ga to eksempler som kan belyse konsekvensen av ytre skolepolitiske rammer i en skolekontekst hvor elevene kom fra ulike språklige bakgrunner:

”Generelt i [navn] kommune er det veldig lite morsmålsopplæring, jeg ser ikke at vi får noe sånn... det er så nedprioritert at vi snakker ikke om det en gang. Og det er jo sånn alle som har lest noe forskning vet, så er det jo helt merkelig at vi ikke har det.” (Lærer C)

Og de eksamenene er såpass kompliserte, de har alltid vært kompliserte, men nå er de jo altså så finurlige og ... liksom ”gode” da, i anførselstegn! De bestiller jo veldig sånn bra... det er bra oppgaver, men de er altfor vanskelig for, ja de fleste av våre elever, men spesielt da mottakselever, de har ikke en sjans. De skjønner ikke oppgavene og de klarer ikke å produsere noe som ligner på en god besvarelse. Jeg kommer til å fortsette, så lenge jeg får lov til å frita elever fra mottak i eksamen i norsk, så kommer jeg til å gjøre det. (Lærer C)

Lærer C viste til mangel på ressurser i form av morsmålsopplæring, og en eksamensform som ikke er utformet på grunnlag av å skulle passe for alle elevene. Vi kan knytte disse to eksemplene opp mot begrepet *subjektivering*³² hvor inkludering forstås som den enkeltes mulighet til å kunne bruke sine evner og potensial i fellesskapet på en konstruktiv måte, altså en motpol til ekskludering og assimilering (Helleve, 2016, s. 20). I så fall ser vi at de skolepolitiske rammene rundt skolen gjennom de to nevnte eksemplene ikke legger til rette for et inkluderende læringsmiljø.

Skrefsrud (2015, s. 31) mener imidlertid at det finnes muligheter for å legge til rette for et kulturelt og språklig mangfold også innenfor rammen av en ferdighetsorientert utdanningspolitikk. Skrefsrud (2015) begrunner dette gjennom det nordiske prosjektet *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice. Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries*. Ved å følge noen av de skolene som lykkes med tilpasset opplæring for en sammensatt elevgruppe, konkluderer Skrefsrud (2015, s. 31) med at disse skolene lykkes i å ivareta myndighetenes mål om tilpasset opplæring for alle elever. Ikke på bekostning av grunnleggende ferdigheter, men i en utvidet forståelse av

³² Presentert på side i teoridelen.

hva ferdigheter er, hvilken plass de skal ha i skolen og hvordan de kan fremmes på en best mulig måte. Det betyr at skoleledere og læreres skjønn og handlekraft omdefineres innenfor en utvidet kontekst for faglig og didaktisk refleksjon. Disse skolene har sammen med kommunene gjennom flere år bygd opp spisskompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og i flerkulturell pedagogikk. Morsmålene brukes aktivt, elevenes kulturelle bakgrunn synliggjøres på en måte som tar høyde for kompleksiteten og dynamikken i den kulturelle og språklige identiteten, og det praktiseres fleksible opplæringsmodeller.

Som sagt så er ikke den faglige siden ved læringsmiljø et hovedfokus i denne studien, og jeg kommenterer derfor ikke dette nærmere. Men jeg har presentert noen sider ved lærernes rammevilkår som har betydning for arbeidet deres med læringsmiljø, og som i noen tilfeller kan se ut til å gi begrensninger for deres arbeid med læringsmiljøet. Som nevnt over så henger det faglige og det sosiale i skolen sammen med hverandre, og i et miljø med liten differensiering vil lave forventninger om mestring samtidig virke truende på elevenes selvvurdering og selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 194). Som et eksempel på at også selvvurdering og selvverd ble berørt kan et sitat fra Lærer F trekkes frem. Lærer F fortalte om en gruppe minoritets elever med store atferdsvansker på skolen, og trakk en tråd til disse elevenes faglige utfordringer som en bakgrunn for atferden:

Og da tenker jeg, hvor har det gått galt? Hvorfor kan ikke disse elevene gangetabellen i tiende? Hvorfor kan de ikke noe mer enn farger og tall på niende, hvorfor klarer de ikke å skrive en tekst på et høyere nivå enn en tredjeklassing på tiende? Hva er det som skjer, hvor er glippen, ikke sant, og det er det som jeg synes er så forferdelig. [...] Hadde de elevene vært faglig normalt oppe og gå da, så hadde ikke de atferdsproblemene vært der heller tror jeg. (Lærer F)

Denne forståelsen lærer F her viser får støtte av Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 183) som hevder at elever som føler at selvoppfatningen er truet på grunn av lav faglig mestring kan få ulike reaksjonsformer. Lav innsats og mangel på involvering, usynliggjøring, sosial tilbaketrekking, skulk eller bråk. Det er viktig å understreke at slutninger som gjelder elevers atferd krever komplekse analyser, som inkluderer mer enn informasjon om elevers atferd i en bestemt situasjon eller gitt ut fra et spesifikt motiv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 182). Men det som er relevant i denne sammenhengen er at informanten pekte på at det er noe ved opplæringssystemet som ikke har fungert for disse elevene, innenfor rammene av det som informantene beskriver som ”ferdighetsskolen”. Dette fikk i følge Lærer F konsekvenser i form av atferdsproblematikk.

Å lede for mangfold

Alle informantene stilte seg veldig positive til ledelsen på den enkeltes skole og den støtten de opplevde at de fikk ved behov. Og selv om funnene jeg har vist til i dette kapittelet kan tyde på at de fleste skolene har lite tydelig systematikk innenfor arbeidet med læringsmiljø, så ble det av alle fremhevet at ledelsene var svært opptatt av egen og lærernes relasjon til elevene. Flere av informantene understreket også at det var nulltoleranse når det gjaldt mobbing, samt utarbeidet strategiske planer med tydelig saksgang ved tilfeller av mobbing.

Den enkelte skole er styrt av utdanningspolitiske føringer og ideer, og må gjøre sine prioriteringer ut i fra dette og ut ifra den tiden og de midler den har til rådighet. Nes & Nordahl (2015, s. 167) skriver i sin artikkel *En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn* at et kjennetegn for skoler med gode resultater for elever med innvandrerbakgrunn blant annet er: at alle ansatte har kunnskap om minoritetsspråklige, at disse får støtte seg til morsmålet i undervisningen der det trengs og at ledelsen sørger for at initiativene overfor elevgruppa er koordinert – gjerne gjennom et eget flerkulturelt team. Mine informanter fortalte at en av disse skolene har minoritetsrådgiver og ekstra ressurslærere gjennom et prosjekt de deltar i på bakgrunn av å ha en høy andel minoritets elever. En av skolene har egen rådgiver innenfor læringsmiljø. Ingen av mine informanter hadde formell kompetanse eller spisskompetanse innenfor flerspråklige eller flerkulturell pedagogikk og var for en stor del usikre på hvilke kollegaer som hadde dette. Her må det selvsagt påpekes at de hadde erfaringer fra egen praksis og det kan også regnes som en kompetanse på området. Morsmålslærere ble heller ikke nevnt som en minoritetsressurs. Flere av informantene fortalte om ekstra ressurslærere som bidrar som en forsterkning i undervisningen, eller som underviser egne grupper i blant annet i forsterking av norskfaget og språk, delt kontaktlæreransvar mellom to lærere. Jeg har ikke intervjuet skolelederne på disse skolene, og må derfor trekke slutninger basert på det informantene har fortalt meg om sine rammer. Men en antakelse er at prioriteringer og valg ikke gjenspeiler en prioritering innenfor to områder som jeg presenterte i underkapittelet *Inkluderende læringsmiljø* i teoridelen³³: pluralistiske retninger innenfor flerkulturell pedagogikk³⁴ som er sentrale i selve opplæringen, og kunnskap om kritiske retninger³⁵ som danner utgangspunkt for ledelse av og organisering av

³³ Side

³⁴ Pluralistiske retninger: kunnskap om tospråklig opplæring, andrespråklæring, organisasjonsmodeller, kulturelle normer og problemstillinger og handlinger knyttet til mangfold og forskjellighet (Vedøy, 2017b, s. 28).

³⁵ Kritisk teori: fokuserer på makt, etikk, politikk og samfunnsperspektivet, med fokus på ulikhet i maktforhold mellom majoritet og minoritet (Vedøy, 2017b, s. 28).

opplæringen. Vedøy (2017a, s. 24) mener at mangfold som en ønskelig og en viktig verdi, er utgangspunktet for alle retninger som diskuterer hvilken kompetanse skoleledere trenger for å lede flerkulturelle skoler på en god måte. Dette har jeg all grunn til å tro at også er ønskelig og viktig ved disse skolene. Dette kan for eksempel forstås i lys av empirien i denne studien som viser en sterk vektlegging på relasjonsbygging mellom ledelse/lærere og elever. Men samtidig så er det interessant at mangfoldet ikke er sterkere fokusert gjennom skolenes rammer og systemer. Denne tråden tar jeg opp igjen i siste del av neste kapittel, hvor jeg ser nærmere på den utdanningspolitiske konteksten.

7. Refleksjoner omkring tilnærminger til arbeidet med læringsmiljø

Informantene fortalte at de driver mye av arbeidet med læringsmiljø på eget initiativ, ut i fra egen erfaring og erfaringsdeling med kollegaer. Gjennom ubevisste og bevisste tilnærminger. Jeg har i dette kapittelet tatt utgangspunkt i de tilnærmingene informantene fortalte at de konkret gjennomførte, og kaller det her for praksiser. Jeg har undersøkt hvilke praksiser informantene la hovedvekt på, og sett disse praksisene i lys av forhold som blir ansett som viktige for å utvikle og opprettholde et inkluderende læringsmiljø på skoler med et stort elevmangfold.

Praksiser

Prosesskriterier handler om hva skolen gjør og hvordan den organiserer og gjennomfører undervisningen. Dette gjelder blant annet valg av arbeidsformer, organisering av undervisningen, tilrettelegging for samarbeid og dialog, og særlig viktig er graden av tilpassing og differensiering av undervisningen og organisering av arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 190). Lærerne har en større innflytelse på disse kriteriene enn på rammekriteriene, som vist i forrige kapittel, når det gjelder valg og gjennomføring innenfor de rammene de blir gitt. Læreres rom for selvbestemmelse, den *autonome* lærer, kan ses i sammenheng med det Bergkastet (mfl., 2015, s. 13) kaller ”sømløse prosesser”. Møtet mellom elevene og mellom elev og lærer er kontekstavhengig, alt det som skjer i en elevgruppe avhenger av dem som er med i gruppa. Det som er avgjørende er hvordan læreren løser oppgavene, og hvilke tanker og holdninger læreren, men også skolen, har til dette arbeidet. Hvilke tilnærminger hadde så informantene til arbeidet med læringsmiljø? Lærer B fortalte følgende:

Ting som er viktige for en selv da, som lærer, tenker jeg at litt sånn er nøkkelen da. At man bestemmer seg for noen ting, og jobber med en ting om gangen. Sånn som å jobbe med språk

for eksempel, samarbeid, læringspartner, alt mulig på en gang men en ting av gangen. (Lærer B)

Informanten uttrykte at ”man bestemmer seg for noen ting” som jeg tolker dit at det nettopp kan bety at lærerne har stor innflytelse på hvordan de ønsker å jobbe med læringsmiljøet. Samtidig som lærer B viste til hvor komplekst det kan oppleves i hverdagen: ”alt mulig på en gang men en ting av gangen.”. Denne informanten fortalte også gjennom intervjuet om en opplevelse av at det å skulle sette ord på egen praksis og egne erfaringer, ga en økt forståelse for hvor mye av det daglige arbeidet som lærer som handler om å legge til rette for et godt læringsmiljø. Dette var også en lærer som kunne vise til mange tiltak og ideer som var funnet på eget initiativ, tips fra andre kollegaer, fra tidligere praksislærere, hentet fra internett og gjennom arbeid med ungdom i en frivillig organisasjon. Samtidig uttrykte lærer B, som tidligere nevnt, at det hadde vært ønskelig med et sted for personalet hvor denne typen ressurser var samlet og lett å hente frem ved behov. Denne informanten trakk frem jevnlig samtaler med elevene, elevmedvirkning, organisering av timene i tråd med en modell kalt ”den gode timen” som ble vektlagt av skolen, relasjons- og samarbeidsleker og en generell motivasjon og bevissthet rundt det å ta vare på læringsmiljøet. Lærer A fortalte om mange av de sammen tiltakene som lærer B:

Og så er det egentlig da at bruke [navn på skolen] sin standard i forhold til god relasjoner, omsorg, lytte, være tålmodig, elevmedvirkning. Altså prøve da, det er mange ting man skal være god på men, men prøve – ikke sant – å skape den tryggheten gjennom lekaktiviteter, humor, det å kunne le med hverandre. Det er sånne konkrete ting som man kan gjøre for å skape gode læringsmiljø. (Lærer A)

Som nevnt tidligere var en av utfordringene som ble fremhevet rammene rundt det å tilrettelegge for faglig differensieringen. Men differensiering var også noe alle lærerne fortalte var en del av praksisene i klasserommene på tross av utfordrende rammebetingelser. Og Lærer E viste her til en bevissthet på at tilpassede oppgaver og tilrettelegging er viktig for elevenes mestringsfølelse:

Og så det at man også klarer på en måte å tilrettelegge for de fleste i klassen med egne oppgaver og prøver å følge mest mulig opp det også, for de elevene, så langt det er mulig da, men i hvert fall, det går an å gi en del tilpassa oppgaver som gjør at alle får en mestringsfølelse. (Lærer E)

Disse praksisene som vist gjennom sitatene, var sammen med læringspartner (det vil si at elevene ruller på å samarbeide med en annen elev i en gitt periode) og relasjonsarbeid de vanligste praksisene, og informantene viste til stort sett de samme praksisene. Men hva er egentlig inkluderende praksiser i en skole med et stort elevmangfold?

Hva er inkluderende praksiser?

Disse praksisene som i forrige avsnitt ble trukket frem av informantene, er i tråd med en type retningslinjer og praksiser som er tilgjengelig i mye av litteraturen som finnes på feltet læringsmiljø. Denne litteraturen forstår etter mitt syn inkludering og elevmangfold i en veldig vid og generell forstand. Denne litteraturen omtaler inkludering som en avgjørende faktor, men uten å direkte sette fokus på eller drøfte dette i lys av for eksempel flerkulturalitet i skolen. Jeg gjengir her mine generelle oppfatninger når det gjelder denne typen litteratur på området, vel å merke uten å ha gått mer analytisk til verks. For å belyse hva jeg mener med en slik ”generell forståelse av inkludering” vil jeg gi et eksempel. En side ved intervjuene som jeg har trukket fram i denne studien er fraværet av tematisering av elevenes ulike ”hjemmekunnskaper” (van der Kooij, 2014, s. 586). Med hjemmekunnskaper mener jeg de ulike erfaringsbakgrunnene elevene har med seg hjemmefra. Dette er et tema som er et sentralt punkt i flerkulturell pedagogikk. I informantenes fortellinger om tilnærmingene til arbeidet med læringsmiljø blir elevenes ulike erfaringsbakgrunner i liten grad trukket fram som viktige utgangspunkt for måten man arbeider på. Med unntak av Lærer D som tvert imot trakk frem at forskjeller og ulikhet var oppe til samtale og diskusjon generelt gjennom undervisningen. Dette står i en motsetning til et av de sentrale forholdene i Banks modell³⁶ (2009, s. 15): å legge til grunn at flerkulturelle perspektiver og temaer må gjelde for alle fag og sammenhenger, og gjøres tydelig for alle i skolemiljøet. Samtidig kan det ses i sammenheng med det van der Kooij (2014, s. 586) peker på som den ”felles referanserammen” som skolen ofte tar for gitt at elevene kommer til skolen med. Det vil også si at perspektiver innenfor det jeg har presentert som ”mangfoldskompetanse” i denne studien ikke inkorporeres i skolens tilnærminger. En utfordring med disse generelle tilnærmingene til inkludering er at de skal passe for alle, og man kan stille seg spørsmål om hvem som da blir inkludert?

Engen (2014, s. 74) antyder at opplæringsmodeller som er organisert ut fra kollektive behov på gruppenivå kan være mindre egnet for den generasjonen minoritetsspråklige barn som vokser opp innenfor det han kaller *superdiversiteten*. Begrepet superdiversitet er et begrep som er brukt av Vertovec (2007 i Engen, 2014, s. 71) for å begrepsfeste de endringene som har funnet sted i nyere tids innvandringsmønster. Migrasjonen har økt, den omfatter mennesker fra flere avsenderland enn tidligere, og det har oppstått nye forbindelser og interaksjoner mellom majoritet og minoritet, og mellom og innenfor de enkelte minoritetsgruppene. Disse

³⁶ Side

utviklingstrekkene får da også følger for diversitetens, eller mangfoldets, karakter fordi det utvikles nye identiteter og levemåter. Dette kan vi se i sammenheng med T. H. Eriksens (2002) begreper ren identitet, bindestreksidentitet og kreolsk identitet som jeg har vist til flere steder tidligere³⁷. Engen (2014, s. 81) peker videre på at dersom skolen ønsker å utjevne systemskapte skjevheter, enten de er knyttet til etnisitet eller sosial bakgrunn, så må den anerkjenne at alle elever har kollektive behov. Samtidig så må den også forholde seg til at i en skole med et stort elevmangfold så kan det være vanskelig å komme frem til bred enighet om hva innholdet i skolen skal være. Vi kan se dette i lys av teorien om interseksjonalitet som jeg presenterte som en del av denne studiens teoretiske rammeverk³⁸. Elevenes sosiokulturelle kategorier og identiteter vever seg inn i hverandre, og blir relevante på ulike måter fra den ene situasjonen til den andre, og i relasjoner og samhandling med andre (Fandrem, 2011, s. 44). Oppmerksomhet og bevissthet rundt disse komplekse variablene er derfor viktig kunnskap for lærere i en inkluderende skole, ellers kan undervisningen favorisere elever fra en bestemt bakgrunn. Dette omtales som ”an equity pedagogy” i modellen til Banks (2009, s. 15). For å oppnå en slik likhetspedagogikk, må undervisningen tilpasses slik at alle elever får like muligheter til å gjøre det bra på skolen. Røthing (2014, s. 74) kan bidra til å ytterligere belyse hva som menes med likhetspedagogikk, ved å forstå dette i lys av maktforhold i samfunnet. Hun påpeker at inkludering og likebehandling er idealer som er heftet med noen problemer. Lik behandling kan bidra til å reproducere forskjeller slik at lik behandling ikke gir like muligheter. Inkludering kan også sies å forutsette noe som allerede er foreliggende, som den som inkluderes skal inkluderes inn i. Det som foreligger kan komme til å legge premissene for normer og samhandling på måter som privilegerer majoriteten. Nettopp derfor må maktforhold kontinuerlig tenkes med i en undervisning som ønsker å oppnå likebehandling og inkludering.

En nøkkelfaktor til at det kan se ut til å være en bred og generell tilnærming til inkludering, kan også knyttes til at det er ulike forståelser av hva selve begrepet inkludering innebærer. Nes & Nordahl (2015, s. 152) slår fast at det ikke finnes noen omforent definisjon av inkluderingsbegrepet. Jeg skal ikke her komme videre inn på de ulike inkluderingsdiskursene, men jeg vil peke på et relevant poeng som forfatterne trekker frem: det er ikke om den enkelte er inkludert som er relevant, men om skolen eller opplæringen er inkluderende. I stedet for å fokusere på spesielle grupper, handler det om opplæringssystemet som sådan. Inkludering

³⁷ Presentert i teoridelen, på side ...

³⁸ Side

handler om at man på alle nivåer innen opplæringen bygger på grunnleggende verdier i møter med mangfoldet (Opertti mfl., 2014 i Nes & Nordahl, 2015, s. 155). I denne forståelsen av inkludering vil inkludering kunne fungere som en dynamisk toveisprosess der majoritet og minoritet tilpasser seg til hverandre. Dette er også i tråd med de premissene som Røthing (2014) legger til grunn over i en likhetspedagogikk som tar hensyn til ulikheter og forskjeller.

Nes & Nordahl (2015) undersøker i antologien *Dobbeltkvalifisering, perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (red. Dobson, S., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Skrefsrud, T.-A., 2015), hvordan inkluderende opplæring kan forstås og realiseres i praksis gjennom å se på Fagerlund skole i Brummunddal. Jeg vil her gi en kortfattet fremstilling av denne presentasjonen. Fremstillingen har til hensikt å vise noen av Brummunddal skoles praksiser som eksempler på hvordan inkluderende opplæring, her forstått som både faglig og sosialt, kan tilrettelegges. Denne skolen fikk i 2012 dronning Sonjas skolepris som ”en skole som har utmerket seg ved å praktisere likeverd og inkludering på en fremragende måte.” (Nes & Nordahl, 2015, s. 155). Skolen fikk utdelt prisen blant annet fordi skolen har hatt et langsiktig, systematisk og kunnskapsbasert arbeid med læringsmiljøet. Det pekes på at skolen over lang tid har gjort en innsats for å komme ut over nivået ”festbruker” av kulturmangfoldet, til å også bli en ”hverdagsbruker”. Det innebærer blant annet at skolens bibliotek omfatter mange tospråklige bøker, foresatte får tilbud om å delta i familielæring, og hver morgen hilser voksne og barn på alle språkene som er representert på trinnet. Dette er praksiser som kan ses i relasjon til Banks modell, som vist over, hvor det legges til grunn at flerkulturelle perspektiver og temaer må gjelde for alle fag og sammenhenger, og gjøres tydelig for alle i skolemiljøet (Nes & Nordahl, 2015, s. 158).

Relasjon som inkludering

Betoningen av relasjon i denne studien har sitt utspring i informantenes egen vektlegging av relasjonens betydning som en del av deres praksiser. Et interessant område å undersøke blir da hvordan relasjonsarbeid kan forstås i lys av å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø for en mangfoldig elevgruppe. Jeg vil først presentere noen sider ved informantenes tilnærming til relasjonsarbeidet. Deretter vil jeg forsøke å drøfte dette ved å knytte de to områdene relasjon og elevmangfold sammen.

Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 223) peker på at betydningen av elevenes forhold til lærerne i de senere årene har fått økt oppmerksomhet både i den skolepolitiske debatten og i pedagogisk forskning. Under teoridelen viste jeg til at den profesjonelle lærerens

relasjonskompetanse danner grunnlaget for å utvikle et fellesskap i en gruppe av barn og unge, gjennom å påta seg lederskapet og ansvaret for kvaliteten i relasjonen (Jensen, 2014, s. 28). ”Relasjon trumfer alt.”, sier Bergkastet mfl. (2015, s. 39). Ifølge I. M. Eriksen & Lyng (2015, s. 11) rapport, *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*, så er nettopp relasjonsarbeid en av tre hovedstrategier innenfor arbeidet med læringsmiljø i skolen, og det er et sterkt ideal blant lærere og ledere om å være relasjonsorienterte. Dette opplever jeg er i samsvar med informantenes betoning av relasjon i arbeidet med læringsmiljøet i denne studien. Denne fellesnevneren blant informantene kan også tyde på at det å arbeide med relasjon blir ansett som en viktig faktor i arbeidet med læringsmiljø fra ledelse og skoleeiere. Informantene hadde mange like tanker om hva det innebærer å arbeide med relasjon:

Og så er det egentlig da at bruke [navn på skolens] sin standard i forhold til god relasjoner, omsorg, lytte, være tålmodig, elevmedvirkning. Altså prøve da, det er mange ting man skal være god på men, men prøve – ikke sant – å skape den tryggheten gjennom lekaktiviteter, humor, det å kunne le med hverandre. Det er sånne konkrete ting som man kan gjøre for å skape gode læringsmiljø³⁹. (Lærer A)

Lærer A viste her til mange av de faktorene som ligger til grunn for relasjonskompetanse, blant annet omsorg, lytte, være tålmodig og elevmedvirkning. Bergkastet mfl. (2015, s. 41) trekker frem begrepet *anerkjennelse* som sentralt innenfor relasjon, som handler om en væremåte heller enn en teknikk. Dette innebærer at læreren har evne til empati og innlevelse, og kan bestå av lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. En anerkjennende væremåte, det vil si å lytte til hva elevene tenker og føler uten å være fordomsfull eller dømmende, gir elevene muligheten til å kjenne på egne erfaringer, opplevelser og følelser.

Lærer C reflekterte også over relasjonens betydning når det gjelder utfordrende elever, og at dette vises ekstra godt i møte med elever man ikke kjenner så godt:

Jeg vet ikke om skolen her er ekstra sånn relasjonsavhengig, for at noen ganger får du bare så ekstremt fingern tilbake [liten latter]. Og det... da må man liksom bestemme seg for hvordan man skal ta det [smiler]. [Informanten forteller om en episode hvor noen elever kom utenifra og forstyrret i klasserommet og ble bedt om å gå, hvorpå elevene reagerte med ufine ord og bevegelser]. Så tenkte en del av meg, tenkte at sånn der at da skal dere jammen få så øra flagrer. Så en annen del tenkte sånn – jeg hadde ikke hilst på dem, de vet ikke hvem jeg er. Så neste gang jeg møtte de så klarte jeg da å heve meg såpass opp og liksom bare ta de i hånda og si ”hei”. [...] Jeg tenker kanskje det da at du er så avhengig av å på en måte lage den relasjonen, og kanskje noen ganger så må du gjøre det i løpet av tre sekunder. Og det er allerede ikke fredstid. Og der har jeg faktisk fått et sånt ordentlig godt tips som går på det å starte alle konfrontasjoner med alle elever som du ikke kjenner med en utstrakt hånd og så

³⁹ Dette sitatet er også brukt tidligere.

hilse på og si ”Hei, jeg heter [...], hva heter du? Hyggelig å hilse på deg, du hør nå her...”, og så begynne å gi beskjeden på en rolig måte. (Lærer C)

Lærer C pekte på hvor viktig det er med relasjon, og særlig i vanskelige møter med elever. *Emosjonell støtte* handler om i hvilken grad elevene opplever å bli verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og at de føler seg trygge sammen med dem (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 223). Lærer C viser her til en bevissthet omkring faktorene som handler om emosjonell støtte i møtet med elevene, selv om det kan oppleves som vanskelig å ikke la seg provosere av elevenes ord og handlinger. Informanten ser verdien det har å opprette en kontakt og bruke en vennlig tone som en inngang til å kommunisere med elevene.

Ut i fra intervjuene er det vanskelig for meg å konkludere noe om informantenes språk og holdninger til elevene i klasserommet. Men jeg kan, som sitatene over viser, trekke frem at alle var opptatt av at relasjonsarbeid er viktig, de nevnte mange viktige faktorer innenfor det å aktivt arbeide med relasjon og de snakket positivt og engasjert om elevgruppene sine. Dette er faktorer som kan antyde en anerkjennende væremåte og at de gir elevene emosjonell støtte. Jeg har tidligere påpekt at informantene ikke ga mye informasjon om negative erfaringer med elevene sine, og at en slutning kan være at dette henger sammen med at man ikke ønsker å selv stigmatisere eller underbygge stereotypier i forhold til elevgruppen sin. Det kan også indikere at de har positive holdninger til elevene sine som gjennom et aktivt relasjonsarbeid blir formidlet til elevene. Et eksempel på aktivt relasjonsarbeid kan gis ved å sitere en del av intervjuet med lærer B hvor informanten forteller om bruk av ”kontaktlærertimen”, en time der lærerne ikke har undervisning men jobber rettet mot andre forhold rundt elevene:

Hvis det er rolig på trinnet og ikke det er noe spesielt med elevene så, og det er det jo mange ganger, da bruker vi den til å plukke ut elever og snakke med de da. Bruker litt sånn elevsamtaler da, hvordan går det og hva... ja. [...] De var veldig sånn i begynnelsen at de var vant til, virka det som, mange av de å bli tatt ut fordi de hadde gjort noe gæ’ernt. Men, de er veldig vant til nå at når man kommer innså vil de gjerne bli tatt ut, for de er vant nå at det bare er en sånn liten hyggelig prat. Så det, jeg har jo ofte en plan på hvem jeg skal ta ut, på hvem som trenger det og så videre. [...] Og ta de ut og høre med de og bare spørre det et spørsmål, sånn : ”Ja hva har du gjort i ferien da?” ”Jeg har vært mye hjemme, mamma har vært på jobb.” ”Hva har du gjort da?” Eller spøker: ”Ja hva har du lest for no?” Og så plutselig har de lest tolv bøker som jeg kanskje aldri hadde fått vite hvis man ikke tar de ut da. Og så bare skryte litt av de og få gi de litt positiv respons en og en, det, jeg ser det litt sånn [smiler] ... de blomstrer litt da. (Lærer B)

Lærer B viste her til forsterking av positiv elevatferd, og aktivt relasjonsarbeid hvor elevene oppsøkes for en positiv samtale mellom lærer og elev. Gjennom å oppsøke eleven tar informanten på seg ansvaret for å skape en relasjon og viser interesse gjennom å stille spørsmål om hva eleven har gjort i ferien. Informanten viser også empati ved å gi ros og skryt,

og viser at relasjonen i tillegg er viktig for læreren, ved å smilende fortelle at eleven blomstrer på bakgrunn av å få ros. Lærer B fortalte videre at de i klassen jobbet mye med å rose positiv atferd, og gi tilbakemeldinger til foresatte også når det var positive hendelser de kunne fortelle om, altså det I. M. Eriksen & Lyng (2015) over referer til som å ”forsterke positiv elevatferd”.

I forrige kapittel argumenterte jeg for at det tilsynelatende er en ganske generell og åpen inngang til de praksiser som blir tatt i bruk i arbeidet med læringsmiljø. Samtidig, så skal vi heller ikke glemme at en persons kompetanse er noe som må knyttes til et spesifikt felt, til situasjoner og personer rundt den enkelte (Y. Bakken & Solbue, 2016, s. 17). Og gjennom å legge vekt på å etablere relasjoner, som vist over så blir også lærerne godt kjent med elevene sine, og den konteksten og de situasjoner ethvert klasserom representerer. Dette er det også interessant å se opp i mot Frøyland & Gjerustads (2012) rapport *Vennskap, utdanning og framtidsplaner: forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrebakgrunn i Oslo*. Rapporten viser at på ungdomsskolen hadde ungdom med innvandrerbakgrunn en mer positiv opplevelse av læringsmiljøet enn ungdom uten slik bakgrunn. Funnene i analysen tyder på at ungdomsskoler i Oslo er preget av elev-lærer-relasjoner hvor innvandrerbakgrunn ikke påvirker støtten elevene opplever i vesentlig grad. På videregående skole viste resultatet det motsatte. Elever uten innvandrerbakgrunn hadde en mer positiv opplevelse av læringsmiljøet og opplevde noe mer støtte fra lærerne enn ungdommer med innvandrerbakgrunn gjorde (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 127). Her er det selvsagt flere variabler som spiller inn, men det viser også at relasjonsarbeid er viktig og har en betydning for elevenes opplevelse av inkludering, uavhengig av bakgrunn. Dette resultatet støttes også gjennom en kartleggingsundersøkelse som Nes & Nordahl (2015) foretok om inkludering av minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Her ble relasjon til lærer vurdert noe mer positivt av minoritetsspråklige elever enn av norskspråklige elever, noe som indikerer at de fleste lærerne i grunnskolen etablerer minst like gode relasjoner til minoritetsspråklige som til norskspråklige elever (Nes & Nordahl, 2015, s. 163). Sett i lys av disse to rapportene så kan det kanskje antydes av læreres vektlegging av relasjonsarbeid og elevers opplevelse av støtte fra lærer *til en viss grad* kan kompensere for praksiser som ikke har sitt utspring i perspektivene jeg har lagt til grunn i denne studien? Det kan i hvert fall tolkes dit hen at relasjonsarbeid har stor betydning for den enkelte elev.

Dersom vi ser relasjonsarbeid opp i mot elementer fra interkulturell pedagogikk, så kan vi også finne noen sammenfallende møtepunkter. Interkulturell pedagogikk kjennetegnes som nevnt i teoridelen blant annet av intersubjektivitet og dialog (Solbue, 2016, s. 55). Det vil

blant annet si å vektlegge evnen til å se andres perspektiv og vektlegge det relasjonelle. Disse to faktorene kan ses i sammenheng med en anerkjennende væremåte og emosjonell støtte som lærere kan oppnå gjennom fokus på relasjonsarbeid (som vist til lenger oppe). Solbue & Helleve (2016) drøfter hva som kjennetegner en ”dialog”. De viser blant annet til Burbules (1994 i Besley & Peters, 2012 i Solbue & Helleve, 2016, s. 33), som sier at dialogen er en sosial relasjon, og det ligger en forpliktelse i interaksjonen. Et mål med dialogen er å forstå hverandre. Men det som skiller interkulturell pedagogikk og denne typen relasjonsarbeid handler om å være oppmerksom på det etiske aspektet ved å ”se den andre” og lære å tenke kritisk, som er et mål med den interkulturelle dialogen (Solbue & Helleve, 2016, s. 55). Dette fordrer at aktørene tar i betraktning og har en bevissthet rundt mangfoldets muligheter og begrensninger. Uten å ta i betraktning og ha en bevissthet rundt denne kompleksiteten som kan komme til uttrykk i mangfoldet, så risikerer også de involverte i dialogen å komme til å legge premissene for normer og samhandling på måter som privilegerer majoriteten. Igjen kan det fremheves at det må legges til grunn en ”likhetspedagogikk som tar hensyn til ulikheter og forskjeller” (Røthing, 2014) for den praksisen som tas i bruk.

Skolepolitisk kontekst

Det er også interessant å prøve å forstå disse generelle praksisene og tilnærmingene til arbeidet med et inkluderende læringsmiljø i lys av den skolepolitiske konteksten som legger føringer for innholdet i skolen. I følge Engen (2014, s. 71) har inkluderingsimpulsen med utspring i visjonen om å gi alle elever lik rett og like muligheter til utdanning fått en stadig mer dominerende plass i norsk skolepolitisk tenking. Men hva betyr denne ”visjonen” i praksis? Astrid Tolo (2014) har noen interessante drøftinger i sin analyse av de innledende formuleringene i Meld.St. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. I analysen påpeker hun at ordet ”mangfold” blir stående uproblematisert, mens ordet ”kunnskapssamfunn” blir problematisert. Tolo mener dette antyder at det anses å være behov for å ruste opp kunnskapssamfunnet Dette er i tråd med Skrefsruds (2015, s. 30) skissering av et utdanningspolitiske klimaet som er karakterisert av et fokus på målstyring og resultatoppfølging, effektivitet, funksjonalitet og konkurranse mellom skolene. Samtidig mener Tolo (2014) at mangfoldet til gjengjeld fremstår som noe som utvikles naturlig, ved å bli stående uproblematisert. Gjennom flere eksempler fra teksten viser hun til at kulturelt mangfold blir beskrevet som noe som gir utfordringer, men fremfor alt som en ressurs som gir muligheter. Hun konkluderer så med at det flerkulturelle i stortingsmeldingen ses på som en ressurs som skolen, lærere og kanskje elever må ha evnen til å utnytte, uten at det er beskrevet

eller blir problematisert hva som ligger i dette. Hun mener det ikke blir problematisert at en må gi plass til og anerkjenne ulike kulturer for at de skal kunne møtes. Hun etterspør for eksempel en problematisering av at lærere trenger kunnskap for å anerkjenne ulike kulturuttrykk, og at det ikke er problematisert at skolens kultur kan få forrang foran andre kulturer (Tolo, 2014, s. 115). Dette kan knyttes opp mot behovet for tre viktige komponentene i skolen som er til stede innenfor mangfoldskompetanse: konkret kunnskap, kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver, og et skjerpet blikk for kompleksitet (Røthing, 2017, s. 19).

På den andre siden påpeker hun også at det i Stortingsmeldingen legges vekt på at regjeringen i tillegg til flere andre områder prioriterer kompetanseutvikling på det flerkulturelle området i skolen. Jeg har blant annet vist til tidligere i denne studiens kontekst at Kunnskapsdepartementet har initiert en nasjonal satsing over fem år: *Kompetanse for mangfold (2013-2017)*⁴⁰. Men som Tolo presiserer, så er kompetanseutvikling omfattende prosesser som er kunnskapskrevende og tar lang tid, og det er få tilbydere av kompetanse på området per i dag. Jeg spurte informantene i intervjuene om de hadde kompetanse rettet mot et stort elevmangfold eller læringsmiljø som område. Svarene jeg fikk styrker antagelsen om at denne typen kompetanse har lav prioritet i skolen, eller at det tar lang tid å implementere. Ingen av informantene hadde noen form for mangfoldskompetanse som en formell spisskompetanse i sin fagkrets, gjennom kurs eller som en etterutdanning, og det mener jeg også at intervjuene gjenspeiler og kan bidra til å forklare hvorfor ikke mangfoldet i elevgruppene ble gitt større betydning. En av informantene fortalte at de hadde minoritetsrådgiver på skolen, noen få visste om noen kollegaer som hadde en type flerkulturell kompetanse innenfor sin fagkrets. Når det gjelder kompetanse innenfor det å arbeide med læringsmiljø, nevnte noen av informantene at de har fått noen innspill gjennom enkelte kurs men at de ellers stort sett var selvlærte og hadde plukket opp tips fra ulike steder og kollegaer, og ved å søke på internett. Lærer B nevnte også gode praksislærere og kursing gjennom en tidligere jobb som frivillig i en organisasjon, og lærer C nevnte *Forsterket lærerutdanning*⁴¹. Dette kan forstås i lys av en norsk undersøkelse⁴² som Tolo (2014, s. 111) fremhever. Denne undersøkelsen viser at lærere er den profesjonsgruppen som i minst grad søker profesjonell utvikling med bakgrunn i teoretisk og empirisk kunnskap, men som i størst

⁴⁰ Side?

⁴¹ *Forsterket lærerutdanning* er en kursrekke for nyutdannede lærere det første året de jobber i skolen.

⁴² *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitet i Oslo, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo (Jensen, K., L. Lahn, M. Nerland, J.-C. Smeby, K. Klette & P. Fugelli.)

grad baserer sin kunnskapsutvikling på utveksling av erfaringer mellom kollegaer. En hovedgrunn antas å være at det finnes mye kunnskap på mange felt, og at det er vanskelig å finne frem til det som er relevant for den enkelte situasjonen man står i. Denne betydningen av andre kollegaers erfaringer og kompetanse korrelerer med Løddings (2015) rapport, *Mobilisering for mangfold*⁴³, som nevnt en delrapport fra satsingen *Kompetanse for mangfold*. Rapporten trekker frem at det er større sjans for at skoler deltar i satsingen jo flere lærere på en skole som har allerede innehar en kompetanse på området. Tolo (2014, s. 115) mener imidlertid at lærerprofesjonen og skolene også selv har et ansvar med hensyn til hvordan det flerkulturelle blir møtt i skolen og i det enkelte klasserom. Men når sentralnivået utformer en slik tydelig og krevende politikk med hensyn til skoleprestasjoner og en oppgradering av kunnskapssamfunnet (Pihl, 2010a; Skrefsrud, 2015; Tolo, 2014), blir fokuset lett trukket i den retningen. Her kan det pekes tilbake til de tendensene som var fremtredende i kapittel 6, *Rammer og organisering*, hvor lærernes rammer for arbeidet med læringsmiljø var presset av fokus på fag og liten tid. Tolos (2014) drøftinger av Meld.St. 20 (2012-2013) kan her belyse at tendensen til generelle praksiser og tilnærminger til et inkluderende læringsmiljø i en mangfoldig elevgruppe, på mange måter kan ha sitt utspring i den skolepolitiske konteksten.

8. Avsluttende drøftinger og konklusjoner

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse læreres erfaringer med å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø i ungdomskoler med et stort elevmangfold. Politiske styringsdokumenter fastslår at gode læringsmiljø for minoritets elever er et område med begrenset kunnskap hvor man ønsker å styrke kunnskapsgrunnlaget. Gjennom kvalitative intervjuer med syv lærere har jeg undersøkt lærernes subjektive erfaringer av sin arbeidshverdag, gjennom en fortolkende vitenskapstradisjon. Min hensikt med denne studien har ikke vært å presentere eller argumentere hva som er riktige tilnærminger for arbeidet med et inkluderende læringsmiljø. Hensikten har vært å drøfte informantenes tanker, refleksjoner og praksiser, ved hjelp av teorier og perspektiver som kan belyse kompleksiteten i elevmangfoldet som lærerne møter hver dag i klasserommet. Studiens design legger begrensninger for å kunne trekke noen generelle konklusjoner til andre skolers og læreres arbeid med læringsmiljø. Men det er mulig å trekke noen pedagogiske implikasjoner fra undersøkelsen. Oppgavens analyser har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

⁴³ Denne er nevnt i kapittel 2, *Kontekst*, side...

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har ungdomsskolelærere med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø i ungdomsskoleklasser med et stort elevmangfold, og hvordan kan disse erfaringene forstås i lys av aktuelle utdanningspolitiske og teoretiske perspektiver?

Forskningsspørsmål:

- På hvilke måter opplever informantene at skolens rammer og organisering legger til rette for et godt læringsmiljø?
- På hvilke måter arbeider informantene for å legge til rette for et godt læringsmiljø?
- Hvilke utfordringer opplever informantene i arbeidet med læringsmiljø?
- Hvordan opplever informantene samspill, sosiale relasjoner og fellesskap i klassene sine?

Det viste seg at mangfoldet på mange måter var en tilsynelatende utematisert side ved informantenes elevgrupper. Tilsynelatende utematisert fordi det ikke ble aktivt tatt opp som tema av de fleste informantene, men likevel ble gjenstand for refleksjoner gjennom intervjuene. Informantenes tilnærminger og tanker rundt elevenes forskjelligheter og ulikheter viste også at elevmangfoldet har en kompleksitet som rommer mange forskjellig dynamikker og utfordringer. Informantenes tanker omkring elevenes bakgrunner viste at de ser forskjellighetene, men også at det kan være utfordrende å skulle avdekke og verbalisere dem. Nettopp derfor trenger lærer kunnskap om elevenes forutsetninger, interesser, ferdigheter og kunnskaper. Lærere trenger begreper som kan beskrive denne kompleksiteten (van der Kooij, 2014, s. 585).

Det fremstår som at informantene er observante på at elevenes identiteter er sammensatt av ulike identitetsmarkører. Dette ble særlig løftet fram av informanter som jobbet på skoler med en høy andel minoritets elever. Disse identitetsmarkørene ble beskrevet som flytende kategorier, som på mange måter ikke setter grenser mellom en eller flere identiteter (j.f. "kreolsk identitet": T. H. Eriksen, 2002). De ble også beskrevet som positive for elevene og fellesskapet, og som en kilde til at det er stor aksept for å være forskjellige på disse skolene, i den innerste esken som representerer skolens ungdomskultur. Dette kan antyde at det oppleves lite stigma i forhold til ulike bakgrunner blant elevene på skoler hvor mangfoldet er stort. Samtidig så åpner det også for spørsmål om hvordan disse identitetsmarkørene erfares på skoler med et mindre elevmangfold? Ingen skoler er like, og de valg og tilnærminger

lærere tar i bruk må tilpasses den elevgruppa og det mangfoldet den enkelte møter. I tillegg vil jeg også trekke frem at den kompleksiteten identitetsmarkører kan innebære for den enkelte elev i møte med fellesskap, både i og utenfor skolen, ble i liten grad berørt. Implikasjonene som identitetsmarkørene kan ha på den enkelte elevs muligheter og status ble også lite berørt. Med andre ord det vi kan forstå som en interseksjonell tilnærming, hvor identitetskategoriene har betydning for elevenes identitetsprosjekter. Dette kan indikere at det er forholdsvis lav uttalt bevissthet og oppmerksomhet rundt de mekanismene i samfunnet som skaper ulike maktforhold og maktreelasjoner i skolen. Det var også kun to av informantene som pekte på elevs møte med rasisme, diskriminering og fordommer i samfunnet. Og kun en av disse to som var opptatt av å løfte frem tanker om relasjoner mellom minoriteter og majoriteter, privilegier og maktforhold som en inkorporert del av sin undervisning. Her kan det også trekkes frem at dette kan ses i sammenheng med at denne informanten arbeidet på en skole som har hatt et langvarig fokus på elevmiljøet og den elevgruppen som skolen rommer, og tilpasset sin praksis deretter (jf. Nes & Nordahl, 2015).

Resultatene indikerte også at det kan være vanskelig å vite på hvilke måter man skal gripe fatt i disse ulikhetene. Når vil det å snakke om elevenes ulikheter kunne forsterke utenforskap eller andregjøring? Og hvordan kan man unngå å snakke om åpenbare etniske ulikheter som elevene er klar over selv? Lærere skal møte og håndtere dette møtepunktet mellom et pluralistisk samfunn og elever som er individer i klasserommets fellesskap (Helgevold & Lund Johannessen, 2016). Den tilsynelatende utematiserte tilnærmingen samt utfordringen med å verbalisere og avdekke elevenes forskjelligheter, kan tyde på at denne kompleksiteten er undertematisert i utdanningsfeltet. Det kan også tyde på at "likhetsidealet" i skolen som institusjon fortsatt står sterkt. For å kunne forstå og tilnærme seg dette møtepunktet mellom pluralitet og individ, kan det se ut til at det er behov for økt fokus på kompetanse på feltet i skolene. Dette understøttes også av de praksisene som tas i bruk i arbeidet med læringsmiljø. Disse praksisene indikerer at det er en generell og vid forståelse av *inkludering* i skolen, i et motsetningsforhold til en likhetspedagogikk som tar hensyn til ulikheter og forskjeller. Idealer om inkludering og likebehandling kan på bakgrunn av dette se ut til å være "heftet med noen problemer" slik Røthing (2014, s. 74) påpeker. Og dette kan det se ut til at langt på vei handler om de skolepolitiske føringene og de rammer de legger for skolens muligheter for å være inkluderende for alle.

I innledningen til denne studien tok jeg utgangspunkt i at det kan trekkes to linjer gjennom et klasserom. En linje som peker mot de store samfunnsstrukturene og en annen linje som binder

menneskene inne i skolen sammen med hverandre (I. M. Eriksen, 2017). Det fremstår i denne studien som at disse to linjene er uløselig knyttet sammen, men også at linjen som peker mot de store samfunnsstrukturene langt på vei styrer og påvirker lærernes møter med elevmangfoldet. Det kan se ut til at ”ferdighetsskolen” legger premissene for de rammene som informantene arbeider innenfor, og fag får et sterkt fokus. Samtidig så indikerer funnene at det tilsynelatende er behov for en økt mangfoldskompetanse i skolen, som kan bidra til å gi lærere verktøy og kunnskap om hvordan man kan møte det store elevmangfoldet. Engen (2014) peker på at skolen må forholde seg til at i en skole med et stort elevmangfold så kan det være vanskelig å komme frem til bred enighet om hva innholdet i skolen skal være. Funnene i denne studien indikerer langt på vei at dette stemmer.

Veien videre

Som vi har sett i denne studien, så byr elevmangfoldet og dets kompleksitet på utfordringer for lærere som jobber i dagens skole. I. M. Eriksen (2017, s. 9) skriver at en stadig mer kulturelt kompleks skolehverdag gjør det nødvendig å øke vår forståelse av hvilke dynamikker, formasjoner og utfordringer som kan oppstå i flerkulturelle klasserom. Mangfoldskompetanse kan bidra til dette. Mangfoldskompetanse kan gi lærere kunnskap om at det norske samfunnet er komplekst og mangfoldig. Samtidig kan perspektiver som bidrar til å synliggjøre mangfold og forebygge negative holdninger til ulike minoritetsgrupper, hjelpe lærere til å skape trygge og inkluderende læringsmiljøer for alle elever (Røthing, 2017, s. 18).

Samtidig er det også viktig å enes om en forståelse av begrepet *inkludering* som ikke handler om den enkeltes inkludering, men om at skolen eller opplæringen i seg selv skal være inkluderende. I stedet for å ha fokus på særskilte grupper, bør det i stedet handle om opplæringssystemet som sådan (Helgevold & Lund Johannessen, 2016, s. 152). Slik vil inkludering handle om en toveisprosess hvor majoritet og minoritet tilpasser seg hverandre. En likhetspedagogikk som tar hensyn til elevenes ulikheter og forskjeller slik at alle elever får like muligheter. Dette krever kunnskap, engasjement, bevissthet og en vilje til endring hos mange aktører. ”Dersom ideene og arbeidet for en flerkulturell skole skal få troverdighet overfor alle lærere, og ikke bare dem som er interessert i utgangpunktet, må verdien som ligger bak arbeidet med en flerkulturell skole være forankret i selve organisasjonene.”, skriver Vedøy (2017a, s. 25). Skolepolitiske føringer er viktige i denne sammenheng, og gjennom satsingen *Kompetanse for mangfold* ser vi spor av muligheter for en ny retning for den ”ferdighetsskolen” som preger elevenes hverdag i dag. Samtidig så peker også (Skrefsrud, 2015, s. 31) på muligheter innenfor dagens skole. Det nordiske prosjektet *Learning Spaces for*

Inclusion and Social Justice. Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries, viser at skolelederes og læreres skjønn og handlekraft kan omdefineres innenfor en utvidet kontekst for faglig og didaktisk refleksjon. Også her løftes, blant annet, frem synliggjøringen av elevenes kulturelle bakgrunn som tar høyde for kompleksiteten og dynamikken i den kulturelle og språklige identiteten. Slik kan vi komme nærmere en skole som er inkluderende for oss alle.

Litteraturliste

- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosial bakgrunn? *Utdanning*, 79–100.
- Bakken, Y., & Solbue, V. (2016). *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforl.
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge.
- Barth, F. (Red.). (1994). *Ethnic Groups and Boundaries The Sosial Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, B., Nordahl, T., & Aasen, A. M. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»* (s. 10–92). Høgskolen i Hedmark.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Besley, T., & Peters, M. A. (2012). Introduction: Interculturalism, Education and Dialogue. I T. Besley & M. A. Peter (Red.), *Interculturalism, Education and Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Bjelland, C. (2016). Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom - monokulturelle eller interkulturelle. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen* (s. 83–104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. (2009). *Skoletid*. X: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2008). *A History of Immigration The case of Norway 900-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Chinga-Ramires, C., & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes!—en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cox, R. W., & Sinclair, T. J. (1996). *Approaches to World Order*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56–95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M. (2013). *Young Norwegians. Belonging and becoming in a multiethnic high school* (Dissertation for the degree of PhD.). University of Oslo, Faculty of Humanities.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole Grupedannelse og utendorskap i den flerkulturelle skolen* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus - en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. Oslo: NOVA.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (No. 14). Oslo: NOVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Eriksen, T. H. (2002). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks*. London: Pluto Press.

- Fekjær, S. B. (2010). Klasse og innvandrerbakgrunn: To sider av samme sak? I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet*. (s. 84–97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frøyland, L. R., & Gjerustad, C. (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo* (No. 5) (s. 7–177). Oslo: NOVA: NOVA. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2012/Vennskap-utdanning-og-framtidsplaner>
- Gullestad, M. (2003). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt* (2.oppl). Oslo: Universitetsforl.
- Harkestad Olsen, M. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *Statped*.
- Harlap, Y., & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (s. 243–276). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgevold, N., & Lund Johannessen, Ø. (2016). Lesson study som arbeidsform i læreres utforskning av mangfoldsorientert undervisning. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*. (s. 105–125). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 15–30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is there a Difference? I M. Talib, H. Paavola, & S. Patrikainen (Red.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (s. 11–28). Frankfurt and Main: Peter Lang.

- Horgen Friberg, J. (2016). *Assimilering på norsk Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn* (No. 43) (s. 5–93). Oslo: FAFO.
- Håstein, H., & Werner, S. (2015). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. I *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- IMDI. (2016). Integreringen i Norge. IMDI Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet fra https://www.imdi.no/tall-og-statistikk/steder/F00/befolkning/befolkning_hovedgruppe
- Inkluderingsutvalget. (2011). *Bedre integrering Mål, strategier, tiltak* (NOU No. 2011:14). Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling Education: queer activism and antioppressive education*. New York: Routledge Falmer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvelling, Ø. (2011). Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet. I Postholm, Munthe, Haug, & Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom: hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Unipax : Institutt for samfunnsforskning.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2016). *Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold* (No. 4). Oslo: Nordisk institutt for innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/mobilisering-for-mangfold.pdf>
- Meld.St. 6. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne-, likestillings- og integreringsutvalget: Stortinget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld.St.20. (2012). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: Stortinget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (1.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Maalouf, A. (1999). *Identitet som dreper*. Norway: Pax Forlag.
- Nes, K., & Nordahl, T. (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn? I Dobson, Stephen, S. Sand, L. A. Kulbrandstad, Lars Anders, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 151–172). Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale Forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU No. 2). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse* (NOU No. 8). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

- Nustad, P. (2017). Hva kan skolen gjøre for å motvirke fordommer og sikre likeverd? I N. Brandal, C. A. Døving, & I. Thorson Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900-2016* (s. 273–288). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. I I. L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2., Bd. 1, s. 149–169). Los Angeles, New Delhi, Singapore, WashingtonDC: SAGE.
- Pahle, C. (2017, april 15). Om vi er klare for Sana? Bring it on, «Skam». *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/om-vi-er-klare-for-sana-bring-it-on-skam/67489606>
- Pihl, J. (2010a). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2010b). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge - utsyn. I B. B. Moen & A. B. Lund (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 251–261). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Portera, A. (2012). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. I I. C. A. Grant & B. Parekh (Red.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness* (s. 12–32). New York: Routledge.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere: betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rogstad, J., & Haagensen Midtbøen, A. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk Tidsskrift*, 18, 31–52.
- Røthing, Å. (2014). Kjønn, normer og identitet i skolen. I Stray & Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, (3), 33–37.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røthing, Åse. (2014). «Er de sinte eller vil de høre på hva jeg har å si?» Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Røthing, Åse, & E. Schetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 70–87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism* (Repr. with a new preface). London: Penguin Books.
- Sand, S., Dobson, S., Skrefsrud, T.-A., & Kulbrandstad, L. A. (2015). *Dobbeltkvalifisering: perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforl.
- Skam. (2017, april 14). *Du hater å henge med oss*. Oslo: NRK.
- Skrefsrud, T.-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Bedre skole*, (1), 28–32.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvopfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbue, V. (2016). Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole? I F. Brossard Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell*

- pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 45–58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solbue, V., & Helleve, I. (2016). Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1. klasse på videregående skole. I F. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 31–44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tolo, A. (2014). Uforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96–116). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trøften, D. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus - utdanning i et multi-etnisk samfunn*. OMOD.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Prinsipper til grunn for Kompetanse for mangfold. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/prinsipper-til-grunn-for-kompetanse-for-mangfold/>
- van der Kooij, K. S. (2014). Flerkulturell pedagogikk. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 584–598). Oslo: Cappelen Damm.

- Vassenden, A., & Anderson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and «faith information controll»: religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, 34(4), 573–593.
- Vedøy, G. (2017a). Ledelsesoppgaver for en flerkulturell skole. I G. Vedøy (Red.), *Ledelse i og av flerkulturelle skoler* (s. 13–22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedøy, G. (2017b). Verdier som teoretisk inngang til ledelse og mangfold. I G. Vedøy (Red.), *Ledelsesoppgaver i og av flerkulturelle skoler* (s. 37–53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vertovec, S. (2007). Transnational challenges to the «new»multiculturalism. I *ASA Conference held at the University of Sussex* (Bd. 30). Hentet fra <http://163.1.0.34/working%20papers/WPTC-2K-06%20Vertovec.pdf>
- Westrheim, K. (2011). Mangfold og demokrati i den flerkulturelle skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 107–137). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I Tolo, Astrid & K. Westrheim (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforl.
- Westrheim, K., & Tolo, A. (2014). om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 17–26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østbergutvalget. (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU No. 2010:7). Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Vedlegg

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Et masterprosjekt om flerspråklig og kulturelt mangfold, sosiale relasjoner og læringsmiljø i ungdomsskolen

Mitt navn er Tonje Myrebøe og jeg studerer flerkulturell og internasjonal utdanning ved institutt for internasjonale studium og tolkeutdanning på Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg er utdannet lærer og ved siden av studiene jobber jeg som lærer ved en skole i Oslo. Jeg har påbegynt et masterprosjekt hvor jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer lærere i ungdomsskolen har når det gjelder å jobbe med læringsmiljø i flerkulturelle klasser.

Politiske styringsdokumenter slår fast at alle elever har rett til et godt læringsmiljø som en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Undersøkelser viser at elever med innvandrerbakgrunn presterer vesentlig bedre på skoler med godt læringsmiljø. Samtidig har vi begrenset kunnskap om minoritetspråklige elevers læringsmiljø og dette er et område hvor man ønsker å styrke kunnskapsgrunnlaget. Læreren blir trukket frem som den viktigste faktoren i dette arbeidet, sammen med tilrettelegging fra skoleeier og skoleledelse gjennom gode systemer.

I denne forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser ved ungdomsskoler i Oslo og jeg vil be om anledning til å få gjøre et intervju med deg. Intervjuet vil vare i omkring en time og de som intervjues står fritt til å velge sted og tidspunkt for intervju. Det kan gjerne gjennomføres på skolen i arbeidstiden, dersom det er mest praktisk. Intervjuet vil handle om hvilke tanker og erfaringer du har når det gjelder å arbeide med læringsmiljø i klasser som har elever med ulike etniske, kulturelle og religiøse bakgrunner. Personer som deltar er blitt forespurt av meg på bakgrunn av at de jobber som lærere i ungdomsskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Masteroppgaven min vil bygge på to typer data. Jeg skal for det første analysere styringsdokumenter. For det andre skal jeg, som nevnt, intervjuere lærere i ungdomsskolen. I tillegg til intervjuene har jeg et ønske om å få observere et par undervisningstimer med de lærerne jeg skal intervjuere, for å kunne få et innblikk i deltakernes miljø og kontekst. Dersom det er i orden vil jeg eventuelt sende ut et informasjonsskriv om besøket til elever og foresatte. Jeg kommer ikke til å gjøre notater fra besøk i klasser og jeg kommer ikke til å omtale elever som er tilstede i undervisningen, i masteroppgaven. Oppgaven vil kun bygge på dokumentanalyser og analyser av intervjuene.

Før intervjuet vil jeg sende deg en mail med noen overordnede temaer og spørsmål slik at du kan forberede deg litt på forhånd dersom du ønsker det. Forskning viser at intervjuer blir mer rikholdige dersom forskningsdeltakere har fått god informasjon om tema for intervjuet på forhånd.

I arbeidet med oppgaven vil jeg følge forskningsetiske retningslinjer. All informasjon som blir gitt av enkeltpersoner vil bli behandlet konfidensielt, og datamaterialet samt navn på de involverte skolene vil anonymiseres. Intervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker og slettet etter at prosjektet er avsluttet. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opptakene. Etter planen skal oppgaven bli publisert av Høgskolen i Oslo og Akershus våren/sommeren 2017. Alle forskningsdeltakere i prosjektet vil selvsagt få tilsendt et eksemplar av oppgaven, dersom ønskelig.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Samtykkeerklæring må fylles ut leveres meg i forkant av intervjuet. Dersom du trekker deg vil intervjuet bli slettet og vil ikke bli tatt i bruk som data for oppgaven.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg på e-post: tonjem0310@osloskolen.no eller på telefon: 41 68 12 55. Min veileder på Høgskolen i Oslo og Akershus er Åse Røthing, e-post: Ase.Rothing@hioa.no, telefon: 67 23 72 92.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Tonje Myrebøe