

# **Inkludering i en flerkulturell skole**



**Maryann Jortveit**

# **Inkludering i en flerkulturell skole**

**En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere**

**Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)**

**Universitetet i Agder  
Fakultet for humaniora og pedagogikk  
2014**

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder 82

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-7117-761-4

© Maryann Jortveit, 2014

Trykk: Trykkeriet, Universitetet i Agder  
Kristiansand

## Forord

Gjennom mitt arbeid som lærer i grunnskolen og ved universitetet, og ikke minst i møter med mennesker, har jeg blitt interessert og engasjert i den flerkulturelle skolen og det flerkulturelle samfunnet. Mitt ønske med denne avhandlingen er å sette fokus på og øke refleksjon rundt inkludering og opplæring av språklige minoriteter.

Jeg vil først takke de fjorten lærerne som sa seg villige til å la seg intervju og som delte av sine erfaringer og kunnskaper, og dermed gjorde dette arbeidet mulig.

Jeg vil rette en særlig takk til min hovedveileder Pål Repstad, som har gitt meg så god veiledning og oppmuntret meg underveis. Kombinasjonen av kunnskap, erfaring og en jordnær tilnærming til arbeidet har vært en uvurderlig inspirasjon. Paul Leer-Salvesen, min biveileder, har med sine kloke innspill vært en stor støtte. PhD-gruppa knyttet til programmet «Religion, etikk og samfunn» har vært en god sammenheng å være i, med inspirerende seminarer, diskusjoner og samtaler.

Mine mange gode kollegaer på Institutt for pedagogikk på UiA er med på å gjøre arbeidshverdagen meningsfull. I denne sammenhengen vil jeg trekke fram Anne Dorthe Tveit, min «ubetalte veileder» og oppmuntrer. Tusen takk Anne Dorthe! Forskerkollegaer Lans Cameron og Bobo Kovač har delt av sine kunnskaper, og jeg vil også nevne det flotte samarbeidet med Nils Justvik. En takk til Finn Egil Tønnessen, UiS, tidligere professor II ved UiA, som bidro til å vise meg vei inn i forskningslandskapet, og til Bengt Persson som ledet forskningsgruppen for inkludering som jeg har vært medlem av.

Takk til min kjæreste Jon som alltid er der, og som hjalp meg da publiseringen nærmet seg. Helene, Ingvil, Vilde og Eivinn, venner og familie, er med på å gi meg et liv utenom jobb. Det er jeg velig glad for!

Kristiansand mars 2014

Maryann Jortveit

## Innhold

1. Introduksjon .....	10
1.1 Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
1.2 Terminologi og kontekst.....	11
1.3 Studiens relevans og begrunnelse.....	14
1.4 Tidligere forskning .....	16
1.5 Tilnærming og teoretiske hovedperspektiver .....	19
1.6 Oppbyggingen av avhandlingen.....	23
2. Inkluderingspolitikken, med særlig vekt på partipolitikken .....	25
2.1 Innvandring og politikk .....	25
2.2 De politiske partiene om innvandring .....	26
2.2.1 Kvotering.....	28
2.2.2 Skolepolitikken med vekt på inkludering av språklige minoriteter .....	29
2.2.3 Fellesskolen.....	30
2.2.4 Mangfold .....	30
2.2.5 Særrettigheter .....	31
2.2.6 Lærere og kompetanse .....	31
2.2.7 Nasjonale og internasjonale prøver.....	32
2.2.8 Oppsummering av partipolitikken .....	33
3. Metode og materiale .....	34
3.1 Fordommer, fortolkning og forståelse.....	34
3.2 Om å foreta valg .....	37
3.3 Tekstanalyse og intervju.....	37
3.4 Aktuelle dokumenter .....	38
3.5 Utvalgte lærere .....	40
3.6 Erfaring fra intervjuene .....	42
3.7 Analyse av innsamlet materiale.....	44
3.8 Reliabilitet, validitet og generaliseringspotensiale.....	47
3.9 Etske overveielser.....	49
4. Sentrale begreper og teoretiske perspektiver .....	51
4.1 Inkludering.....	52
4.1.1 En begrepshistorisk tilnærming .....	53
4.1.2 Hva er inkludering?.....	55
4.1.3 Hvorfor inkludere? .....	58
4.1.4 Hvordan inkludere?.....	60
4.1.5 Motsetninger .....	61

4.2 Flerkulturell pedagogikk .....	64
4.2.1 Innholdet i undervisningen.....	66
4.2.2 Kunnskapssyn .....	68
4.2.3 Likeverdig pedagogikk.....	69
4.2.4 Reduksjon av fordommer.....	71
4.2.5 Styrking av skolekultur og sosiale strukturer.....	72
4.3 Dilemmaperspektivet.....	74
4.3.1 Dilemmaer .....	74
4.4 Lærenes etiske valg .....	78
4.5 Mestringsstrategier .....	81
4.5.1 Differensiering .....	82
4.5.2 Devaluering .....	83
4.5.3 Normalisering.....	83
4.5.4 Blaming the victim.....	84
4.6 Rettferdighet .....	85
4.6.1 Kontraktsteorien og kritikken av den.....	86
4.6.2 Rettferdighet som verdighet.....	90
4.6.3 Rettferdighet og mangfold .....	91
4.6.4 Likhhet .....	92
4.6.5 Likhhet og likeverd .....	93
4.6.6 Likhhet og opplæring .....	94
4.7 Særrettigheter.....	100
4.7.1 Minoriteter og særrettigheter.....	100
4.7.2 Multikulturalisme .....	102
4.7.3 Liberal multikulturalisme.....	104
4.7.4 Liberalisme.....	106
4.8 Oppsummering av kapittel 4 .....	107
5. Empirisk analyse .....	110
5.1 Inkludering.....	110
5.1.1 Hva er inkludering?.....	111
5.1.2 Hvorfor er inkludering viktig i en flerkulturell skole?.....	119
5.1.3 Hva vil inkludering si i praksis? .....	128
5.1.4 Hvem har ansvar for at minoritetslever inkluderes? .....	134
5.1.5 Noen hovedlinjer om inkluderingsbegrepet.....	135
5.2 Ressurser og organisering.....	137
5.2.1 Økonomiske ressurser .....	138

5.2.2 Fordeling av ressurser .....	139
5.2.3 Grunnlaget og ansvar for fordeling .....	140
5.2.4 Tid .....	143
5.2.5 Samarbeid .....	145
5.2.6 Mangel på samarbeid og anerkjennelse gir ensomhet .....	149
5.2.7 Organisering av undervisningen .....	150
5.2.8 Noen hovedlinjer om ressurser og organisering .....	153
5.3 Kompetanse .....	154
5.3.1 Kompetansebegrepet .....	155
5.3.2 Aktuell kompetanse .....	157
5.3.3 Ønske om å kvalifisere seg .....	161
5.3.4 Hvem skal kvalifiseres? .....	162
5.3.5 Ansvar og plan for kompetanseheving .....	164
5.3.6 Noen hovedlinjer om en flerkulturell kompetanse i skolen .....	165
5.4 Oppsummering av kapittel 5 .....	166
6. Analyse og drøfting i lys av teoretiske perspektiver .....	168
6.1 Flerkulturell pedagogikk .....	168
6.1.1 Undervisningens innhold .....	169
6.1.2 Kunnskap og læring .....	176
6.1.3 Likeverdig pedagogikk .....	178
6.1.4 Reduksjon av fordommer .....	187
6.1.5 Styrking av skolekultur og sosiale strukturer .....	193
6.1.6 Noen hovedlinjer om flerkulturell pedagogikk .....	196
6.2 Lærernes bruk av mestringsstrategier .....	197
6.2.1 Differensiering .....	198
6.2.2 Devaluering .....	202
6.2.3 Normalisering .....	204
6.2.4 Blaming the victim .....	207
6.2.5 Noen hovedlinjer om mestringsstrategier .....	211
6.3 Holdninger og verdier .....	212
6.3.1 Verdigrunnlaget i samfunnet og skolen .....	213
6.3.2 Verdier som utfordrer .....	219
6.3.3 Forventninger .....	223
6.3.4 Forankring og forandring .....	227
6.3.5 Hvorfor ønsker lærerne å jobbe med minoritets elever? .....	231
6.3.6 Holdningsendring .....	233



6.3.7 Noen hovedlinjer om holdninger og verdier .....	234
6.4 Rettferdighet og likhet.....	236
6.4.1 Likhet .....	236
6.4.2 Sjanselikhhet eller resultatlikhet? .....	239
6.4.3 Særbehandling.....	240
6.4.4 Individ – gruppe .....	249
6.4.5 Noen hovedlinjer om forståelse av rettferdighet og likhet.....	258
6.5 Etske perspektiver på inkludering .....	259
6.5.1 Det skolepolitiske nivået og inkludering .....	262
6.5.2 Skoleledelse og inkludering .....	273
6.5.3 Lærernes valg og inkludering.....	279
6.5.4. Noen hovedlinjer om etske perspektiver på inkludering .....	293
6.6 Oppsummering av kapittel 6 .....	294
7. Normative drøftinger .....	297
7.1 Fokus på inkludering i skolen.....	297
7.2 Møte med etske dilemmaer i pedagogikken.....	300
7.3 Kompetanse på alle nivåer.....	303
7.4 Refleksjon over verdier og praksis .....	304
8. Konklusjon .....	307
Litteraturliste.....	312
Summary .....	326
Vedlegg 1.....	331
Vedlegg 2.....	332
Vedlegg 3.....	334
Vedlegg 4.....	337

## 1. Introduksjon

Det norske utdanningssystemet har i de siste tiårene gjennomgått omfattende forandringer, ikke minst gjelder dette i forhold til elevsammensetningen i skolen. Grunnskolen er den arenaen i samfunnet som alle barn og unge mellom 6 og 16 år deltar på. Elevgrunlaget varierer med hensyn til kjønn, sosiokulturell og etnisk sammensetning. Det økende antallet språklige minoriteter i samfunnet<sup>1</sup> aktualiserer et kritisk blikk på inkluderingen i skolen. Fordi alle borgerne i en bestemt aldersgruppe går på skolen, må lærere forholde seg til mangfoldet. Alle kommuner i Norge har språklige minoriteter blant sine innbyggere, og de fleste skoler vil ha elever med minoritetsbakgrunn. Sett fra et politisk ståsted, er det et mål at samfunnet preges av mangfold og at skolen skal være inkluderende. Likeverdighet og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper (St.meld.nr 30 (2003-2004)).

Hva som er målsetningen med inkludering i grunnskolen, og hvordan forståelsen av begrepet kommer til syne i offentlig skolepolitikk, i relevante styringsdokumenter og læreplaner, fokuseres i denne avhandlingen, samt læreres refleksjoner over inkludering og egen praktisering av den.

### 1.1 Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål

Avhandlingen søker å besvare følgende problemstilling:

*Hvordan er inkludering i en flerkulturell grunnskole nedfelt i relevante styringsdokumenter og i læreres refleksjoner over praksis? Hvilke etiske utfordringer og avveininger aktualiserer det empiriske materialet?*

Problemstillingen er konkretisert i fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan uttrykker relevante styringsdokumenter intensjoner om og forståelse av inkludering i en flerkulturell grunnskole?
2. Hvilken forståelse har lærerne av inkludering og hvilke etiske refleksjoner gjør de seg om praktiseringen av inkludering?

---

<sup>1</sup> I 2000 var det 6,3 % av befolkningen som hadde innvandret til Norge, eller hadde to foreldre som hadde innvandret. 1/1-2013 var tallet 14, 1 % (<http://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>). Det føres ikke statistikk over antall elever med minoritetsbakgrunn i skolen, men med en økende innvandring vil også antall minoritetselever normalt vokse.

3. I hvilken grad er det samsvar mellom intensjoner og forståelse av inkludering i henholdsvis styringsdokumentene og hos lærerne?
4. Hvilke etiske utfordringer og avveininger knyttet til inkludering bør vektlegges på bakgrunn av styringsdokumentene og lærernes refleksjoner og forståelse?

For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg analysert og drøftet en rekke skolepolitiske dokumenter, samt lovverk og læreplan, og jeg har intervjuet 14 grunnskolelærere. Teoretiske perspektiver har både vært kilde til spørsmål og grunnlag for analysen og fortolkningene i avhandlingen, men analysen og drøftingen har også generert teori.

## 1.2 Terminologi og kontekst

Begrepene *minoritetsspråklige elever* og *inkludering*, samt en del ordninger og kontekster som er en vesentlig del av denne avhandlingen, kan være nyttig å utdype. Jeg har valgt å presisere dette her. Andre begreper vil bli definert når de introduseres i teksten.

### Minoritetsspråklige elever

Hvilke ord som blir brukt, påvirker måten vi tenker og handler på og er med på å vedlikeholde og legitimere maktforhold (Ballard, 1995; Engebretsen & Heggen, 2012). Terminologi som «fremmedarbeidere» og «fremmedspråklige», som har vært med på å fremmedgjøre grupper av mennesker. Arbeids- og inkluderingsdepartementet anbefaler å bruke «flerspråklige» som begrep. Da er fokuset på ressursene personer har, og ikke mangler (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007). Men mange majoritetselever er også flerspråklige, - de behersker flere språk enn sitt morsmål, så begrepet flerspråklig dekker ikke kun de som har norsk som sitt andrespråk. Når jeg velger å bruke «minoritetsspråklige elever» eller «språklige minoriteter» i min tekst, er det fordi det er brukt i flere av de referansene jeg benytter og fordi det språklige utgangspunktet blant annet er det som hindrer læringsutbyttet for mange elever. I et skolepolitisk sentralt dokument som Strategiplanen for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter: *Likeverdige opplæring i praksis!* (Kunnskapsdepartementet, 2007), brukes nettopp betegnelsen «språklige minoriteter». Kunnskapsdepartementets (2007) definisjon av minoritetsspråklige elever er: *Elever*

*som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk eller dansk* (s. 11). Denne definisjonen er også relevant for meg å bruke.

Den danske pedagogen Thomas Gitz-Johansen (2006) hevder at ved å bruke betegnelse minoritet og majoritet henviser man til et maktforhold mellom disse to gruppene, mer enn å henvise til hva som betegner gruppene i seg sjøl (s. 23). Bruken av betegnelsen «språklige minoriteter» i mitt arbeid, understreker også de mer uhensiktsmessige betingelsene som denne gruppen har i skolen. Inkludering kan ikke være uavhengig av sosiale mekanismer og politiske intensjoner. En må se empirien i lys av den virkeligheten vi lever i, med de maktkonstellasjonene, ressurser, posisjoner og den kulturen vi er en del av.

### Inkludering

Begrepet «inkludering» er et hovedbegrep i avhandlingen, og det vil bli fyldig behandlet i teorikapittelet og analysen. Til inkluderingsbegrepet er oftest knyttet en normativ, korrigerende beskrivelse av avstand mellom ulike grupper i samfunnet (Gitz-Johansen, 2006, s. 25). Mitt ønske er ikke å forsterke denne avstanden, men å fortolke og forstå intensjoner og refleksjoner knyttet til begrepet og undervisningspraksisen. Inkludering i denne sammenheng forstås som en likeverdig og rettferdig tilgang til kunnskap, altså læringsutbyttet i skolen, en skole der alle er aktivt deltakende. Det å være aktivt deltakende står i motsetning til det å være passiv tilskuer. Elevene er da med på å bidra til fellesskapet og vil være en del av fellesskapet ut fra egne forutsetninger.

### Minoriteters språkopplæring

Barn i skolepliktig alder som har et annet morsmål enn norsk og samisk, har rett på egen språkopplæring. Dette er nedfelt i *Opplæringslova* (2012) § 2-8, der det heter:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Her går det fram at minoritetsspråklige elever har rett på særskilt opplæring i norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Tospråklig fagopplæring er

undervisning gitt av en tospråklig lærer på to språk (Øzerk, 2006, s. 18). Ved å bruke elevens morsmål, kan den tospråklige læreren gi eleven en fagopplæring for eksempel i matematikk, for at eleven skal få større meningsinnhold i opplæringen, lære seg begreper og kunne følge progresjonen i faget. Den tospråklige læreren som behersker både norsk og elevens morsmål, kan gjennom sin undervisning bygge bro mellom elevens språk og det norske språket, og gi en økt fagforståelse. Morsmålsopplæring er opplæring i og på elevens morsmål (s. 11). Tospråklig opplæring forutsetter at det finnes en kvalifisert tospråklig lærer, noe som ikke alltid er tilfelle (NOU 2010:7, 2010, s. 57).

For å kunne vurdere minoritetselevens behov for språkopplæring, skal det gjøres en kartlegging:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen (Opplæringslova, 2012§ 2-8).

Det gis ingen retningslinjer for hvem det er som skal utføre denne kartleggingen, og om den som kartlegger også er den som skal gjennomføre opplæringen. Kartleggingen danner, i følge lovverket, bakgrunn for vedtak om særskilt språkopplæring for minoritets elever. Opplæringen for nyankomne minoritets elever kan organiseres på ulike måter, slik det er gjengitt i det følgende.

#### Organiseringen av opplæringen for språklige minoriteter

Når det gjelder tilbudet for nyankomne minoritets elever, er dette gjort rede for i NOU-en *Mangfold og mestring* (2010). Her refereres det til fire ulike modeller for innføringen.<sup>2</sup> For det første finnes det i enkelte byer egne innføringsskoler der nyankomne elever får undervisning den første tiden i Norge. Når lærerne vurderer at elevene kan starte på sin lokale skole, blir de overført dit. Denne avgjørelsen er basert på en individuell vurdering, og det kan variere hvor lenge den enkelte eleven går på innføringsskolen. De to neste modellene er innføringsklasser, henholdsvis på elevens nærskole, eller på en utvalgt skole i kommunen eller en bydel. Her er det ofte en glidende overgang mellom det å tilbringe undervisningstid i egen innføringsklasse og

---

<sup>2</sup> Det kan ikke gjøres vedtak for mer enn ett år om gangen for den enkelte elev (Opplæringslova, 2012).

det å være tilstede i den klassen eleven naturlig tilhører i nærskolen. Etter hvert som eleven har framgang i norskkunnskapene, tilbringes det mer tid i ordinær klasse. Siste modell er vanligst i mindre kommuner og mer grissgrendte strøk, og innebærer at nyankomne elever plasseres direkte inn i ordinær undervisning i nærskolen. Ofte er det her ikke økonomisk grunnlag og ikke nok elever til å danne egne innføringsklasser (s. 236).

Jeg har intervjuet lærere som jobber både i innføringsklasser og lærere som har minoritetselever i ordinære klasser. Noen av disse lærerne har elever som delvis er i innføringsklasser, noen har elever som har vært på innføringsskoler, og noen har elever som ikke har fått noe annet innføringstilbud enn å begynne direkte i ordinære klasser ved sine respektive nærskoler.

### 1.3 Studiens relevans og begrunnelse

Inkludering som begrep har inntatt en etablert posisjon i utdanningspolitikken og i institusjonsspråket, men forskning har vist at praksisen i institusjonene ikke har blitt forandret tilsvarende (Pihl, 2005; Vlachou, 2004). Måten begrepet inkludering har blitt tilpasset og brukt i politiske dokumenter, er kritisert av forskere (Arnesen & Lundahl, 2006; Haug, Egelund, & Persson, 2006). Det påpekes at inkludering ikke bare er et språklig fenomen, men at det også utfordrer praksisen i skolen.

For meg er det, i innledningen til denne avhandlingen, viktig å understreke at det finnes minoritetselever som klarer seg svært bra i den norske skolen (NOU 2010:7, 2010, s. 11). Når utfordringene ved å inkludere språklige minoriteter i grunnskolen fokuseres i denne avhandlingen, er det fordi dette ikke er tilfelle for mange av disse elevene. Generelt sett har elever med norsk som andrespråk ikke det samme faglige utbytte av undervisningen i grunnskolen som majoritetselever (NOU 2011:14, 2011; Statistisk Sentralbyrå, 2009; St.meld.nr 30 (2003-204); Øzerk, 2003). I Norge blir flere minoritetselever henvist til Pedagogisk psykologisk tjenester, flere dropper ut av videregående skole og flere får spesialundervisning<sup>3</sup> enn elever med norsk som førstespråk (NOU 2010:7, 2010; Phil, 2010; Øzerk, 2003). Kjærnsli (2004) forklarer disse resultatene blant annet ut fra manglende tilpasset opplæring og behovet for

---

<sup>3</sup> Det foreligger ikke noen statistikk i GSI (Grunnskolen informasjonssystem) over hvor mange minoritetsspråklige elever dette gjelder, men i de oppgitte referansene vises det til en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever.

inkluderende opplæring. I andre studier (Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2008; Rambøll Management, 2006) vises det til at læreres manglende kompetanse til å undervise elever med norsk som andrespråk og lave forventninger til elevene, kan være en medvirkende årsak til dårlige resultater. Skolen skal gi et likeverdig opplæringstilbud til alle elever, også de minoritetsspråklige elevene, men læreren har ikke faglig kunnskaper og det er begrensede ressursene til å følge opp intensjonene. Lærerne opplever ikke at de får nok støtte fra skoleledelsen til å møte utfordringene disse elevene representerer, hevdes det. På den ene siden skal lærerne iverksette statens skolepolitikk, og på den andre siden skal de være autonome lærere som handler ut fra faglige og etiske vurderinger. På vegne av samfunnet skal de utøve sitt mandat med stor grad av skjønn (Grimen & Molander, 2008, s. 181)

Sjøl om inkludering i pedagogisk sammenheng er grundig diskutert og godt dekket ut fra et teoretisk synspunkt, er sjelden lærernes stemme hørt i forskning rundt dette temaet. For eksempel konkluderer en rapport som evaluerer status når det gjelder minoritetsspråklige barn og tilpasset undervisning i Norge, med at det er mangel på forskning om innvandrelever generelt og spesielt forskning som fokuserer på lærerens perspektiver (Bakken, 2007). Tilsvarende evalueringsrapporter fra det norske utdanningssystemet (Bakken, 2003b; Danbolt et al., 2010) viser tydelig at det er vanskelig å organisere og utføre flerkulturell pedagogikk fordi kvalifikasjonene til lærere og skoleledere varierer betydelig. I evalueringsrapportene etterlyses bottom-up forskning rundt dette temaet for å balansere dominans av top-down perspektiv som har en tendens til å fokusere på gjeldende politikk, uten å ta hensyn til de som er ment å praktisere inkludering og implementere ideologien i de konkrete pedagogiske sammenhengene (Horne & Timmons, 2009; Howes, Booth, Dyson, & Frankham, 2005). I min studie er begge disse perspektivene tatt med. Dokumentanalysen aktualiserer intensjoner og skolepolitiske målsetninger, mens analysen av lærerintervjuene løfter fram det etterlyste lærerperspektivet. Dermed kan jeg si noe om forholdet mellom målsettinger og praksisfeltet. Intensjonene med denne studien er å gi perspektiver på inkludering, der skolepolitiske målsettinger og lærernes egne fortolkninger danner grunnlag for pedagogiske og etiske refleksjoner rundt språklige minoriteters vilkår i skolen.

Bakteppet i avhandlingen er politisk, kulturelt, etisk og pedagogisk. I Norge er det en økning av mennesker som kommer til landet som innvandrere eller flyktninger. Dette er et resultat av forhold i innvandrernes hjemland eller hos innvandrerne sjøl. De møter

en innvandringspolitikk som regulerer oppholdet deres, de møter en skolepolitikk som får konsekvenser for alle barn og unge mellom 6 og 16 år samt deres familier, og de møter et samfunn og mennesker som kommer i deres vei, som betyr noe for trivsel og tilhørighet. Dette aktualiserer et behov for forskning på hva og hvordan samfunnet, politikerne og lærerne vil at skolen skal være for minoritetselvene.

Sjøl har jeg som lærer i grunnskolen og som universitetslektor jobbet med opplæringa av minoritetsspråklige elever og studenter. I tillegg har jeg undervist i *Norsk som andrespråk og kulturkunnskap*<sup>4</sup> for lærere som skal undervise minoritets elever i barnehage, skole og voksenopplæring. Det har gitt meg kjennskap til og kunnskap om et fagfelt og et praksisfelt som engasjerer profesjonelt og personlig, og som har gitt motivasjon til forskning. Jeg har i særlig grad vært opptatt av den siden av inkludering som ivaretar minoritetselvenes læringsutbytte. Lærerens utfordringer identifiserer jeg meg med, og mulighetene de har til å fremme minoritetselvenes kompetanse og skape gode opplæringsvilkår er dermed interessant å utforske.

#### 1.4 Tidligere forskning

Jeg vil her presentere et utvalg av aktuell internasjonal, skandinavisk og norsk forskning. Denne forskningen har bidratt til å kaste lys over relevante problemstillinger knyttet til inkludering og språklige minoriteter. Andres forskning har vært med på å åpne forskningsfeltet for meg, og deler av disse bidragene som er nevnt under, har vært direkte kilder til teoritilfang og inspirasjon i analyseprosessen.

Forskning på inkludering i skolen har i vesentlig grad handlet om elever med spesielle behov og deres plass i skole og undervisning. Her er omfanget av forskningslitteratur stort. I den grad det har vært aktuelt for meg å anvende denne litteraturen, har det vært for å få kastet lys over inkluderingsbegrepet og utviklingen av det. De engelske pedagogikkprofessorene Mel Ainscow, Tony Booth og Alan Dyson (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Booth & Ainscow, 1998; Dyson, 2001) har i betydelig grad bidratt til utviklingen av *inclusive education*. Deres forskning har særlig omhandlet analyse av inkluderingsbegrepet og inkludering av elever med spesielle behov.

---

<sup>4</sup> Dette er et studietilbud ved Universitetet i Agder.



Booth og Dyson har sammen med førstelektorene i pedagogikk Andrew Howes og Jo Frankham (2005) skrevet artikkelen *Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context*, som har særlig relevans for min studie. Forfatterne peker på hva som fremmer og hva som kan være til hinder for inkludering. Her er forholdet mellom politikk og praksis og forholdet mellom læreres prioriteringer overfor marginaliserte grupper og læringsutbytte hos elevene, drøftet. Det pekes på betydningen av samarbeid og faglige nettverk for å fremme etiske refleksjoner, som igjen kan utvikle inkluderende holdninger og vaner. Denne artikkelen var til særlig hjelp i utarbeidelsen av intervjuguiden, men også som teoretisk grunnlag i deler av analysen.

Den skotske pedagogikkprofessoren Julie Allan (2008) har gjennom sin forskning på ungdom, minoriteter og mennesker med spesielle behov fokusert på sider ved inkludering som likeverd, sosiale rettigheter og deltakelse. Hennes forskning, og særlig boken *Rethinking Inclusive Education*, der hun oppfordrer til debatt og dialog om verdier og utfordringer i en inkluderende skole, har gitt meg relevante og kritiske synspunkter. Hun henter teoretisk inspirasjon blant annet hos de franske dekonstruktivistene Deleuze og Derrida. Dette gir perspektiver på inkluderingen som «begynnelser», ikke løsninger, men alternative tilnærminger. Motsetninger, uorden og skjevheter som skaper usikkerhet, er slik Allan (2008) presenterer det, et godt utgangspunkt for å tenke nytt og søke nye muligheter. Hennes fokus er blant annet på voksen-barn relasjoner og rekonstruksjon av lærerutdanningen.

I avhandlingen *Interkulturell undervisning – ett pedagogisk dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser* viser den svenske pedagogen Lena Fridlund (2011) at skoleledere og lærere ønsker egne innføringsklasser og svensk som andrespråksgrupper når svensk skal innlæres, mens det i andre fag argumenteres for at inkludering innebærer at minoritetselevne skal følge samlet klasse. Separate klasser og grupper ses som et hinder for en inkluderende undervisning og fører til stigmatisering av elevene, konkluderer Fridlund. Dette ser hun som et pedagogisk dilemma. Avhandlingen brukes ikke direkte i mitt arbeid, men gir et eksempel på den svenske forskningen på inkludering.

Den danske pedagogen og minoritetsforskeren Thomas Gitz-Johansen (2006) har på bakgrunn av sin forskning skrevet boken *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Han har undersøkt minoritetselevens betingelser i den danske skolen sett fra

et sosiologisk og kulturteoretisk ståsted. Hans arbeid har vært en viktig kunnskapskilde for meg i søken etter relevant teori og refleksjoner over skolen som praksisfelt for inkludering. Til tross for at han tegner et ganske pessimistisk bilde av den flerkulturelle skolen, peker Gitz-Johansen på faktorer som kan fremme gode muligheter og fellesskap på tvers av forskjeller.

Gitz-Johansen har sammen med sin danske kollega Christian Horst (2010) skrevet artikkelen: *Education of Ethnic Minority Children in Denmark: Monocultural Hegemony and Counter Positions*. De hevder at det er etablert en hegemonisk, monokulturell tilnærming med henhold til politisk initiativ og i juridiske dokumenter, som har ført til en forståelse av språklige og kulturelle minoriteter som depriverte. Dette har ført til liten åpenhet for kritikk og strukturelle endringer. Alternative og konkurrerende posisjoner der inkludering og anerkjennelse av rettigheter er sentrale, er i følge forfatterne blitt ekskludert fra dansk offentlig forvaltning. Artikkelen har i denne avhandlingen bidratt til teoretisk tilnærming til multikulturalismedebatten og synet på rettferdighet i et flerkulturelt samfunn og en mangfoldig skole.

Anders Bakkens (2009) forskningsrapport *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* tar for seg ulike indikatorer som kan ha innvirkning på karakterresultater i skolen. Han konkluderer med at på skoler med et sterkt utviklet og positivt læringsmiljø, er det mindre gap mellom majoritets- og minoritetselvers karakterer. Bakken hevder at hvis målet er å redusere sosiale forskjeller i læringsutbytte fra grunnskolen, kan det å styrke læringskulturene være en riktig vei å gå. For å konkretisere hva som menes med læringskulturer, er det i hans studie satt opp flere dimensjoner der konsentrasjon, trivsel, klare mål for opplæringen og motiverte lærere er noen forhold som virker inn på læringsutbyttet. Ved siden av denne forskningsrapporten har Bakken bidratt med en rekke NOVA-rapporter (2003a, 2007, 2010, 2012) som er referert til i denne avhandlingen.

I avhandlingen *Tilhørighet, rettighet, likhet* gir Idunn Seland (2011) en kvalitativ analyse av norsk utdanning fra 1970 til 2008 med fokus på utvikling av læreplaner, religionsundervisning og språkinnlæring i et samfunn der antall flerkulturelle minoriteter øker. Hun viser at skolen som institusjon over tid har utvidet grunnlaget for integrasjon og utjevning av forskjeller, men at en nasjonal identitet og et nasjonalt «Vi» i stor grad konstituerer det fellesskapet som utgjør velferdsstaten og som

minoriteter skal integreres inn i. Men hun hevder at dette «Vi-et» og forestillingen om hvordan vi skal leve sammen ikke er statisk, men fleksibelt og formbart. Subgruppers kulturelle og etnisk-historiske identitet kan bli en del av en overgripende nasjonal identitet, og her er skolens rolle utslagsgivende.

Den multikulturalistiske tenkemåten har relativt liten oppslutning blant rektorer i en multikulturell skole, konkluderer Olav Hovdelien (2011) med, i sin doktorgradsavhandling *Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene? Grunnskolerektorer, skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen*. Hovdelien har analysert grunnskolerektorerers forståelse av hva slags verdiforankring skolen bør ha, og teorigrunlaget hans er blant annet hentet fra ulike perspektiver på multikulturalisme. I en skole der mangfoldet blant elevene er stort når det gjelder religiøs bakgrunn, viser studien hans at omtrent halvparten av rektorene ønsker en forankring i den kristne kulturarven og den andre halvparten ønsker en form for sekularistisk verdiforankring. Samfunnets respons på minoriteters behov for særbehandling danner utgangspunktet for multikulturalisemdebatten. Jeg har hentet kunnskap fra Hovdeliens grundige gjennomgang av ulike bidrag til debatten,

Gunn Vedøys (2006) doktoravhandling ”En elev er en elev”, ”barn er barn” og ”folk er folk” viser at implementeringen av læreplanens intensjoner har vært mangelfull i forhold til språklige minoriteter. Vedøy hevder at tradisjonene og norske verdier, som likhet og harmoni, blir utfordret, og disse kan ikke tas for gitt i en flerkulturell skole. Hennes fokus er på rektors rolle og den betydningen hun eller han har for organisering, lærernes undervisning og kulturen som utvikles på skolen. Dette er faktorer som igjen virker inn på minoritetslevers læringsutbytte og som jeg refererer til.

### **1.5 Tilnærming og teoretiske hovedperspektiver**

Denne avhandlingen er på grunn av sin problemstilling tverrfaglig, og henter teori og tilnæringsmåter både fra pedagogikk, profesjonsetikk og samfunnsvitenskap. Jeg forankrer den imidlertid hovedsakelig i mitt eget fagområde, pedagogikk. Inkluderingsbegrepet kan forstås og beskrives på mange måter.<sup>5</sup> Jeg har valgt å fokusere på enkelte elementer ved inkluderingen som blir framtrædende i den teoretiske framstillingen og i analysen. Læringsutbytte, ressurser, kompetanse,

---

<sup>5</sup> Se 4.1 Inkludering

rettferdighet, likhet, særbehandling, holdninger og verdier utgjør nøkkelbegreper og aktuelle analysekategorier i avhandlingen. Når nettopp disse begrepene er valgt, er det på bakgrunn av avhandlingens problemstilling og min egen førforståelse av opplæringen av språklige minoriteter i skolen, og jeg gir her en kort begrunnelse for valget av begrepene og analysekategoriene: Inkludering er ofte sett i sammenheng med sosial deltakelse, mens den faglige deltakelse der læringsutbytte for minoritets elever er sentralt, er mindre framtrædende. En relevant opplæring henger sammen med tilgjengelige ressurser og kompetanse på de ulike opplæringsnivåene. Det er både samfunnsmessig, politisk og pedagogisk uenighet om hvordan ressurser skal fordeles og hvorvidt minoritets elever skal særbehandles. Dette kan relateres til forståelse av likhet og rettferdighet i samfunn og skolesystem. Ulike holdninger og verdier knyttet til mangfold gjenspeiles i synet på og forståelse av inkludering, og er dermed avgjørende for hvordan inkludering skal praktiseres. Uenighet og ulike synspunkter på sentrale sider ved inkludering i en flerkulturell grunnskole gjenspeiles i empirien og aktualiserer drøfting og refleksjon. De ulike sidene ved inkludering vil bli fyldig behandlet teoretisk og i analysen.

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet i avhandlingen er at kunnskap og nye perspektiver utvikles i møte med andres formidling av kunnskap og erkjennelse, - her som fortolket forståelse av inkludering. Denne forståelse gir ikke noen eksakt og sikker viten fordi virkeligheten oppleves og fortolkes ulikt, men den er heller ikke tilfeldig, fordi den er formet i en sosial, politisk, kulturell og virkelighet med gjeldende undertrykkelsesmekanismer og økonomiske forhold (Danermark, 2002). Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming. I den hermeneutiske fortolkningen etableres det et samspill mellom tekst, her basert på dokumenter og intervjuer, og forsker, og en ny tekst har blitt til denne avhandlingen. Det har ikke vært hypoteser som har drevet fram studien, sjøl om egen førforståelse preger prosessen, men et ønske om innsikt og forståelse. Utgangspunktet for studien er heller ikke å bekrefte eller avkrefte en teori, men å la teoretiske perspektiver kaster lys over empirien som fortolkningsredskap, og ny kunnskap frambringes.

Dette er ikke en avhandling der etiske teorier danner grunnlaget for analysen, men den er inspirert av samfunnsvitenskapelige og pedagogiske teorier. Det er først og fremst Banks, Sen og Lipsky sine teorier som reflekterer etiske aspekter som er relevante i inkluderingsøyemed. Etiske perspektiver som gjenspeiles i dokumentene og lærernes utsagn, fortolkes i lys av disse teoriene. Verdier, målsetninger og lærernes

handlingsrom blir beskrevet i dokumentene, og lærernes betraktninger omkring prioriteringer og valg de foretar i hverdagen, representerer en anvendt etikk.

Dokumenter og lærerintervjuer er analysert for å frambringe intensjoner om inkludering, fortolkning av inkluderingsbegrepet og praktiseringen av inkludering. Empirien omhandler refleksjon over praksisfeltet, og er ikke direkte observasjoner av praksis. Ved å se dokumenter og intervjuer hver for seg og i sammenheng, vil skolepolitiske verdier og målsetninger gjenspeiles i hverdagen lærerne opplever i skolen. Dokumentene gir et top-down perspektiv og læreintervjuene gir et bottom-up perspektiv. Lærernes virkelighetsbeskrivelse er et viktig korrektiv til dokumentenes beskrivelser av skolens målsetninger og intensjoner. Nettopp lærernes stemme er som nevnt etterlyst i forskningsøyemed.<sup>6</sup> Det er også beskrevet et behov for forskning omkring inkludering og språklige minoriteter.<sup>7</sup> En overvekt av forskning som omhandler inkludering i skolen er knyttet til spesialpedagogikkens rolle i så måte. Mer forskning der inkludering av språklige minoriteter er sentralt, er ønskelig. Dette gjør denne studien relevant og aktuell.

Jeg har valgt å analysere dokumenter som omhandler inkludering i utdanningssammenheng og språklige minoriteter i skolen. Dokumentene omfatter lovverk (*Opplæringslova*), læreplan, strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009* (2007). Dessuten er alle stortingsmeldingene og NOU-ene (Norges offentlige utredninger) som er skrevet i tidsrommet fra 2003 til 2011 som omhandler inkludering av minoritetsspråklige elever tatt med. Hvilke dette omfatter og hvorfor de er valgt gis det en oversikt over i metodekapittelet.<sup>8</sup> 14 lærere som underviser språklige minoriteter er intervjuet. Sammen utgjør dokumentene og intervjuene grunnlaget for analysen og drøftingen av problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg har jeg en kort presentasjon av parti- og valgprogram høsten 2009, til de ulike politiske partiene som er på Stortinget. Disse programmene er kun i liten grad benyttet direkte i analysen, men de gir en oversikt over hvordan de ulike politiske partiene stiller seg til opplæring og eventuelt særbehandling av minoriteter. De gir dermed et inntrykk av viktige politiske rammefaktorer for arbeidet med inkludering i norsk skole.

---

<sup>6</sup> Se 1.3 Studiens relevans og begrunnelse.

<sup>7</sup> Se 1.3 Studiens relevans og begrunnelse.

<sup>8</sup> Se 3.4 Aktuelle dokumenter. Her blir dokumentene fylligere presentert.

Teoretiske innfallsvinkler i denne avhandlingen er valgt for å tjene som verktøy til analysen og drøftingene av de temaene som har oppstått i det empiriske materiale som dokumentene og intervjuene utgjør. Teoretiske perspektiver på flerkulturell pedagogikk har gitt et redskap til å fortolke og kategorisere det innsamlede materialet. Professor i pedagogikk James Banks<sup>9</sup> (2003, 2006, 2008, 2009) har gjennom omfattende forskning utviklet en teori om *Multicultural Education*. Hans publiseringer reflekterer nåværende og framvoksende tankesett i feltet flerkulturell pedagogikk og etniske studier. Implementering av demokratiske og fordomsfrie verdier i en skole med et mangfold av elever, har vært målet for arbeidet hans. Hans brede perspektiver, som er systematiserte gjennom ulike dimensjoner og nivåer<sup>10</sup> av inkludering, er viktig utgangspunktet for å analysere min egen empiri. Flerkulturell pedagogikk har sitt utgangspunkt i en mer generell pedagogikk, og denne avhandlingen har altså sin hovedtyngde plassert innfor pedagogikken. Likevel er det etiske perspektivet framtrædende, og det fører til at et teoretisk blikk på etiske valg og profesjonsetikk har vært relevant.

Professor i filosofi og økonomi Amartya Sen (1993, 2010), drøfter blant annet etiske dilemmaer i teorier om rettferdighet. I egne publikasjoner og sammen med filosofen Martha Nussbaum (2001) viser han at filosofen John Rawls sin teori om sosial rettferdighet<sup>11</sup> slik den kommer til syne i Rawls hovedverk *A Theory of Justice* (1971), i for stor grad er basert på institusjoner som utøver av rettferdighet. Grunntanken hos Rawls sier Sen og Nussbaum seg enige i, nemlig at hvert menneskes frihet og verd er ukrenkelig og at dette danner basis for fordeling av sosiale goder (Sen, 2010, s. 59f). Men de mener at teorien ikke tar i betraktning at mennesker har ulike forutsetninger for å tilegne seg godene i samfunnet. Sammen har Sen og Nussbaum utviklet en posisjon innenfor sosial rettferdighetsteori der forskjellige forutsetninger er tatt høyde for ved å trekke inn et kapabilitetselement. *The capability approach*, kapabilitetstilnærmingen, viser at det er grunnleggende betingelser som må være tilstede for at borgerne i et samfunn skal kunne ha et verdig liv (Nussbaum & Sen,

---

<sup>9</sup> Professor of Diversity Studies og leder av Center for Multicultural Education ved the University of Washington, Seattle.

<sup>10</sup> Banks dimensjoner og nivåer er presentert i teorikapittelet 4.2 Flerkulturell pedagogikk.

<sup>11</sup> John Rawls teori om sosial rettferdighet, også kalt kontraktsteori, har hatt stor innflytelse på den politiske filosofidebatten i demokratiske samfunn. Jeg vil komme tilbake til denne teorien under 4.6.1 Kontraktsteorien og kritikken av den.

1993). Sen og Nussbaums tilnæringer kaster lys over fortolkningen av rettferdighet, særrettigheter og likhet som er nøkkelord i denne avhandlingen.

Lærernes valg og etiske refleksjoner blir også drøftet i lys av sosiologen Michael Lipskys beskrivelser av *Streetlevel-bureaucrats*, bakkebyråkratene. Lipsky (2010)<sup>12</sup> hevder at den offentlige politikken viser seg i den enkelte profesjonsutøverens møte med brukere, og ikke nødvendigvis i lovverket og offentlige dokumenter. Den profesjonelle, i dette tilfellet læreren, bærer med seg sine forståelser av hvordan undervisningen skal være, noe som ikke nødvendigvis harmonerer med teori og offisielle politiske føringer. Målsetningene i offentlige dokumentene er dessuten vage, noe som gjør blant annet Lipskys understreking av profesjonsutøverens mestringsstrategier og rom for skjønn til et relevant poeng for meg i denne sammenhengen.

## 1.6 Oppbyggingen av avhandlingen.

Ut over introduksjonskapittelet (kapittel 1) og kapittelet om inkluderingspolitikken (kapittel 2) består avhandlingen av tre deler.

I første delen, kapittel 3, belyses metodologiske valg. I en kvalitativ studie som denne, der tekst og intervjuer skal fortolkes, gir den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2010) begreper *Fordommer*, *fortolkning* og *forståelse* mening når problemstilling og forskningsspørsmål skal besvares. Filosofen og sosiologen Jürgen Habermas trekker et samfunnsperspektiv inn i hermeneutikken og gir ved det et relevant bidrag til å kunne anvende en kritisk analyse av empirien.

Sentrale begreper og teoretiske perspektiver (kapittel 4) utgjør andre del av avhandlingen, der ulike teoretiske perspektiver er presentert for å gi grunnlag for analyse og drøfting av empirien.

Tredje del som utgjør analysen av empirien er inndelt i tre kapitler (kapittel 5, 6 og 7). I kapittel 5 har jeg valgt en beskrivende analyse av deler av materialet. Inkluderingsbegrepet og rammefaktorer som har betydning ved implementeringen av

---

<sup>12</sup> Boka *Street-level bureaucracy* ble opprinnelig publisert i 1980. I 2010 kom en ny utgave som er identisk med 1980 utgaven, bortsett fra et tilleggskapittel kalt *On managing Street-level bureaucracy*. Dette kapittelet er skrevet i forbindelse med at det var 30 år siden boka kom ut første gang, og Lipsky relaterer innholdet til samfunnsmessige endringer som har skjedd siden 1980.

inkludering, som ressurser og kompetanse, blir presentert slik det kommer til uttrykk i dokumentene og i lærernes utsagn. Innholdet i denne delen av empirien har en egenverdi å formidle uten at den blir drøftet og sett i lys av aktuell teori. Videre blir sentrale deler av empirien løftet fram og drøftet på bakgrunn av teorien (kapittel 6). Her er særlig etiske aspekter ved inkludering fokusert. De valg som er gjort skolepolitisk og de valgene lærerne sier de tar, gjenspeiler verdier i samfunn, i skolen og hos den enkelte lærer. Mitt mål har ikke vært å plassere lærerne innenfor noen etiske kategorier, men ved å tematisere etiske utfordringer i en inkluderende skole vil utsagn i dokumentene og fra lærerne være uttrykk for holdninger og verdier. Når jeg har valgt først å ha en beskrivende analyse og deretter en teoriinformert drøfting, er det fordi jeg på bakgrunn av avhandlingens problemstilling vurderer deler av empirien som særlig interessant å drøfte med utgangspunkt i teorien. Dette gjelder omfattende og kontroversielle temaer som opplæring av språklige minoriteter, lærernes valg, holdninger og verdier, og forhold ved rettferdighet og likhetstenkning. Jeg finner grunnlag i teori og empiri til å drøfte disse temaene opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Normative drøftinger (kapittel 7) og kritikk av intensjoner og institusjonelle forhold som empirien avdekker utgjør avslutningen av den tredje delen.

Avhandlingens avrundes med et konkluderende kapittel (kapittel 8). Jeg har valgt å gjøre dette kapittelet relativt kort og poengtert, særlig fordi det er gjort mange oppsummeringer underveis.



## **2. Inkluderingspolitikken, med særlig vekt på partipolitikken**

I dette kapittelet gis først en kort introduksjon av innvandring og politikk, samt av omfanget av innvandringen i Norge. Deretter har jeg trukket fram trekk ved politikken i Norge knyttet til språklige og kulturelle minoriteters situasjon, slik de presenteres i partiprogram og valgprogram hos de ulike partiene på Stortinget før stortingsvalget i 2009. Ved å se hva de ulike partiene framsetter som deres politikk på områder relatert til minoriteter generelt og deres opplæringsforhold spesielt, vil nyanser og uenigheter, men også likheter kommer til syne. Dette kapittelet kan ses som bakgrunnsstoff og det vil i begrenset grad bli referert til i behandlingen av det empiriske materialet, men det er relevant fordi det refererer en bredde av politiske meninger som er etablerte i det politiske landskapet. Disse politiske oppfatningene danner samlet sett viktige rammevilkår for de sidene ved inkludering som er fokusert i avhandlingen.

### **2.1 Innvandring og politikk**

Vi forholder oss til en innvandringspolitikk, en integreringspolitikk og en inkluderingspolitikk. Kort og skjematisk kan det sies at innvandringspolitikken handler om hvem som skal få komme til Norge og få opphold og arbeid. Integreringspolitikken er politiske grep som blir tatt for at innvandrere skal kunne tilpasses det norske samfunn. Her er introduksjonsprogrammet med språkopplæring og arbeidstrening en komponent. Inkluderingspolitikken omhandler hvordan alle menneskene, både majoriteter og minoriteter, skal kunne leve sammen på en god måte (NOU 2011:7, 2011). I denne avhandlingen er inkluderingspolitikken knyttet til intensjonene med en inkluderende skole.<sup>13</sup>

Regjeringens politikk er basert på ønske om et tolerant og flerkulturelt samfunn der alle har de samme rettigheter, plikter og muligheter, uavhengig av etnisk bakgrunn. I Soria Moria-erklæringen (2005)<sup>14</sup> heter det at den rødgrønne regjeringens politikk vil fremme inkludering og deltakelse, og her understrekes innvandreres ansvar og det øvrige samfunnets antidiskriminerende praksis.

---

<sup>13</sup> Dette er mitt forsøk på å «rydde» i begrepslandskapet. Som jeg senere vil vise til under 4.1 Inkludering, brukes begrepene integrering og inkludering på ulike måter og til dels om hverandre.

<sup>14</sup> Soria Moria-erklæringen er en politisk plattform for regjeringen bestående av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. Den er datert 20.12.2005 ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no))

Norge har forpliktet seg på og ratifisert internasjonale konvensjoner og avtaler som FNs menneskerettigheter og Unicefs barnekonvensjon. Som nasjon er Norge en del av et større internasjonalt fellesskap. Samtidig skal politikken utformes slik at borgerne kan forholde seg til og leve sammen i et samfunn, som på tross av sine tradisjoner, stadig er i forandring (NOU 2011:14).

I de senere årene har det vært en økning av innbyggere fra andre land som bosetter seg i Norge. 1. januar 2013 var det omkring 14,1 % av befolkningen som enten har innvandret sjøl til Norge, eller som er barn av to innvandrereforeldre (Statistisk Sentralbyrå, 2011). Årsakene til at mennesker kommer til Norge er først og fremst at de ønsker jobb. Dernest er familiegjening, flukt og utdanning de hyppigste grunnene til innvandring. Særlig har arbeidsinnvandringen økt og prognosene peker i retning av at det vil den fortsatt gjøre. Sjøl om flere innvandrere sier at de har tenkt seg tilbake til hjemlandet, viser det seg at mange blir boende her (NOU 2011:14). Sammenliknet med andre europeiske land, tar Norge i mot flere mennesker enn Storbritannia og Tyskland, men relativt færre enn Spania, Irland og Sveits<sup>15</sup> (NOU 2011:7, 2011). Folkelig uttrykt ligger vi sånn «midt på treet» om en skal rangere land etter hvor mange som får opphold.

## 2.2 De politiske partiene om innvandring

I det følgende vil jeg først trekke fram deler av partiprogram og valgprogram fra valget i 2009 til de ulike partiene på Stortinget, som omhandler innvandringspolitikken og integreringspolitikken. Det er lagt særlig vekt på de sidene i programmene som uttrykker inkludering.<sup>16</sup> Siden vil jeg presentere den delen av partienes skolepolitikk som omhandler språklige og kulturelle minoriteter. Når jeg har valgt å skille skolepolitikken og en mer generell minoritetspolitikk, er det fordi skolepolitikken har en sentral plass i denne studien, og jeg ønsker å se den i sammenheng med teoretiske perspektiver på inkludering i skolen. Her er jeg spesielt opptatt av hva partiene mener om likebehandling og særbehandling av språklige minoriteter. Delavsnittet om kvotering er ikke hentet fra partiprogrammene, men fra en gjennomgang (Bråten,

---

<sup>15</sup> Disse tallene er gjengitt i NOU 2011:7 *Velferd og migrasjon Den norske modellens framtid* (NOU 2011:7, 2011), og kan ha forandret seg, ikke minst på grunn av den finansielle krisen i Europa.

<sup>16</sup> Jeg har ikke referanse til de ulike partiprogrammene hver gang jeg skriver om innholdet i dem, bare første gang de nevnes og når det er direkte sitat.

2010) av Høyre, Arbeiderpartiet og Sosialistisk Venstrepartis<sup>17</sup> vedtekter og organisasjonspraksis med henhold til kvotering av etniske minoriteter.

Forskjellene innenfor de ulike partienes valg- og prinsippprogrammer, kommer til syne i forståelsen av hvordan samfunnet best vil fungere med et mangfold av borgere.

Vi ønsker et tolerant samfunn, hvor alle har de samme rettigheter, plikter og muligheter uavhengig av bakgrunn, kjønn og religiøs tilhørighet. Vi vil bekjempe rasisme, forskjellsbehandling og fordommer. Vi krever også aktivt medspill og aksept for norske lover, samfunnets demokratiske grunnverdier, fra alle mennesker i Norge (Arbeiderpartiet, 2009).

Varianter av dette sitatet fra Arbeiderpartiets prinsippprogram finnes hos alle de politiske partiene på Stortinget. Det ønskes et inkluderende samfunn der alle har like rettigheter og plikter. Forståelsen av hvordan rettigheter og likeverd skal praktiseres i et demokratisk samfunn, er det imidlertid ikke enighet om. Når det gjelder reguleringer av innvandring, særrettigheter overfor minoritetsgrupper, språkopplæring, grunnlag for utvisning osv., kommer skillene mellom de partienes politiske til syne.

Sosialistisk venstreparti fokuserer i sitt arbeidsprogram på full inkludering av innvandrere fra første dag, og på deling av fellesskapets goder som barnehage, helse og sosialtjenester. Videre ønsker SV at:

... offentlige institusjonene legger bedre til rette for personer med etnisk minoritetsbakgrunn, blant annet gjennom språk- og informasjonstiltak, en bredere ansettelsespolitikk og mer tilrettelagte tilbud. Det offentlige må også øke sin flerkulturelle kompetanse (Sosialistisk Venstreparti, 2009).

SV mener Norges asylpolitikk er for streng og vil åpne for å ta imot flere flyktninger enn i dag. Dette partiet representerer det ene ytterpunktet i innvandringspolitikken, og programmet deres bærer preg av en tilnærming som legger vekt på rettigheter, åpenhet og toleranse.

På Stortinget representerer Fremskrittspartiet i disse spørsmålene det andre ytterpunktet. Her heter det at en kan «ikke videreføre dagens naive og uansvarlige innvandringspolitikk» (Fremskrittspartiet, 2009). Prinsippprogrammet til FrP vektlegger

---

<sup>17</sup> Når kun disse tre partiene er tatt med, er det fordi kilden (Bråten, 2010) jeg hentet informasjonen fra bare hadde sett på kvotering i de tre partienes partiprogram.

respekten for de grunnleggende frihetsverdier det norske samfunnet bygger på, behovet for strengere straffer og utvisning ved lovbrudd. FrP har en avventende holdning til innvandring, ønsker sterkere regulering og vil hindre utnyttelse av velferdsgodene. Pliktene flyktninger og innvandrere har, er mer i fokus enn rettighetene, og individets ansvar mer enn samfunnets.

Mellom disse to ytterpunktene fordeler de andre politiske partiene seg, og her ligger også den innvandringspolitikken som ble ført av den rødgrønne regjeringen i Norge da empirien ble innsamlet.

### 2.2.1 Kvotering

Beret Bråten (2010) har i boka *Rettferdighet* blant annet sett på rettferdig representasjon. Hun har undersøkt hvordan Høyre, Arbeiderpartiet og SV forholder seg til kvotering av innvandrere på det institusjonelle plan, det vil si i sine vedtekter og organisasjonspraksis. Ved kvoteringen av innvandrere blir ei gruppe løftet fram og medlemmene gitt spesielle rettigheter. Dette strider mot Høyres syn på rettferdighet som lik behandling av individer. Likevel går det fram av Bråtens undersøkelse at Høyre ønsker en representasjon i partiet som gjenspeiler ulike befolkningsgrupper. Men synet på at «individet skal velges som individ, ikke som representant for bestemte grupper» (s. 204), blir sterkere betonet.

SV har i sine vedtekter sagt det bør tilstrebes at minoriteter er representert i valg av tillitspersoner på fylkes- og landsplan. De har ikke gått så langt at de har tallfestet denne representasjonen, slik de har gjort det med kvinnerepresentasjonen. Når det gjelder landstyremedlemmer skal det i imidlertid være minst to med etnisk minoritetsbakgrunn.

Arbeiderpartiet har ikke kvotering av minoriteter, men har organisert egne lag som det skal velges representanter fra, til framtreddende verv i partiet. Ulike minoritetsgrupper har dannet lag og får på den måten sine representanter inn. Aps syn er at ved kvotering vil enkeltpersoner ikke være ansvarlig overfor noen gruppe, slik representanten for et lag er.

Bråten (2010) mener at både kvotering og adgang til å danne egne lag kan være uttrykk for anerkjennelse. SV ønsker også, som det eneste partiet på Stortinget, kvotering for å sikre flere innvandrere innpass på arbeidsmarkedet.

SV vil innføre kvotering av minoritetsspråklige arbeidssøkere ved ansettelse i offentlig sektor, og vil pålegge all offentlig virksomhet å ha rekrutteringsplaner for personer med minoritetsbakgrunn (Sosialistisk Venstreparti, 2009).

En kvotering er en form for særbehandling. I det videre vil blant annet de politiske partienes aksept av særbehandling i skolepolitikken belyses.

### **2.2.2 Skolepolitikken med vekt på inkludering av språklige minoriteter**

Språklige og kulturelle minoriteter i skolen har vært representert ved den samiske urbefolkningen i Norge og andre mindre grupper som romanifolket, romfolket og kvener. Etter skolepolitisk diskriminering gjennom mange år, har samene så sent som i 1997 fått en læreplan parallelt med den norske. Samisk og norsk språk og kultur er nå formelt likestilt i skolen (Bøyesen, Sand, Stålsett, Øzerk & Grande, 1997). Økningen av flykninger og innvandrere har tiltatt de senere årene, og de samme skolepolitiske prosesser som har skjedd med samene, har ikke skjedd med nye grupper av språklige og kulturelle minoriteter.

Arbeiderpartiet er et av de partiene som flere ganger i sitt partiprogram nevner *inkludering*, og da gjerne om en inkluderende fellesskole.

Skolen skal både ivareta den enkelte elevs individuelle behov og skolens rolle som fellesskapsarena. Det er imidlertid viktig at alle elever opplever trygghet og tilhørighet, og at behovet for å oppleve samhandling med elever med forskjellige styrker og svakheter ivaretas i den organiseringen skolen legger opp til. Målet om en inkluderende fellesskole utfordres av at den vanlige undervisningen ikke alltid er tilrettelagt godt nok for enkelte elever. Å møte alle elever med respekt innebærer å legge til rette for at også disse opplever skolehverdagen som meningsfull (Arbeiderpartiet, 2009).

Alle de politiske partiene på Stortinget er enige om at elevene i norsk skole skal føle tilhørighet og trygghet, og ha lik rett til opplæring. Om ikke alle partiene bruker inkluderingsbegrepet i sine partiprogrammer, er en skole med tilpasset opplæring for alle elevene sentralt.

### 2.2.3 Fellesskolen

Tidligere var *enhetskolen* et sentralt skolepolitisk begrep. Nå ser det ut som begrepet *fellesskolen* dekker bedre opp for målet om en skole der alle er inkludert. Sammen med Ap er SV, Senterpartiet (2009), Venstre (2009) og Kr.F. opptatt av å samle elevene mest mulig i samholdte klasser. Sjøl om disse partiene mener at elevene skal være sammen, peker de også på behovet for egne tilrettelagte tilbud, eller deling av klasser:

Vi mener også at det må utarbeides bedre modeller for å styrke den tilpassede opplæringen, for eksempel gjennom deling av klassene i flere timer og fag, slik at elevene får en undervisning mer rettet mot deres kunnskapsnivå. Det er likevel viktig at elevene som utgangspunkt har klasser som er inndelt uavhengig av nivå (KristeligFolkeparti, 2009).

Høyre og FrP går lengst i å poengtere behovet for frihet for den enkelte, for ro, orden og kunnskap. De legger mer vekt på individuell tilpasning, enn på samholdte klasser. I utgangspunktet skal alle ha like muligheter i skolen få samme sjanse til å yte innsats på skolen.

### 2.2.4 Mangfold

Mangfoldet skal gjenspeiles i lærestoff og læremidler, organisering og tilpasning. Som jeg senere vil komme tilbake til, krever dette både ressurser, kompetanse og etiske overveielser. Venstre nevner at de ønsker en offentlig skole som har ambisjoner for alle elever. I SVs program poengteres det at skolen reproducerer ulikheter og at de derfor vil ha en sosial utjevning, mens Kristelig folkeparti vil ha et varmere samfunn og en skole som ser enkeltmenneske og ikke bare grupper. I liten grad nevnes språklige minoriteter i skolepolitikken i de ulike partienes valgprogrammer. Når det i Senterpartiets valgprogram pekes på at skolen skal gi likeverdige muligheter til utdanning uavhengig av sosiale, personlige og økonomiske forutsetninger, nevnes ikke etniske minoriteter slik det for eksempel gjøres i SVs arbeidsprogram.

### 2.2.5 Særrettigheter

Sentralt når det gjelder inkludering av språklige minoriteter i skolen, er synet på og den politiske viljen til å gi særrettigheter for denne gruppen elever. I sine programmer nevner AP, SV, SP og Venstre behovet for dette. De mener at språklige minoriteter trenger visse tilrettelegginger. For det første er disse partiene opptatt av at flere språk enn de en har i dag skal kvalifisere som andre fremmedspråk i ungdomsskolen og videregående opplæring. Dette blir begrunnet både med økt globalisering, og med at de ressursene som ligger i å ha et annet morsmål enn norsk må kunne benyttes og utnyttes. Flerspråklighet har altså en verdi både for samfunnet og den enkelte. For det andre er disse partiene opptatt av at språklige minoriteter må få særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring om nødvendig. Det er her snakk om en spesiell rettighet på gruppenivå.<sup>18</sup> SV understreker at gode kunnskaper i eget språk gjør det enklere å lære norsk, og er en styrke for den videre læringen. «Innholdet i skolen må avspeile den flerkulturelle virkeligheten» (Sosialistisk Venstreparti, 2009). Høyre og Fremskrittspartiet understreker viktigheten av de grunnleggende ferdighetene i norsk for alle elever, uten å nevne noen grupper spesielt. Her snakkes det mer generelt om tilpasset opplæring.

Det er politisk enighet om at innvandrere har rett og plikt til språkopplæring når de er nye i landet. Med unntak av FrP never alle *Introduksjonsprogrammet*<sup>19</sup> (Solbakken, 2004) som en viktig nøkkel til norskopplæringen.

### 2.2.6 Lærere og kompetanse

For å møte behovene i en skole som skal gi tilpasset opplæring, trengs det flere lærere. Det understreker alle partiene. De fleste partiprogrammene peker også på at dette skal være kvalifiserte lærere. «Dyktige og engasjerte lærere er grunnlaget for en enda bedre skole, og målet må være å styrke respekten for læreryrket» (Høyre, 2009). Venstre nevner at det må rekrutteres lærere med minoritetsspråklig og flerspråklig bakgrunn. En forutsetning for å kunne gi tospråklig opplæring og morsmålsundervisning er at det er kvalifiserte lærere med det aktuelle morsmålet elevene har. SV mener at de ansatte i skolen skal representere mangfoldet i elevmassen og ha ulik sosial, etnisk og språklig

---

<sup>18</sup> Denne rettigheten er på gruppenivå, men blir realisert på individnivå gjennom enkeltvedtak. Se 1.2 Terminologi og kontekst.

<sup>19</sup> Program for å kvalifisere nyankomne innvandrere. Det toårige programmet inneholder språkopplæring og samfunnskunnskap og skal styrke deltakelsen i arbeidslivet og samfunnslivet (NOU 2001:17).

bakgrunn. Bortsett fra Venstre og SV er det ingen andre partier som tar til ordet for tospråklige lærere.

### 2.2.7 Nasjonale og internasjonale prøver

Debatten rundt nasjonale og internasjonale prøver har fått stor plass i media. Få ting har vært mer styrende for skolepolitikken de seneste årene enn lese- og matematikktestene PISA og TIMSS (Imsen, 2009). Norges dårlige plassering på bakgrunn av elevenes resultater, har vært en kalddusj for alle som trodde at elever i den norske skolen ville komme godt ut av testene. Dette får følger for skolepolitikken både på høyresiden, i sentrum og på venstresiden i norsk politikk. Målet er å få norske elever til å score bedre både på disse internasjonale testene og på nasjonale prøver, og ha en skole med et innhold som kan gi gode resultater målt med disse testene. Hos mange lærere og foreldre har dette skapt uro. Noen er bekymret for at elevene i den norske skolen ikke lærer nok. Andre ser økt satsning på ferdigheter som kan gi bedre uttelling på tester, som en styring mot en markedstilpasning, og bort fra tillit til læreren og hennes autonomi i opplæringsprosessen (Norwich, 2002; Wollebæk, 2009).

Alle partiene vil ha nasjonale prøver, men argumentasjonen for å gjennomføre dem er forskjellig. AP vil styrke arbeidet med elev- og lærlingevurdering, og sikre at hver enkelt får tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring. Høyre vil legge til rette for en bedre individuell oppfølging, mens Venstre ønsker at elevene skal testes for å få best mulig tilpasning og få tydelig tilbakemelding på hvor de står.

Offentliggjøringen av resultatene på tester er det politisk uenighet om. På høyresiden blir konkurransemomentet som motivasjon og inspirasjon til forbedring, holdt fram. Fremskrittspartiet sier i sitt prinsippprogram:

Karakterstatistikk, resultater fra nasjonale prøver og andre kvalitetskriterier skal være offentlig tilgjengelig. Dette vil føre til at skoleeiere får skjerpet fokus på kvalitet, og vil gi elever og foreldre et godt beslutningsgrunnlag når de skal velge skole (Fremskrittspartiet, 2009).

Det ønskes her en skole som er brukerstyrt, og den individuelle frihet og muligheten til å velge er sentral. SV vil ikke bruke resultatene fra prøvene til å rangere, men forbedre. Resultatene skal ikke offentliggjøres, men brukes internt for å anspore til å gjøre det bedre.



### 2.2.8 Oppsummering av partipolitikken

I en inkluderingsammenheng kan en se at de politiske partiene har intensjoner om at alle skal delta. Det skal være en inkluderende skole med tilpasning for alle. Partiene har ulik oppfatning av hvilke virkemidler som er nødvendige for at dette skal bli en realitet. På høyresiden i partipolitikken er den enkeltes frihet og ansvar understreket, samt styrking av norskkunnskapene. De øvrige partiene er opptatt av å styrke minoritetselevenes norskkunnskaper ved å gi dem tospråklig opplæring. Når det gjelder kvalifisering av lærere til å jobbe i en flerkulturell skole, er de fleste partiene mer generelle når de ønsker dyktige og kvalifiserte lærere. Bare Venstre og SV nevner behovet for en lærerstab der det også er minoritetsspråklige lærere. Alle partiene er opptatt av tilpasset opplæring og gode resultater hos alle elever. Partiene på høyresiden mener at karakterer og tester kan virke som en motivasjon for å prestere bra, og problematiserer ikke de ulempene dette kan ha for språklige minoriteter. De øvrige partiene ønsker også nasjonale og internasjonale tester, men da for å forbedre undervisningen. De ønsker også særlig tilrettelegging for minoritetselever.

Den partikoalisjonen som den rødgrønne regjeringen utgjør, resulterer i kompromiss når det gjelder politiske veivalg. Arbeiderpartiet som er det største partiet, har slik det kan se ut, hatt størst gjennomslagskraft med sin innvandrings-, integrerings- og inkluderingspolitikk. SV taper når det gjelder liberalisering av oppholdsbestemmelsene og delvis når det gjelder inkluderingspolitikken. SV i regjering har nærmest seg Arbeiderpartiet og SP i skolepolitiske saker, og resultater på nasjonale og internasjonale tester har vært styrende for hvilke fag som styrkes i skole og utdanning. Et resultat av dette kan bli at tilpasning av undervisningen går på bekostning av satsing på målbare kunnskaper i de fagene som danner grunnlag for testene.

De ulike partienes parti- og valgprogram sier langt fra alt om den faktiske utøvelsen av politikken. Den vil være farget av styrkeforhold, økonomiske muligheter og andre faktorer, men programmene gir et bilde av det ideologiske landskapet der politikken utformes.

### 3. Metode og materiale

I dette kapittelet følger en presentasjon de metodiske avgjørelsene som er tatt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Avhandlingen har en kvalitativ, hermeneutisk tilnærming. Redegjørelser for valg som er foretatt og presentasjon av gangen i forskningsarbeidet utgjør et grunnlag for leseren til å vurdere arbeidets pålitelighet og troverdighet. Utvelgelsen av informanter og hvordan jeg gikk fram for å skaffe dem, valg av dokumenter, og prosedyrene som førte fram til analyse, redegjøres for i dette kapittelet.

#### 3.1 Fordommer, fortolkning og forståelse

*Fordommer, fortolkning og forståelse* er begreper Gadamer (2010) anvender for å belyse egne vitenskapsteoretiske perspektiver. Med en kvalitativ, hermeneutisk tekst- og intervjuanalyse som utgangspunkt for refleksjoner og drøftinger, danner disse begrepene mening også i denne avhandlingen. Det er først og fremst den filosofiske dimensjonen Gadamer har tilført hermeneutikken,<sup>20</sup> og han trekker inn historiske og språklige aspekter. I Gadamers (2010) mest kjente verk, *Sannhet og Metode*, viser han at hermeneutikken ikke søker naturvitenskapens bekræftelser og forklaringer, ikke *en* sannhet, men fortolkning og forståelse (s. 494f). Det blir også strategisk for meg i dette arbeidet, der hovedanliggende er å fortolke dokumenter og læreres forståelse. Det som styrer forståelsen og som fører til forskjellige fortolkninger, er i følge Gadamer fordommer.<sup>21</sup> Med fordommer mener han førforståelse som gir forskningen retningen. Det er en sentral tanke hos Gadamer at historie og tradisjoner virker inn på måten vi fortolker nåtiden. Historiske forhold er ikke begrensende, men danner grunnlaget for forståelse i en vekselvirkning, - den hermeneutiske sirkel, der delforståelse åpner for en forståelse av helheten og helheten gir ny delforståelse osv. Fortolkningen er bare et utsnitt av en helhet, og den danner grunnlag for en ny helhet, hevder Gadamer (2010, s. 217f).

---

<sup>20</sup> Gadamers hermeneutiske filosofi er en videreføring av arbeidet til hans læremester Heidegger, samt Dilthey, Droysen og Schleiermacher, som blir kalt «the fathers of contemporary hermeneutics» (Grondin, 1994, s. 2)

<sup>21</sup> Fordommer slik det er forstått her, må ikke forveksles med fordommer slik det blir brukt senere i denne avhandlingen. (Se 4.2.4 Reduksjon av fordommer). Her er det ikke i utgangspunktet en negativ forutinntatthet som bør rehabiliteres.

Habermas<sup>22</sup> har med sitt samfunnsperspektiv trukket menneskelige handling og samhandling og dermed samfunnsvitenskapen inn i hermeneutikken. Jeg finner det samfunnskritiske perspektiv på hermeneutikken relevant også i denne avhandlingen, der refleksjoner over opplæringsforhold for en minoritetsgruppe av elever, er vesentlig. Habermas (2001) mener at en kritisk tilnærming av betingelsene for overførte tradisjoner og kultur er en forutsetning for at en ikke bare viderefører mønstre, men reflekterer over makt og undertrykkelse som vises i et historisk, politisk og samfunnsmessig perspektiv. Habermas er grunnleggende uenig med Gadamer når det gjelder forståelseshorisonter, - at disse styrer våre fordommer. For Gadamer er det vesentlig at fordommene våre, førforståelsen, er basert på og resultat av tradisjoner og overleverte historiske forhold som forbinder nåtid og fortid, - noe som gjør oss i stand til å forstå. Gadamer aksepterer disse forholdene, der Habermas ønsker refleksjon og kritikk av dem. Habermas vektlegger det å se sammenhenger som styrer historie og tradisjon, for så å kunne forandre. Gadamer mener det ikke er mulig å ha en god nok oversikt over historiske forhold til å ha en helhetlig, kritisk tilnærming.

Arbeidet i denne avhandlingen er basert på en søken etter forståelse for hva inkluderingsbegrepet innebærer, hva inkludering er og hvordan den forstås og praktiseres av lærere i skolen, samt forhold mellom ideologi og praksis. Studien er ikke et rent tekstanalytisk arbeid, den innebærer også en kritikk. I så måte har dette arbeidet referanser både til Gadamers og Habermas tilnærming til hermeneutikken. Sosiologen Vilhelm Aubert (1985) presenterer det han kaller en «problemorientert empirisme», der kritiske, empiriske studier av sosiale forhold gir grunnlag for læring. I denne studien vil analysen bane vei for en normativ presentasjon (kapittel 7), basert på kritikk og revurdering av egne fordommer.

Ved å analysere dokumenter og intervjuer fortolker jeg andres forståelse eller fortolkning. Gadamer hevder altså at et slikt fortolkningsarbeid alltid er farget av fortolkerens fordommer. Møte med teksten og ordene blir et møte med egne fordommer og forståelseshorisonter, som igjen åpner for fortolkning av tekst og intervju. I denne avhandlingen gis det eksempler fra tekstene, men det er først og fremst en nyskrevet tekst som skaper den meningen jeg som forsker leser ut av tekstene og intervjuene. Tekstutdragene presenteres ikke sammenheng og de blir sett i et nytt lys.

---

<sup>22</sup> Habermas omfattende bidrag til hermeneutikken som gjerne omtales som kritisk hermeneutikk, vil ikke få noen vesentlig plass her. For videre lesing: (Habermas, 1996, 2001).

Virkelighet framstår alltid slik den blir fortolket av oss og uttrykt gjennom språket. Språket er essensen i hermeneutikken, i følge Gadamer (2001), og uten språk blir det ingen forståelse (s.115). Men språket er ikke bare opplysende, det tildekker også. Habermas (2001) mener språket ikke kan ses uavhengig av den kultur, tradisjon og det politiske systemet vi lever i. Dette er også et epistemologisk utgangspunkt i denne avhandlingen. Forståelse i dokumentene og hos lærerne, men også hos meg som forsker, formes av det samfunnet vi er en del av. Et eksempel på det kan være begrepsbruk der et ord som *fremmedarbeider* som tidligere ble brukt og som formidlet at noen var fremmede, nå har blitt til *arbeidsinnvandrere*. Språket avslører og tildekker makt og undertrykkelse, hevder Habermas (2001, s. 309). I denne avhandlingen vil blant annet stigmatiserende begrepsbruk knyttet til minoriteter bli analysert.

Forfatterne av de dokumentene som her er analysert, er på mange måter en utydelig avsender. I noen tilfeller, som i NOU-ene er det en gruppe mennesker, navngitte, som leverer utredningen. I andre tilfeller er det et departement som er avsenderen, dog ført i pennen av utvalgte personer. En kan likevel ikke se bort fra at dokumentene er blitt til i et samfunn der sosiale, politiske, kulturelle og økonomiske forhold spiller inn og karakteriserer tekstene. Det samme kan en si om lærernes utsagn. De bærer preg av tilsvarende forhold (Bryman, 2004; Danermark, 2002). Disse forholdene ligger som et bakteppe i avhandlingen, men de er ikke en vesentlig del av drøftingen.

Den historiske utviklingen av inkluderingsbegrepet får begrenset plass i denne studien, mens fortolkningen og praktiseringen av begrepet blir sentrale. Dette åpner også for misforståelser, fordi noe er tatt ut av sin sammenheng og danner en ny. Dokumentene og intervjuene presenteres som sagt ikke i sin helhet. Troverdigheten ligger delvis i at forskeren ikke bevisst forsøker å mistolke eller feilplassere, slik at meningen blir en annen enn den var tenkt. Likevel er det vanskelig å vite hva som er tenkt, fordi det også er en tolkning.<sup>23</sup>

Det er ikke tilfeldig hva som her forskes på, og hva som styrer forskningen. Dette er på ingen måte uavhengig av eget ståsted. Jeg har sjøl vært lærer for språklige minoriteter i grunnskolen og universitetslektor for minoritetsstudenter som ønsker å bli lærere i grunnskolen. Dette gav en direkte erfaring i undervisningsøyemed og meddelte erfaring fra elever og studenter. Egne fordommer og forståelsen av feltet preger derfor

---

<sup>23</sup> Mer om dette under 3.8 Reliabilitet og validitet

prosessen. Som lærer for språklige minoriteter har jeg sjøl kjent på usikkerhet i undervisningssituasjonen og mangel på kunnskap. Som universitetslektor har fordypningen i fagfeltet og møte med studenter lært meg noe om behovet for faglig og profesjonsetisk kompetanse på det flerkulturelle området.

### **3.2 Om å foreta valg**

I en forskningsprosess gjøres det valg av tema, problemstilling, framgangsmåte og utvalg på bakgrunn av subjektive synspunkter, fordommer og verdigrunnlag. Dette gir retning for arbeidet og andre forskeres verdioppfatning vil lede i andre retninger (Wormnæs, 1987, s. 195). I denne avhandlingen er interessefelt, teoretisk kunnskap og erfaring i arbeid med språklige minoriteter bakgrunn for valg av tema. Valg av metode henger sammen med vurderingen av hvordan jeg best kan nå målet som er satt, nemlig å besvare problemstilling og forskningsspørsmål.

Når skolen som institusjon er valgt som inkluderingsarena, er det fordi den er samlende for alle borgerne i den forstand at alle har plikt til å gå på skolen. Det betyr at skolen favner alle barn fra de er seks år, - minoritets elever som majoritets elever. Elevene skal ikke bare erverve sosiale og faglige kunnskaper, men også forberedes på deltakelse i samfunnet. Skolen og opplæringen skal være inkluderende (NOU 2009:18, 2009, s. 13). Presentasjonen av materialet som ligger til grunn for denne avhandlingen er preget av egne valg og fortolkninger. Utgangspunktet er et personlig og profesjonelt engasjement som er knyttet til mange års erfaring i arbeid med språklige minoriteter og utfordringer relatert til opplæring. I løpet av prosessen har imidlertid, nye interessante og relevante temaer, også for meg, dukket opp, og endepunktet for denne avhandlingen blir annerledes enn intensjonene var da jeg startet. Blant annet har de etiske perspektivene som er framtreddende i lærernes valg og prioriteringer fått større plass etter teoristudier og intervjuene. Forskningsspørsmålene er derfor justerte, men hensikten med studien, slik den ble presentert for informantene, og slik den er gjort rede for i avhandlingen, er bevart gjennom hele prosessen.

### **3.3 Tekstanalyse og intervju**

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg valgt dokumentanalyse og intervju av lærere. Dokumentene er produsert med ulik hensikt og

dermed blir betydningen de får i analysen forskjellige. Bakgrunnen for valg av dem er at de utgjør et spekter av viktige styringsdokumenter som samlet representerer politiske, ideologiske og pedagogiske perspektiver og de at kan gi en mening til og forståelse av inkludering. Målet er en fortolkning av informasjon og synspunkter, og ikke innsamling av fakta. Ved å analysere så vidt forskjellige dokumenter får en et nyansert bilde av intensjonene med inkludering og forståelsen av begrepet. «Tekster er en viktig innfallspport til studier av de institusjoner og normer som styrer oss, som skaper orden og sosiale fellesskap» (Berge, Meyer, & Trippestad, 2003, s. 9).

Jeg har valgt semistrukturert intervju, som Bryman (2004) karakteriserer som et intervju med tydelig intervjuguide der alle informantene får omtrent de samme spørsmålene, men der intervjuer kan avvike noe fra guiden for å få utfyllende svar på interessante utsagn fra informantene. Til forskjell fra ustrukturert intervju, der intervjuet nærmest blir en samtale over temaer, er intervjueren som foretar et semistrukturert intervju i bakgrunnen, og informantens synspunkter skal komme til uttrykk. Hensikten er å fange opp den variasjonen i forståelsen av inkludering som lærerne har, og praktiseringen av den. Ved å bruke kvalitative forskningsintervju hadde jeg muligheten til å være fleksibel i rekkefølgen på spørsmålene, og de ble delvis byttet rundt på, slik at initiativ fra informanten ble fulgt opp der det var naturlig (Repstad, 2007, s. 78). Gjennom et kvalitativt intervju kan en få den informasjonen og kunnskapen en søker (Bryman, 2004, s. 321) og jeg har ved å stille oppfølgingsspørsmål, innhentet utfyllende og detaljerte svar.

### **3.4 Aktuelle dokumenter**

Inkluderingsbegrepet har en historisk og en språklig utvikling (Engebretsen & Heggen, 2012), og hensikten med å analysere ulike offentlige dokumenter var å bringe fram inkluderingens posisjon i disse dokumentene, betydningen begrepet er gitt og retningen det gir. For å kunne analysere og drøfte hva inkludering i skolen innebærer, valgte jeg ut ulike typer dokumenter som gir ideologiske, verdimeslige, juridiske og pedagogiske føringer. Av de NOU-ene og stortingsmeldingene som ble utgitt mellom 2003 og 2011, har jeg valgt ut alle de som omhandler inkludering av språklige minoriteter i skolen, *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7, 2010) er i sin helhet viet til dette temaet. Andre dokumenter berører temaet i delkapitler. Her kan for eksempel innvandrere være et hovedtema og inkludering og opplæring undertema. Jeg har valgt å se bort fra mer praktiske dokumenter som halvårsplaner, ukeplaner, mobbeplan,

sosiale handlingsplaner osv., som finnes på de ulike skolene. Hensikten med dokumentanalysen er å finne noen generelle føringer, ikke å belyse forholdene ved den enkelte skole.

Innledningsvis har jeg sett på valgprogrammene til de partiene som var representert på Stortinget høsten 2009. Her ønsket jeg å finne ut om inkluderingsbegrepet var tilstede i de ulike programmene og synliggjøre partienes skolepolitikk i forhold til språklige minoritets elever. Ved å analysere partiprogrammer avdekkes de politiske konfliktene knyttet til de aktuelle temaene. De offentlige dokumenter kan til dels virke vage og harmoniserende (Øzerk, 2012) og gir ikke et tydelig bilde av uenigheter og konflikter knyttet til minoriteters situasjon i skole og samfunn. Dokumentene er valgt som hovedkilde til analysen og drøftingen, og partiprogrammene får mindre plass i bearbeidelsen av det empiriske materiale.

Jeg har valgt å analysere flere dokumenter. Det er gjort et strategisk utvalg i den forstand at dokumentene direkte eller indirekte omhandler inkludering og/eller opplæring av minoritetsspråklige elever.

**Opplæringslova** er valgt fordi den danner grunnlaget for alle elevers rettigheter og gir spesielle rettigheter til minoritetsspråklige elever.

**Læreplanen Kunnskapsløftet** er valgt for den danner grunnlaget for skolens ideologi og mål.

**Stortingsmeldingene** generelt er valgt fordi de drøfter politiske og samfunnsmessige tendenser og fordi de som oftest gir retning til den sittende regjeringens politikk på gjeldende område og grunnlag for tiltak.

**Stortingsmelding nr. 49 (2003 – 2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*** er valgt fordi den i særlig grad drøfter utfordringer i et flerkulturelt samfunn. Perspektiver på inkludering og kapittelet om *Like muligheter i utdanning* har vært av særlig interesse for meg.

**Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*** danner grunnlaget for en ny skolereform, *Kunnskapsløftet*, som ble innført i 2006. Et eget kapittel i meldingen er viet likeverdig og inkluderende opplæring.

**Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*** omhandler den nye lærerutdanningen som ble iverksatt høsten 2010. Det var interessant å se hvordan lærerens rolle i en flerkulturell grunnskole, - en «lærer for fremtiden» (s 9), blir presentert i denne sammenheng og ikke minst hvilke kompetanse som er forventet av en lærer.

**Norges offentlige utredninger (NOU-er)** generelt er valgt fordi utvalg nedsatt av departement eller regjering utreder forhold i samfunnet og kommer med forslag til utbedringer og tiltak, eller med rapporter angående tilstander.

**NOU 2003:16 *I første rekke*** hadde som mandat å vurdere innhold, kvalitet og organiseringen av grunnskoleopplæringen. Her har jeg valgt å se på utredningens forslag om tilpasset opplæring, likeverdige muligheter, kvalitet og kompetanse, - samt verdivalg.

**NOU 2009:18 *Rett til læring*** skulle utrede en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Det er i vesentlig grad fokusert på elever med spesialpedagogiske behov i denne utredningen. Jeg har søkt etter forhold som omhandler språklige minoriteter, og verdier som likeverd, inkludering og tilpasning.

**NOU 2010:7 *Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*** omhandler i sin helhet, som tittelen indikerer, opplæring og minoriteter. Denne utredningen gir forslag til et best mulig opplæringstilbud til denne gruppen elever.

**NOU 2011:14 *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak***. Inkluderingsutvalget<sup>24</sup> mandat var å «gjennom sitt arbeid løfte fram utfordringer og muligheter i det flerkulturelt Norge». Jeg har sett på den delen av utredningen som omhandler utdanning.

**Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis! : strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009***. Denne strategiplanen ble i første omgang utarbeidet i 2004. Da het den *Likeverdig utdanning i praksis!* I 2007 kom den revidert utgaven. Målet var nettopp å utarbeide en strategi for opplæringen av minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Delen som omhandler grunnskolen har vært særlig viktig her.

### 3.5 Utvalgte lærere

I starten av innsamlingsperioden tok jeg kontakt med rektorer på en rekke skoler. I følge Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) skal henvendelser til lærere gå via rektor,<sup>25</sup> og denne prosedyren ble fulgt for å få tak i informanter. Rektor på

<sup>24</sup> Inkluderingsutvalget ble nedsatt i statsråd 30. april 2010.

<sup>25</sup> <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>



ulike skoler plukket ut lærere som ville la seg intervju. Dette kan ha påvirket tilfanget av informanter. Rektor kan for eksempel ha valgt ut lærere som hun eller han mener ikke er kritiske til organiseringen og undervisningen på skolen og som vil stille rektor og skolen i et positivt lys. Erfaringsbakgrunn, kjønn og alder hos lærerne hadde jeg dermed liten innflytelse på, men satt likevel tilbake med variasjon blant informantene, noe som gav godt grunnlag for analyse og drøfting.

Når det gjelder valg av skole var dette imidlertid egne valg. Henvendelser ved e-post og telefon gav noe, men ikke god nok respons. Dermed kjørte jeg rundt i to fylker og oppsøkte rektorer på ulike skoler for å få tilgang til intervjuer med de som ble mine fjorten informanter. Ved aktiv og oppsøkende henvendelse, var mottakelsen stort sett positiv. Særlig traff jeg noen døråpnere (Repstad, 2007; Tveit, 2010), som la godt til rette for at jeg skulle få tilgang til rektorer, som i neste omgang var behjelpelige med å skaffe informanter. Hvordan rektorene hadde motivert disse lærerne til å stille på intervju, vet jeg ikke. Hovedkriteriet mitt var at de aktuelle lærerne måtte undervise, og helst være kontaktlærer, for klasser der det var minoritetsspråklige elever representert. Hvorvidt rektor har latt være å spørre lærere om å stille til intervju som er kritiske til ledelsen og organiseringen av opplæringen for språklige minoriteter, vet jeg ikke. I intervjuene med lærerne peker disse på forhold som de mener er kritikkverdige, noe som skulle tyde på at så ikke er tilfelle.

Informasjonsskriv ble sendt på e-post til rektorene, og informasjonsskriv til lærerne gikk enten via rektor eller på e-post, formidlet av rektor, til den enkelte lærer.<sup>26</sup> Etter at intervjuguiden var utformet, ble det foretatt et prøveintervju slik at nødvendige justeringer kunne finne sted. Kun små endringer ble gjort etter dette intervjuet, så jeg bestemte meg for å inkorporere det i materialet mitt. Det betyr at jeg har plukket ut en av informantene sjøl, og at dette intervjuet ikke har gått via lærerens rektor. Bruken av intervjuet er imidlertid avklart med den aktuelle rektoren i etterkant.

Når jeg valgte å intervju fjorten lærere og ikke flere, er det fordi jeg opplevde at jeg med disse informantenes stemmer hadde fått et solid grunnlag for analyse og drøfting av forskningsspørsmålene. Det finnes minoritetsspråklige lærere som arbeider som ordinære lærere og som jobber som tospråklige lærere eller morsmålslærere. Det kunne vært interessant å få noen av disse minoritetslæreres synspunkter på inkludering

---

<sup>26</sup> Introduksjonsbrev til rektorer og lærere finnes som vedlegg til avhandlingen.

og undervisning av minoritetsspråklige elever. De har både et utenfrablikk og et innenfrablikk på tematikken. Likevel har jeg her valgt å intervju bare majoritetslærere. Om hensikten hadde vært å sammenlikne synspunkter fra majoritetslærere og minoritetslærere, måtte antallet lærere være større enn det som er tilfelle nå, og vinklingen på problemstillingen hadde blitt en annen.

Kommunepolitikere, foreldre og elever kunne også vært aktuelle å intervju, men som det går fram av forskningsspørsmålene mine, har jeg avgrenset prosjektet ved å velge lærere som hovedinformasjonskilde. Jeg mener lærerne har en nøkkelposisjon som iverksetter og fortolker av offentlig politikk på dette området, og de er sentrale når det gjelder å utøve inkludering i praksis.

### 3.6 Erfaring fra intervjuene

Det overordnede målet med intervjuene var å få informantenes perspektiver på inkludering av språklige minoriteter i skolen. Intervjuguiden<sup>27</sup> ble til etter litteraturstudier og en førstelesning av dokumenter. Forskningsspørsmålene ble førende for hvordan guiden ble utformet. Egen erfaring knyttet til praksis i feltet vil også ha farget måten spørsmålene ble formulerte på. Et eksempel på det kan være mitt ønske om å vektlegge læringsutbyttet i inkluderingsprosessen. I utgangspunktet var spørsmålene delt inn i overordnede, åpne spørsmål som ble supplert med underspørsmål eller støttespørsmål (Miles & Huberman, 1984, s. 34). Tanken min var at noen ville svare svært utfyllende på et «hovedspørsmål», mens andre ville trenge oppfølgingsspørsmål for at mest mulig informasjon og refleksjoner skulle komme for dagen. Sjøl om spørsmål var formulert i guiden, ønsket jeg å være fleksibel og åpen for informantenes initiativ. Lærerne ble også oppfordret til å komme med eksempler knyttet til sine refleksjoner.

Intervjuene ble foretatt på lærernes arbeidsplass. Det var to grunner til det. For det første var de da på «hjemmebane», - et sted de kjente godt, og håpet var at det ville gjøre dem trygge og avslappet i intervjusituasjonen. For det andre ble det tidsbesparende for lærerne å gjennomføre intervjuet der de oppholdt seg til daglig. Dette kunne være avgjørende for om lærerne ville stille opp til intervju. Ved oppstarten av hvert intervju gav jeg en presentasjon av meg sjøl, fulgt av en kort

---

<sup>27</sup> Intervjuguiden finnes vedlagt

beskrivelse av hensikten med studien. Jeg redegjorde for etiske regler som konfidensialitet, deltakers samtykke og frivillig deltakelse, samt andre relevant bakgrunnsopplysninger. Intervjuene ble tatt opp på i-pod. Alle informantene gav samtykke til det, og mitt inntrykk var at i-poden ikke virket distraherende på lærerne mens de snakket. Intervjuene varte ca. en time, noen lengre og noen kortere, ettersom noen svarte svært utfyllende og andre mer kortfattet. Enkelte hadde et stort engasjement i tematikken og gav utfyllende svar. Andre var mer forsiktige, eller hadde kanskje ikke reflektert så mye rundt inkludering og undervisning av språklige minoriteter. Hvilke begreper som for tiden er korrekte å bruke, og angsten for å uttale seg diskriminerende, kan ha gjort at enkelte ble mer ordknappe.<sup>28 29</sup>

Intervjuene startet med spørsmål knyttet til utdanningsbakgrunn og erfaringsbakgrunn som lærer, og da spesielt erfaring som lærer for språklige minoriteter. Første delen av intervjuet handlet om erfaringer og refleksjoner rundt arbeid med språklige minoriteter i skolen, og andre delen handlet mer spesifikt om inkluderingen. Denne variasjonen viste seg nyttig for å få et mest mulig helhetlig bilde av lærernes ulike etiske overveielser, hva de reflekterte over og hvordan de beskrev sine handlinger. Min oppfatning er at de fleste lærerne var noe nervøse i oppstarten. Etter hvert ble de imidlertid mer avslappet og noen viste stor grad av engasjement. Da intervjuet var over, gav flere uttrykk for at de syntes det var verdifullt å sette ord på sine refleksjoner rundt temaene. Som intervjuer ble også jeg mer fortrolig med situasjonen etter hvert. Særlig ble jeg oppmerksom på verdien av å la lærerne få «tenkepauser» uten at jeg hastet videre med neste spørsmål. Skulle jeg i ettertid peke på noe jeg ville gjort annerledes, ville jeg i enda større grad søkt å forfølge interessant utsagn og få informantene til å utdype dem ytterligere. Samtidig opplevde jeg at de mer åpne spørsmålene gav lærerne anledning til å vektlegge det de mente var viktig. Ved å være mer konkret kunne jeg imidlertid ha fått fram mer informasjon, informasjon som kunne vært interessant og relevant å ha med.

---

<sup>28</sup> Statistisk sentralbyrå tok i 2010 i bruk nye begreper når de skriver om språklige minoriteter, med den begrunnelsen at enkelte begrep kan virke stigmatiserende. Eksempler på to av begrepene de mente kunne virke belastende er *vestlige* og *ikke-vestlige* innvandrere. Også i offentlig og faglitteratur er belastende begreper diskutert.

<sup>29</sup> Se også 6.1.4 Reduksjon av fordommer

### 3.7 Analyse av innsamlet materiale

Intervjuene ble transkriberte og lagt inn i Nvivo. Hele intervjuet gjort med den enkelte lærer ble transkribert, bortsett fra deler der læreren forteller en historie eller kommer med digresjoner som er helt på siden av temaet. Nvivo er et program for åpen<sup>30</sup> kvalitativ analyse (Bryman, 2004). Det gir mulighet til tematisk analyse der en konstruerer kategorier og underkategorier. Fellestemaer var utgangspunktet for intervjuene, og de dannet kategorier, men det kom også fram interessante andre temaer under intervjuene. Ved å kode intervjuene etter informantenes beskrivelser og refleksjoner, ble nye kategorier formet, noe som utvidet diskusjonene og konklusjonene (Bryman, 2004). Enkelte utsagn fra lærerne passet i flere kategorier. Det kan føre til at helheten forsvinner, men samtidig åpner det for at utsagn kan tolkes på flere måter. Enkelte kategorier som for eksempel omhandler verdier og holdninger, er ikke baserte på direkte spørsmål om verdier, men resultat av fortolkninger av lærernes utsagn som gir verdimeslige implikasjoner. Hovedkategoriene<sup>31</sup> er relaterte til inkluderingen og de sidene ved den som er knyttet til læringsutbytte, ressurser, kompetanse, rettferdighet, likhet, særbehandling, holdninger og verdier.

Når det gjelder dokumentene og intervjuene, er de analysert på to nivå (Miles & Huberman, 1984, s. 110). Først ble det fortatt en beskrivende analyse av hvordan inkluderingsbegrepet ble forstått, samt ressurser og kompetanse relatert til inkludering. Deretter følger en teoribasert drøfting av etiske overveielser og valg, først og fremst hos lærerne, men også etiske perspektiver i dokumentene. Dokumentenes presentasjon av og lærernes refleksjoner over inkludering i grunnskolen, blir holdt fram i den beskrivende delen av analysen. Ved å presentere noe deskriptivt tar en imidlertid også valg, og er ikke en nøytral gjengivelse. På bakgrunn av tolkning av beskrivelsene, er ulike momenter ved inkludering valgt ut. Til forskjell fra den teoribaserte analysen, er hensikten med en deskriptiv analyse å presentere dokumentenes og lærernes fortolkning, og samsvaret dem i mellom, uten at teorien er styrende og del av drøftingsgrunnlaget. Deler av empirien er løftet fram i en teoribasert analysedel. Drøfting av tekster og intervjuer i lys av det teoretiske grunnlaget som er valgt, åpner opp empirien og gir mulighet til utprøving av de teoretiske perspektivene, og erkjennelse av behov for ny teori. Mine egne fortolkninger kommer tydeligst fram i

---

<sup>30</sup> Åpen koding refereres til som «the process of breaking down, examining, comparing, conceptualizing and categorizing data» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202)

<sup>31</sup> Se også 1.5 Tilnærming og teoretiske hovedperspektiver

den teoristyrte drøftingsdelen, men også den beskrivende analysen vil representere en form for fortolkning gjennom utvalg av temaer og sitater.

Jeg har valgt å se dokumentteksten og intervjuene under ett, i den forstand at de i stor grad analyseres samme tematikk. De sidestilles ikke som likeverdige tekster, men eksemplifiseringer og de belyser ulike emner. Under enkelte mer praktiske temaer som omhandler valg lærerne tar, er dokumentteksten i mindre grad anvendt.

Både teori og innsamlede data har gitt arbeidet retning. Sosiologen og forskeren Michael Patton (2002) hevder at en beveger seg mot bekreftende søking i data, dypere innsikt, og bekreftelser og avkreftelser av mønstre som trer fram. Det er en balansegang mellom å holde fokus på spørsmålene som ble generert gjennom designfasen før dokumentanalysen og intervjuene, og det å være åpen for nye perspektiver. Jeg opplevde denne balansegangen fruktbar, noe som resulterte i gode refleksjoner. Den bredden som intervjuene med lærere med varierende erfaringsbakgrunn gav, banet vei for uventede og berikende bidrag til aktuelle temaer som i utgangspunktet ikke var forutsett.

I utgangspunktet laget jeg kategorier på bakgrunn av spørsmålene jeg stilte lærerne. Ved nøyere gjennomlesning av dokumentene og ved å sammenholde dem med intervjuene ble også nye temaer aktuelle. Særlig ble etiske sider ved lærernes svar og spenninger og motsetninger i materialet, interessante. Som tidligere nevnt, var jeg spesielt opptatt lærernes refleksjoner omkring inkluderingens faglige aspekt. Ofte blir det sosiale aspektet ved inkludering framtrædende, mens både de faglige og de sosiale sidene er viktig når inkluderingensbegrepet skal defineres (Bachmann & Haug, 2006; Vislie, 2003b). Også konsistensen i det lærerne formidler har vært analysert. Her sammenholdes det lærerne formidler av meninger og det de sier at de gjør. I flere intervjuer ser jeg interessante tendenser til en «mismatch» mellom mening og uttrykt handling. Å observere sjølve handlingene ville vært interessant, men sprengt rammene for avhandlingens arbeide.

Jeg har ikke tatt med eventuelle følelsesmessige reaksjoner som lærerne viste, som heving av stemmen, nøling eller liknende. Den nonverbale kommunikasjonen ville gitt en ytterligere fortolkning av lærernes framtræden. Jeg har imidlertid som tidligere nevnt ikke vært opptatt av å karakterisere den enkelte lærer, men snarere å få deres refleksjoner rundt temaer knyttet til inkludering.

Konteksten dokumentet er skrevet i må, slik sosiologen Pål Repstad (2007, s. 104f) hevder, tas i betraktning når fortolkninger skal gjøres. De ulike dokumentene har ulik status, der noen er lovtekster og dermed forpliktende, mens andre inneholder forslag til tiltak og er mer retningsgivende eller diskuterende. Informanter opptrer innenfor en kontekst, og de svarene og refleksjonene som blir gitt gjennom intervjuene er farget av det. «Meaning is always within context and context incorporates meaning» (Miles & Huberman, 1984, s. 92). I denne sammenhengen ble den institusjonelle konteksten viktig. Både lokaliseringen, størrelsen og antall minoritetsspråklige elever på skolen, er forhold som vil prege undervisningen og fortolkningen av den. Man kan tenke seg at en kontekst der det er flere parallelle klasser på hvert trinn, vil kreve mer samarbeid mellom lærerne på trinnene, noe som kan motvirke at lærere kjenner seg alene med utfordringen. Kvaliteten av relasjonene på arbeidsplassen og samarbeidet mellom lærerne og ledelsen, er eksempler på andre forhold ved konteksten som vil være avgjørende for lærernes svar. Som tidligere nevnt kan også sosiale, politiske, kulturelle og økonomiske forhold være en del av de kontekstuelle forhold. Fordommer, personlige forutsetninger, erfaringer, verdier, kunnskaper og holdninger vil prege tekst, svar og fortolkning (Grondin, 1994). På små skoler i mindre kommuner finnes det ofte ikke økonomisk grunnlag til å ha innføringsklasser. Dette forholdet gir andre utfordringer enn om elevene kommer til skolen etter et år i innføringsskole. Utgangspunktet er også de historiske, kulturelle, politiske og sosiale rammene som skolen som institusjon bærer preg av og som danner fortolkningsgrunnlag for dokumenter og lærernes utsagn.

Når jeg har analysert stortingsmeldingene og NOU-ene, har jeg lagt størst vekt på generelle deler der ideologi og bakgrunnsforståelse er presentert, og de delene som omhandler skolen, da med særlig vekt på språklige minoriteter. Det er samspillet mellom utviklingen av skolepolitiske forhold og praktiseringen av den, mer enn en generell inkluderingspolitikk som har opptatt meg. Det har likevel vært interessant å fokusere på deler av teksten som omhandler inkluderingsbegrepet, hva det er som kommer er understreket og hva som ikke kommer til syne når det brukes. Jeg har sett etter definisjon og forståelse av begrepet og om det har vært noen utvikling i begrepet fra 2003/2004<sup>32</sup> til 2011.<sup>33</sup> I de dokumentene som ikke er viet minoriteter i sin helhet, har jeg særlig vært på jakt etter de stedene der denne elevgruppen ble nevnt. Jeg har i

---

<sup>32</sup> Det eldste dokumentet, NOU-en *I første rekke* (2003) kom ut da.

<sup>33</sup> Det nyeste dokumentet er NOU-en *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak* (2011)

tillegg sett etter andre relevante begreper i tekstene som blir brukt i nær tilknytning til inkludering. Dette er for eksempel *likhet*, *likeverd*, *rettferdighet*, *felleskap* og *kompetanse*, samt *etikk*. Jeg anser disse som sentrale begreper i forhold til problemstilling, forskningsspørsmålene og analysekategorier.

Partiprogrammene som er presentert i kapittel 2<sup>34</sup> brukes bare i begrenset grad i analysen. Hensikten med å ta med disse programmene var å få et mer nyansert bilde av inkluderingen i en flerkulturell skole og se forskjellene mellom de ulike politiske partiene. Jeg har valgt å tematisere blant annet kvotering, særbehandling og kompetanse i disse programmene.<sup>35</sup> Som nevnt<sup>36</sup> er dette primært tenkt som bakgrunnsstoff som gir en del av den politiske rammen rundt det egentlige materialet mitt; dokumentene og lærerintervjuene.

### 3.8 Reliabilitet, validitet og generaliseringspotensiale

Forskningsarbeid er underlagt kvalitetskriterier for å kunne betegnes som pålitelig og gyldig. Reliabilitet og validitet er begreper som ofte brukes for å beskrive disse kriteriene. Begrepene er utviklet innenfor kvantitativ forskning, men har også relevans innenfor kvalitativ forskning. Kriteriet for reliabilitet i kvantitative studier er blant annet om en ville kommet til samme resultat om studien ble gjort en gang til. Innen for kvalitativ forskning, som min, er det ikke sannsynlig at resultatet ville blitt det samme om intervjuprosessen var blitt gjentatt, fordi to intervjusituasjoner aldri er helt identiske. En kritisk vurdering av faktorer som kan ha påvirket resultatene vil imidlertid kunne styrke påliteligheten. Validitet er en indikator på om en «måler det vi ønsker å måle» (Repstad, 2007, s. 134). I kvalitativ forskning har ikke målinger en sentral plass, så validiteten er knyttet til prosessene i forskningen og redegjørelse gjennom hele prosedyren (Kvale & Brinkmann, 2009). Som tidligere vist til, kritiserer Gadamer (2010) naturvitenskapenes fastlåste metoder som kriterier for pålitelig forskning (s. 33). Hans argument er at humanistiske vitenskaper (åndsvitenskapene) baseres på fortolkning og at det er få fastlagte prosedyrer. Troverdigheten ligger i redegjørelsen for valg og presisering av fordommer.<sup>37</sup> Det gjelder valg av tema, valg av tekster, intervju, analyse og drøfting. Denne redegjørelsen viser validiteten i forskningen. Her er det snakk om sammenhengen mellom forskerens tolkning og det

<sup>34</sup> Se 2.2 De politiske partiene om innvandring.

<sup>35</sup> Se 1.6 Oppbyggingen av avhandlingen.

<sup>36</sup> 1.6 Oppbyggingen av avhandlingen.

<sup>37</sup> Se 3.1 Fordommer, fortolkning og forståelse.

empiriske materialet som er undersøkt, og at prosessen reflekterer det som var intensjonen (Patton, 2002, s. 434). Redelighet og dokumentasjon er viktige stikkord.

I den kvalitative tilnærmingen jeg har valgt, er det ikke noe mål å finne et representativt utvalg. Utvalget på fjorten lærere er altfor snevert til å kunne være det. I utgangspunktet ønsket jeg å velge strategisk, slik at jeg fikk mest mulig bredde. Jeg henvendte meg til rektor ved skoler i byer og i mer grisgrendte strøk. Som regel har skoler i byer flere minoritets elever enn i små kommuner, men det er avhengig av hvilken bydel skolen befinner seg i. Jeg valgt både skoler med mange, og skoler med få språklige minoriteter. Informanter representerte altså skoler i ulike geografiske områder, noen med få og andre med mange minoritets elever, skoler med innføringsklasser, skoler der elevene hadde gått i innføringsklasser på en annen skole og skoler der elevene ble plassert rett inn i en klasse uten å ha vært veien om innføringsklasse.<sup>38</sup> Informantene mine er kvinner og menn, unge og eldre, lærere med både kort og lang erfaring når det gjelder å ha minoriteter i klassen, og lærere fra både barne- og ungdomsskolen. To av lærerne jobbet bare i innføringsklasse. Det har vært et poeng for meg å intervjuere lærere med forskjellig bakgrunn og kunnskap og dermed få et rikt erfaringsstiltfang blant informantene. Dette er ikke gjort for å sammenlikne eller generalisere. Til det er antall skoler og lærere som er representerte altfor lite. Her er intensjonen å få en bredde i erfaringsgrunnlaget og eventuelt gjøre «skjønnsmessige» vurderinger av hvor representative funnene er (Repstad, 2007, s. 25).

Ivaretagelsen av reliabiliteten og validiteten i analysen er gjort ved å presentere deler av tekstene og utdrag av intervjuene, for å underbygge påliteligheten og valgene som er gjort. Likevel er det et begrenset utvalg av intervjuer og tekster som er tatt med, noe som innebærer at det er foretatt en vurdering av hva som anses som relevant og hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålene. Prosedyrene er gjort rede for slik at andre kan vurdere rimeligheten av analyse, drøfting og konklusjoner som er trukket. Som tidligere nevnt vil en kategorisering av intervjuene i temaer gjøre at helheten i det lærerne formidler lett kan forsvinne. Erfaringen gjennom intervjuprosessen var at lærerne ikke gav noe helhetlige svar, tvert i mot var de inkonsekvente i det de formidlet. Det går fram at det ikke hadde vært lett å sette lærerne i «bås», og det har heller ikke vært et mål. Lærerne er til dels sjølmotsigende i sine meninger og det er

---

<sup>38</sup> Se oversikt over ulike innføringsmodeller 1.2 Terminologi og kontekst.



kontradiksjoner i det de sier de mener og det de sier at de gjør. Mer enn å kategorisere lærerne, har jeg kategorisert og fortolket utsagnene deres i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Egen bakgrunn<sup>39</sup> som lærer som sjøl har undervist minoritetselever og dermed kjenner utfordringene godt, har sannsynligvis påvirket lesningen av dokumenter og analysen av lærenes utsagn. Jeg har sympati med lærerne som har en travel skolehverdag der mange hensyn skal tas og hvor ressursene er knappe. Men nettopp fordi jeg kjenner denne hverdagen, vet jeg også noe om mulighetene og fleksibiliteten som er til stede. Disse fordommene kan skape skjevheter, men vil forhåpentligvis være nyttig når jeg analyserer empirien. En kritikk av lærere vil også ramme meg sjøl som utdanner.

### 3.9 Ethiske overveielser

Intervjuene med lærerne er ikke brukt i sin helhet og kun deler av de offentlige dokumentene er analysert. Bakgrunnen for disse utvalgene er gjort rede for over. Tekstene kan leses i sin helhet, og det er ingen ambisjon om å gjengi alle lærernes refleksjoner. Vekting av hva som skal tas med og hvem som skal siteres kan gi grunnlag for drøfting. Fordi denne avhandlingen er problemstyrt, vil de dokumentene og de intervjuene som utdypet og nyanserte «mine» temaer, nødvendigvis siteres hyppigere enn andre. Likevel har jeg funnet viktige bidrag hos alle informantene og i alle dokumentene.

Undersøkelsen er gjennomført i henhold til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes (NSD) retningslinjer (NDS, 2013). En vurdering fra NSD konkluderer med at prosjektet tilfredstiller kravene i personopplysningsloven.<sup>40</sup> Lydfilene med intervjuer vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, og de transkriberte intervjuene er anonymisert slik at de ikke kan føres tilbake til informantene eller skolene de jobber på. De lærerne jeg intervjuet ble forelagt hensikten med prosjektet og intervjuene, og formidlingshensiktene. De har gitt sitt skriftlige samtykke til deltakelse og ble informert om at de har muligheten til å trekke seg i løpet av hele prosessen (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Lærerne er anonymisert ved at de er gitt fiktive navn. Ingen skolenavn er gjengitt i avhandlingen og heller ikke navn på stedet eller kommunen de jobber. Der slike navn forekommer, har jeg valgt å bruke NN som

---

<sup>39</sup> Se også 1.3 Studiens bakgrunn og relevans

<sup>40</sup> Kvittering på melding om behandling av personopplysninger er datert 14.09.2010.

anonymisering. Jeg har i noen tilfeller valgt å anonymisere referanser til grupper av elever fra bestemte land, fordi enkelte skoler har store grupper av elever fra nettopp dette landet og risikerer dermed å bli gjenkjent. Også her har jeg brukt betegnelsen NN.

Mye litteratur om inkluderende pedagogikk er utviklet innenfor spesielle områder (her minoritetselever) som en motvekt til marginalisering av elevgrupper. Likevel er det en konsekvens av spesialisering at forskning identifiserer enkelte individer og grupper som objekter for en inkluderende pedagogikk. Dette kan tildekke at ulikheter karakteriserer befolkningen helt generelt og at alle mennesker har behov for å være inkludert. Et annet problem med fokus på utvalgte individer og grupper er at det kan føre til spesifikke analyser av individer eller grupper, som i sin tur kan innebære risiko for ytterligere, utilsiktet stigmatisering eller stemping (Repstad, 2004, s. 54). Når jeg karakteriserer minoritetsspråklige elever som en gruppe elever, er det vel vitende om at det ofte er få fellestrekk som kjennetegner denne gruppen av elever som helhet. Men den generelle ubalansen i maktforhold og det faktum at et flertall av minoritetsspråklige elever har dårligere læringsutbytte i skolen (Bakken, 2007; NOU 2010:7, 2010), er grunnen til at jeg ser på forhold rundt disse elevene, og dermed står å fare for å overse individuelle forskjeller. Som påpekt klarer noen minoritetselever seg svært bra i skolen.

#### 4. Sentrale begreper og teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere teoretiske perspektiver som er relevante i forhold til problemstilling og analysen av empirien. Teoriene er hentet fra ulike fagdisipliner og relateres til hverandre fordi de samlet kan belyse et mangfoldig begrep som inkludering. Teorier som hver for seg er uavhengige av hverandre, har blitt sett i en sammenheng med inkludering som fellesnevner. Disse er tatt med for å utvide de teoretiske horisontene knyttet til inkluderingsbegrepet og kunne analysere dokumentene og lærerintervjuene. Samlet gir de et bredt grunnlag for å diskutere inkludering i skolen.

Teorikapittelet har delkapitler som hver for seg tar for seg sider ved inkludering og da særlig knyttet til inkludering av språklige minoriteter i skolen. Del 4.1 omhandler inkluderingsbegrepet. Dette er et omfattende og komplekst begrep og her blir ulike sider ved, og mulige innebygde spenninger i begrepet behandlet. Det gis perspektiver på hva inkludering er og hvorfor inkludering har en sentral plass i opplæringen. Videre vil jeg belyse spørsmålet om hvordan inkludering kan praktiseres. Det er ikke naturlig å se disse delene uavhengig av hverandre. De går over i hverandre, men struktureringen er gjort i et forsøk på å se begrepet fra flere sider.

Inkluderende pedagogikk blir ofte assosiert med spesialpedagogikk (Haug, 2005, s. 94), men Banks har gjennom sin teori om *Multicultural education* knyttet inkludering til undervisning av språklige minoriteter. I dette kapittelet (4.2) gis det en grundig innføring i forståelsen og praktiseringen av denne flerkulturelle pedagogikken, og da med særlig vekt på Banks teori. Teorien kan ses i sammenheng med delkapitlet om Dilemmaperspektivet (4.3). Dilemmaer som oppstår i all opplæring, ikke minst i undervisningen av språklige minoriteter stiller lærere overfor profesjonsetiske valg. Lærerens handlingsrom som profesjonsutøver (4.4) og mestringsstrategier lærerne bruker (4.5) for å komme til rette med sine valg, er derfor teoretisk behandlet. Det er en forbindelse mellom disse delkapitlene, som fører fram til ulike forståelser av rettferdighet og likhet i et pluralistisk samfunn og en flerkulturell skole (4.6). Her blir Rawls kontraktsteori og Sens teori om rettferdighet <sup>41</sup> vesentlig. Disse store, omfattende teoriene om sosial rettferdighet, er i denne sammenheng spisset inn mot utdanning og minoriteters plass i skolen.

---

<sup>41</sup> Sen har valgt å kalle sin bok fra 2010 for *The idea of justice*. Rawls mest sentrale verk kom i 1971 og heter *A theory of justice*.

Mot slutten av dette kapittelet (4.7) løftes forholdet mellom minoritet og majoritet fram, og de ulike argumentasjonene som er relatert til synet på særrettigheter for minoriteter. Dette er aktualisert i multikulturalismedebatten. Tre ulike syn i multikulturalismedebatten vil bli gjort rede for og relaterte til minoriteters plass i skolen. De teoretiske perspektivene skal fange inn avgjørende elementer, for å danne en bredest mulig bakgrunn for analysering og drøfting av dokumentenes innhold og lærernes refleksjoner over inkludering og egen praksis.

Teoritifanget er bredt, og dette er hensiktsmessig fordi inkluderingsbegrepet er et sammensatt begrep som omhandler verdier, handlingsalternativer og virkelighetsforståelser. Det skal kaste lys over og gi fylde til analysen av empirien, der innholdet i dokumentene og lærernes vurderinger og refleksjoner over egen praksis kan plasseres i forhold til de ulike teoretiske perspektivene.

#### 4.1 Inkludering

So we can never be done with the project of inclusion and must continue to puzzle over it together with those who stand to gain most (Allan, 2008, s. 164).

Forståelsen av inkluderingsbegrepet er ikke entydig, og begrepet kan analyseres ut fra flere perspektiver. Nettopp fordi begrepet er omfattende og komplekst, er det her gjort et forsøk på å bringe fram sentrale sider når inkludering skal beskrives. Jeg vil her presentere tre aspekter som er relevante i et utdanningsperspektiv knyttet til opplæring i en flerkulturell skole, og som aktualiserer etiske problemstillinger. For det første presenteres det *hva* innholdet i begrepet er. For det andre presenteres ulike begrunnelser for *hvorfor* skolen skal være inkluderende og for det tredje *hvordan* inkludering skal bli en realitet i skolen. Før jeg går inn på disse tre aspektene ved begrepet, vil jeg plassere begrepet i en historisk sammenheng.

Definisjonene og innholdsbeskrivelser av inkluderingsbegrepet i skole og utdanning spenner vidt, fra inkluderende skolepolitikk til implementering av tiltak. Opprinnelig ble inkludering sett i sammenheng med tilhørighet, som et fundamental menneskelig behov for å kunne fungere sammen med andre i samfunnet. Intensjonen er at alle, også marginaliserte grupper, skal være likeverdige og akseptert på sosiale arenaer og delta på lik linje med majoritetsbefolkningen i kollektive beslutninger og implementeringen av dem. Det innebærer, at en må finne en syntese mellom verdier og begrepsmessige

og empiriske forhold når inkluderende opplæring for alle barn og unge skal vurderes. Denne syntesen kan være vanskelig fordi verdier og praksis kan, som jeg vil komme tilbake til mot slutten av kapittelet,<sup>42</sup> virke innbyrdes motsetningsfulle (Norwich, 2005, s. 53).

#### 4.1.1 En begrepshistorisk tilnærming

Inkluderingsbegrepet har en historisk dimensjon og det peker framover mot et mål. Med referanse til historikeren Reinhart Kosellecks uttrykk; *erfaringsrom og forventningshorisonter*, rommer begreper «ikke bare spor etter det som har vært, men også premisser for det som skal komme» (Engebretsen & Heggen, 2012, s. 36). I skolesammenheng har inkluderingsbegrepet en kort historie, men det er tydelige forventninger til at skolen skal være inkluderende (Bachmann & Haug, 2006, s. 87).

Inkluderingsbegrepet har delvis erstattet integreringsbegrepet i opplæringssammenheng, og delvis blir disse to begrepene brukt om hverandre. Integreringsbegrepet finner en igjen i skoledokumenter helt tilbake til 1960-tallet, og integreringsdebatten resulterte i en felles opplæringslov i 1975, der Spesialscoleloven og Grunnskoleloven ble slått sammen. Integrering dreide seg på den tiden først og fremst om hvor elever med spesialpedagogiske tilbud skulle ha sin skolegang. Det handlet om den fysiske plasseringen, og de sosiale aspektene ved fellesskapet ble understreket. Store sentralinstitusjoner ble lagt ned og alle elever skulle i prinsippet integreres i sin lokale skole (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004, s. 26).

Når inkludering aktualiseres i skolen i Norge, kan det ses som en direkte følge av Salamancaerklæringen i 1994 (Unesco, 1994). Salamancaerklæringen er en FN- (Unesco) erklæring som omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Denne erklæringen ble undertegnet av 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, deriblant Norge. I flere land, særlig i USA og Storbritannia, hadde diskusjonen om inkludering allerede pågått noen år i pedagogisk litteratur og diskurs (Dyson, 2001). I Norge finner vi begrepet bare sporadisk brukt i skoledokumenter før forarbeidet til læreplanen L 97 (Bjørnsrud, 2000). Salamancaerklæringen knytter også inkludering nært til spesialpedagogikk, og inkluderingsbegrepet erstattet i noen grad spesialpedagogikkbegrepet. Flere hevder at dette er gjort i et forsøk på å minimalisere

---

<sup>42</sup> Se 4.1.5 Motsetninger.

gapet mellom generell pedagogikk og spesialpedagogikk (Booth, Ainscow, Nes, & Strømstad, 2001; Ferguson, 1995). Framveksten av en inkluderende pedagogikk, er et produkt et av motsetningsfylt syn på mangfold. På den ene siden har forskjeller vært fokusert, og det har historisk ført til skille mellom «normale» elever og elever med spesielle behov. På den andre siden har oppfattelsen av at alle er like, gjort at forskjeller ble oversett og underkommunisert (Lidén, 2001, s. 68). Individuelle forskjeller som er utgangspunktet for tilpasset opplæring, blir dermed ikke tatt hensyn til (Dyson, 2001, s. 25).

I de senere årene har inkluderingsbegrepet blitt utvidet til å gjelde alle barn, sjøl om det fremdeles ofte blir knyttet sammen med spesialpedagogikk (Hausstätter, 2007). Mens integreringspedagogikk fokuserte mest på områder rundt fysiske og til dels sosiale forhold, legges det nå mer vekt på kvalitet. Det innebærer at det ikke bare skal være plassering i lokal skole og trivsel som tilstrebes, men også en opplæring som har relevant faglig innhold (Bachmann & Haug, 2006). Inkludering blir sett i sammenheng med tilpasset opplæring, likeverdig læringsutbytte og deltakelse faglig, sosialt og kulturelt. Fokus på både sosiale og faglig aspekter byr på utfordringer i en skole med en mer sammensatt elevgruppe. Fremdeles er det vanskeligheter med å etablere gode politiske føringer og gode læringsarenaer for alle elever i en flerkulturell skole (Bakken & Elstad, 2012).

Religionshistorikeren Cora Alexa Døving kom i 2009 med boken *Integrering. Teori og empiri*. Hun bruker begrepet integrering og ikke inkludering. En forklaring på det kan være at hun i første rekke fokuserer på integreringspolitikk, altså politiske grep for at nyankomne innvandreres skal kunne etablere seg i landet.<sup>43</sup> Men Døving bruker også begrepet der jeg og andre ville brukt *inkludering*. Forståelsen av inkludering og integrering samles her, slik det gjør hos mange, i begrepet integrering. Definisjonen hun bruker er:

... betegnelsen på en sosial prosess som, på et eller annet nivå, føyer sammen ulike minoriteter og majoriteter til «det norske samfunnet» (Døving, 2009, s. 9).

Hun tar i liten grad tak i minoriteter i skolen, men når hun gjør det, bruker hun også begrepet *integrering* av skoleelever.

---

<sup>43</sup> Se 2.1 Generelt om inkluderingspolitikken, med særlig vekt på partipolitikken.

Den danske pedagogen Thomas Gitz-Johansen har som tidligere nevnt, på bakgrunn av sin phd-avhandling skrevet boken *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Slik han bruker begrepet *integrasjon*, ligger han nærmere måten jeg i denne avhandlingen bruker begrepet *inkludering* på. Han refererer til integrering i skolen som identitetsmessig, kulturell og språklig integrering, men også som en strukturell prosess der rettighet og tilgang til velferdsstatens goder blir vesentlig. Dette deler han inn i en sosialiserende funksjon og en kvalifiserende funksjon (Gitz-Johansen, 2006, s. 32). Her er altså både den sosiale og den faglige siden ivaretatt.

Strømstad et al. (2004) hevder at det ofte er snakk om «det integrerte barnet», at en elev skulle integreres i skolen, men når en bruker inkluderingsbegrepet blir det ofte pekt på en «inkluderende skole» (s. 33). Det betyr en forandring av skolen og ikke en tilpasning av eleven. En annen måte å skille de to begrepene på, er å tenke på integrering som normalisering, en videreføring av enhetsskolen, der *likhet* ble framholdt som en verdi. Ved inkludering får mangfoldet blant elevene større verdi. Det betyr en endring av skolestrukturer og skolekulturer (s. 36).

Jeg har innledningsvis<sup>44</sup> gitt uttrykk for min egen forståelse av inkluderingsbegrepet som omhandler en likeverdig og rettferdig tilgang til kunnskap i skolen. Det innebærer at alle, både minoritets elever og majoritets elever, er aktivt deltakende og bidrar ut fra egne forutsetninger. Inkludering er, slik jeg ser det, et samfunnsanliggende og ansvaret hviler på alle nivåer i opplæringssystemet, fra den enkelte lærere til de politiske beslutningstakerne.

#### 4.1.2 Hva er inkludering?

I det videre presenteres noen teoretiske perspektiver på hvordan inkludering kan forstås. Pedagogikkprofessor David Mitchell (2008) har gjennomgått internasjonal forskning og funnet ti elementer som beskriver hva en inkludering er. En inkluderende skole rommer i følge hans funn følgende elementer: En visjon, plassering, tilpasset plan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, adgang, støtte, ressurser og ledelse. Her har jeg valgt å legge vekt på de sidene av inkludering som omhandler verdier, prosesser og mål, opplæringsprinsipper og organisering av opplæringen. Jeg

---

<sup>44</sup> Se 1.2 Terminologi og kontekst

har tidligere<sup>45</sup> pekt på sentrale analysekategorier, og de forståelsene av inkludering som blir presenterte her er relevante sett på bakgrunn av disse kategoriene og i forhold til problemstillingen.

### Grunnleggende verdi

Verdier i samfunn og skole kan man se i sammenheng med globale verdier som FNs menneskerettigheter og barnekonvensjon, men de må også forankres mer nasjonalt (Norwich, 2005). Nasjonalt er en inkluderende skole og opplæring offisiell politikk, og tilhørighet og deltakelse er sentrale verdibaserte begreper. Alle elever skal tilhøre en klasse og et opplæringsfellesskap, og skal kunne lære og bidra ut fra egne forutsetninger. Utgangspunktet er at alle er likeverdige og skal ha muligheter til å skape sosiale relasjoner. Alle skal trives og lære. Inkludering betyr at elevene har rett til deltakelse i skolen og til å bli akseptert og respektert. Målet er et relevant læringsutbytte og involvering og engasjement. Tilhørighet, identifisering med andre og personlig utvikling, gir grunnlag for læring, og hindrer utestenging og marginalisering av elevgrupper (Ballard, 2003; Kovač & Jortveit, 2011).

### Prosess og mål

Vislie (2003a, 2003b, 2004) er en av dem som aktivt har diskutert inkluderingsbegrepet i norsk utdanningssammenheng. Inkludering er en prosess og et mål, mer enn en tilstand, mener hun. Her er hun i selskap med flere. I en evalueringsrapport av Reform 97 heter det at «Inkludering er et mål som aldri nås, det er en prosess uten grenser» (Strømstad et al., 2004, s. 53). Inkludering er i dette perspektivet en langsiktig prosess. Om en ser inkludering som en relasjonell prosess og ikke en statisk tilstand, blir det noe en arbeider med og for (Bachmann & Haug, 2006, s. 99).

Når inkludering er et relevant begrep, er det fordi noen er ekskludert fra et sosialt og faglig fellesskap. Dermed blir inkludering et mål. Dette peker på at forandring må skje. Inkludering utfordrer synet på mangfold og blir et kontinuerlig arbeid med skolepolitiske føringer, sentrale reguleringer, prioriteringer, ressurstildeling og ideologiske målsetninger om å redusere marginaliseringen i samfunnet (Barton,

---

<sup>45</sup> Se 1.5 Tilnærming og teoretiske hovedperspektiver



Armstrong, & Armstrong, 2000). Inkludering blir karakterisert som et rotsystem som stadig vokser og forgreiner seg utover med «nye begynnelse» (Allan, 2008, s. 59f). I denne prosessen blir mangfoldet grunnlaget for å tenke nytt og stadig være i utvikling mot bedre opplæringsvilkår.

### Prinsipp for opplæringen

Inkludering presenteres som et opplæringsprinsipp, og da gjerne sammen med tilpasset opplæring. I den forrige læreplanen, L 97, var inkludering beskrevet som en del av prinsippet om tilpasningen av opplæringen. Disse begrepene blir sett i en sammenheng fordi de overlapper og forutsetter hverandre. Det vises til at forskning knyttet til inkludering ofte omhandler tilpasset opplæring, og at når ideologiske og skolepolitiske forhold beskrives, kan det ene ikke forklares uten det andre (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). Inkludering har elementene av tilpasning og omfatter både organisering, innhold og metode, og har fokus på læringsutbytte.

Vislie (2004) poengterer at inkludering ikke skal oppfattes som en variant av spesialpedagogikk, der elever med spesielle behov skal få tilpasset opplæringen. Prinsippet om inkludering handler om å motvirke ekskludering og skape betingelser for likeverdig læringsmuligheter for alle innenfor fellesskapets rammer (s. 20). Mangfoldet kan en ikke hindre, men hindringene som ligger i veien for læring og deltakelse, kan reduseres (Booth et al., 2001). Et prinsipp for inkluderende opplæringen blir derfor ikke å motarbeide forskjeller, men å se muligheter. Problemene ligger ikke først og fremst hos elever eller elevgrupper, men er en utfordring for skolen og utdanningssystemet (s. 9).

### Organisering

Inkludering har ofte blitt betraktet som et spørsmål om organisering (Bjørnsrud, 2000, s. 58). Særlig i USA og Storbritannia har organiseringen vært sentralt innenfor inkluderingsdebatten. Det har dreid seg om plassering av elever innenfor eller utenfor klassefellesskapet, en henholdsvis *hard* eller *full* inkludering og en *myk* inkludering (Low, 1997; Norwich, 2002). Ved en full inkludering foregår all undervisning i samlet klasse, med et felles opplegg. Ved en myk inkludering er alle en del av et klassefellesskap, men ulike behov blir ivaretatt ved støtteordninger. Argumenter for en full inkludering er blant annet at grupper av elever har blitt marginaliserte ved at det er

satt ulike mål for hva elevgruppene skal lære og hvordan det skal læres. De som ønsker en mykere inkludering vil argumentere med at ulike elever trenger ulikt opplegg, og at med et mangfold av elever vil også flere tilnærminger være aktuelle (Dyson, 2001, Norwich, 2002).

### 4.1.3 Hvorfor inkludere?

Når alle skal inkluderes i skolen, er det fordi alle har rett på opplæring. Dette handler om rettigheter og demokratiske prinsipper, og det relateres til behovet for likeverd, tilhørighet og myndiggjøring. Flere FN dokumenter er forfattet for å sikre inkludering og lovfeste rett til læringsmuligheter for alle elever, uavhengig av kulturell bakgrunn og utviklingsmuligheter (United Nations, 1989; 1994). I Norge har det skjedd en utvikling fra fokus på deltakelse, til mer vekt på innhold i undervisningen og utbyttet av den. En viktig årsak er at det er større aksept for mangfoldet, mer tilpasset opplæring og mer demokratiske arbeidsmåter. Et mål er å hindre marginalisering og å fremme demokratiske prosesser der alle er deltakende (Strømstad et al., 2004, s. 54). Det gir en sammenkobling mellom inkluderingsbegrepet og demokratiske prosesser.

I forskningsrapporten *Forskning om tilpasset opplæring* (Bachmann & Haug, 2006) har forfatterne gjort det de kaller en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Her heter det at inkludering skal øke fellesskapet, øke deltakelsen, øke demokratiseringen og gi økt utbytte for alle elever (s. 88/89). Demokrati er, som inkludering, et begrep med flere forståelsehorisonter. Man kan snakke om utdanning *til* demokrati og utdanning *gjennom* demokrati (Biesta, 2003). Ved å undervise om demokrati og demokratiske prosesser, gir skolen utdanning til demokrati og forbereder elevene på å delta i et demokratisk samfunn. Når det er snakk om utdanning gjennom demokrati, har det to sider, -den strukturelle og den innholdsmessige. Den første handler om å skape strukturer og prosesser som gir alle elever mulighet til deltakelse, medbestemmelse og læring. Når det gjelder å skape demokrati gjennom innholdet i skolen, vil læreplanen være sentral, samt valg av tilnærming og det å få demokratiske erfaringer (s. 63). Utdanning i seg sjøl gir ikke demokrati, det er avhengig av målsetninger, læreplaner og praktisering av demokrati (Banks, 2008).

Filosofen og psykologen John Dewey (1990) har gitt bidrag til tenking og diskusjon rundt demokrati og utdanning. Han var opptatt av læring i en sosial kontekst, der alle gjennom deltakelse, samhandling og kommunikasjon, er med i utviklingen av skolen

som premissleverandør for demokrati. Alle får gjort sin stemme gjeldende. Ved deltakelse kan en være med på å forme vilkårene for opplæringen. Demokrati er den form for interaksjon som best fremmer menneskets muligheter og utvikling, hevdes det med referanse til Dewey. Ved å dele og delta blir elevene formet og er med på å forme. Både individ og samfunn forandres gjennom deltakelse (Biesta, 2003, s. 71).

Demokrati handler i vesentlig grad om forholdet mellom flertall og mindretall, mellom grupper av mennesker og maktfordeling. Fordi et demokratisk samfunn er basert på borgernes deltakelse, blir inkluderende verdier viktige. De strukturelle og den organisatoriske utformingen av skolen som institusjon og levd demokrati gjennom praktisering av demokrati i utdanningen, danner grunnlaget for utformingen av samfunnet. Sen (2010) hevder at en gjennom demokratiske prosesser kan gi stemme til oversette grupper. Beskyttelse og verdsetting av mindretallets stemme, forutsetter demokratiske prinsipper som toleranse og av prioriteringer. Begrunnelsen for en inkluderende skole er her behovet for at flertallet og minoriteter samhandler, noe som åpner for handlingsrom og forbygger diskriminering (s. 337).

Det har vært et mål at skolen skal være en plass for utjevning av sosiale og kulturelle forskjeller. En inkluderende skole vurderes som en videreføring av enhetsskolen, men hensikten er ikke å fremme likhet, men «variasjon og respekt for ulikhet - en forutsetning for demokrati» (Skogen, Nes, & Strømstad, 2003, s. 6/7). En begrunnelse for inkludering er at det er en motreaksjon til en økende tendens til individualisering som preger deler av skolen (Ballard, 2003). Teknologi, test- og resultatorientering, standardisering og konkurranse kan skape skiller mellom elevene og gå på bekostning av fellesskap og en åpen og fordomsfri opplæring (s. 27).

Skolen er også en arena der majoritets elever skal kvalifiseres til å møte mangfoldet. De skal fungere i et etnisk, kulturelt og språklig heterogent samfunn, og inkludering i skolen gir kunnskap og kjennskap og setter også majoritets elevenes egne verdier og erfaringer i relieff (Gitz-Johansen, 2006, s. 237/238).

#### 4.1.4 Hvordan inkludere?

Inclusive practices are those which tend to reduce barriers to learning and participation for all pupils (Howes et al., 2005, s. 146)

Det er naturlig i denne sammenhengen å spørre hvordan inkludering skal praktiseres i skolen. Her aktualiseres etiske perspektiver (Allan, 2008, s. 158) der iverksettelse av tiltak henger sammen med synet og responsen på mangfold. På makronivå handler det om utdanningspolitikk, læreplanutvikling, fordeling av ressurser og vurderingsstrategier (Bachmann & Haug, 2006, s. 91), for å nevne noe. Ikke minst blir utformingen og målsetninger i lærerutdanningene viktig. Vektlegging av flerspråklige og flerkulturelle perspektiver og verdier kan kvalifisere kommende lærere til undervisning i en flerkulturell skole. Lærernes kompetanse er avgjørende når elever som ikke har norsk som sitt første språk skal lære og utvikle seg (Horne & Timmons, 2009; Rambøll Management, 2006, s. 40).

På makronivå settes det ofte opp kriterier for en inkluderende skole, hva inkludering er. På mikronivå er inkludering en utfordring og en målsetning det stadig jobbes med og mot, noe som skal bli. Inkludering i praksis er en forandringsprosess, og strukturelle forordninger er ikke en garanti for at inkluderingen kommer elevene til gode (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006).

Det er gjort forsøk på å konkretisere praktiseringen av inkludering for skoler og lærere. Sentral i forarbeidet til Salamancaerklæringen sto en gruppe engelske forskere og pedagoger, som jobbet med fornying av spesialpedagogikken. De har senere utarbeidet et omfattende materiell og et program - "*Index for Inclusion. Developing learning and participation in school*" - som på norsk har blitt til "*Inkluderingshåndboka*" (Booth et al., 2001). Vesentlig i denne «manualen» er det at alle nivåer, fra hjemmet til administrativ og politisk ledelse i kommunen, skal være med i arbeidet. Hovedområdene som omhandles, er utvikling av inkluderende skolekultur, inkluderende strategier og inkluderende praksis.

Integrering handlet om elever som skulle passe inn i skolen. Vislie (2004) peker som nevnt, på at inkludering handler om en forandring av skolen. Det er skolen som må tilpasses elevene, ikke omvendt. Det er ikke eleven eller elevgrupper som skal

inkluderes, skolene skal være inkluderende. Gjennom inkludering og tilpasset opplæring skal skolen være slik, at ingen opplever noe form for ekskludering, hverken faglig, sosialt eller kulturelt. Endring i skolens kultur kan være viktig, slik at mangfold og forskjeller verdsettes, hevdes det. Skolen skal gjennom et mangfold av arbeidsmåter gi rom for arbeid mot felles og individuelle målsetninger (Overland & Nordahl, 2001).

Inkludering skjer gjennom samarbeid og støtte. Skoleledere som prioriterer og fokuserer på et mangfold blant elevene, vil legge til rette for samarbeid mellom ledelse og lærere, mellom lærere som underviser i klasser med minoritetsspråklige elever, med eksterne støtteenheter og sjølsagt hjemmene. Studier (Horne & Timmons, 2009; Pijl & Frissen, 2009) viser at lærere opplever frustrasjon og skyldfølelse for ikke å gjøre det beste for elevene. Ofte har ansvaret for undervisningen hvilt på den enkelte læreren. Det er avgjørende at lærere vet at de ikke er overlatt til seg sjøl, men får utvikle kompetanse og sjøltillit i undervisningen (Pijl & Frissen, 2009, s. 373).

Skolen og lærernes forventninger kan ha innflytelse på elevenes læringsutbytte (Horst, 2006, s. 232). Klassiske studier viser at negative forventninger har en sjøloppfyllende effekt.<sup>46</sup> Hvilke ressurser og kunnskaper som er forventet av elevene kan ha betydning for opplæringssituasjonen og motivasjonen til elevene. Når forventningene er knyttet til negative forestillinger om elevenes forutsetninger, kan det få følger for opplæringen. Et pedagogisk virkemiddel er å ta tak i elevenes styrker og kompetanser. En slik tilnærming kan fremme god sjøltillit og motivasjon for læring (Gitz-Johansen, 2006, s. 226).

Flerkulturell pedagogikk (Banks, 2008) slik den blir presentert i senere avsnitt, gir både en teoretisk og mer praktisk tilnærming til inkludering i en flerkulturell skole. Inkludering er å utvikle kvaliteten av undervisningen, organiseringen, innholdet, læringsutbyttet, arbeidsmetoder, sosiale og kulturelle relasjoner.

#### **4.1.5 Motsetninger**

Både innholdet, begrunnelsen for og praktiseringen av inkludering er motsetningsfullt (Bachmann & Haug, 2006; Dyson, 2001; Norwich, 2002), og disse spenningene vil jeg

---

<sup>46</sup> Eksempler her er Mertons (1957) studie om sjøloppfyllende profetier.

se nærmere på her. Baltzer og Tetler (2005) peker på fem forhold der motsetningene gjør seg gjeldende, og der ulike hensyn må veies opp mot hverandre (s. 158). Jeg vil anvende dem for å eksemplifisere spenningene.<sup>47</sup>

1) *Hensynet til den enkelte vis a vis hensynet til læringsfellesskapet.* Det er vanskelig å ivareta elevers individuelle behov, eller elevgruppers behov, når alle skal være tilstede i klassefellesskapet hele tiden. De fleste møtene med den norske skolen når en er ny i landet, skjer i egne skoler, klasser eller grupper. Men også etter innføringsperioden får mange minoritets elever undervisning i egne grupper eller individuelt. Hvorvidt dette er hensiktsmessig, er uenighet om innenfor fagfeltet.

2) *Spesiallæreren<sup>48</sup> vis a vis den ordinære læreren.* Uenighet som kan oppstå mellom disse to lærerne, kan gå på fysisk plassering som i punkt 1, men det kan også være ulik oppfatning av hvilke metoder som skal benyttes, innholdet i undervisningen og planleggingen.

3) *Verdsette mangfoldet vis a vis det å jobbe etter en standardbasert læreplan.* Her aktualiseres spørsmålet om minoritets elevene i en overgangsperiode skal undervises etter Grunnleggende norsk-læreplanen,<sup>49</sup> eller følge resten av klassens opplæringsplan. Det kan også være spørsmål om å ha egen undervisning i særskilt norsk eller andre fag.

4) *Skolens kunnskapsorienterte dimensjon vis a vis skolens sosiale dimensjon.* Også dette kan henge sammen med punkt 1, som handler om minoritets eleven skal være i klassefellesskapet hele tiden, eller delvis få tilpasset opplæring utenfor klassen. Det har sitt utspring i ulike syn på hvordan kunnskap skal formidles. Motsetningene når det gjelder hvorvidt læring skal skje i et sosialt fellesskap eller ved mer individuell tilnærming, viser seg her. Skolens satsning på aktiviteter som uteskole, svømming, leirskole osv., kan også komme i konflikt med foreldres læringssyn og syn på skolens oppgaver.

---

<sup>47</sup> Disse spenningene er nært knyttet til dilemmaer i en flerkulturell skole. Dette er tema i et senere kapittel 4.3 Dilemmaperspektivet.

<sup>48</sup> I dette tilfelle vil det være mer riktig å snakke om den læreren som underviser i innføringsklassen, i særskilt norskopplæring, eller den tospråklige læreren

<sup>49</sup> Grunnleggende norskplanen refereres til i delkapittelet 6.3.1 Verdigrunlaget i samfunnet. Faglig begrunnelse.

5) *Være lik vis a vis det å være forskjellig fra.* Inkludering handler om å favne mangfoldet, men det utfordrer likhetstenkningen som står sterk i det norske samfunnet, og likeså rettferdighetsforståelsen.

En annen motsetning i en inkluderende skole møter en når det kommer til evalueringen av elevene. Skolen skal gi elevene tilpasset opplæring, men mye av evalueringen skjer på grunnlag av prøver som er like for alle elevene i klassen, og ved tester som er standardiserte. Fastlagte prøver og tester står i motsetning til opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger uten å være styrt av standarder. Fokusering på resultater og tester kan bli førende for undervisningen (Lipsky, 2010; Wollebæk, 2009). Faren for at minoritets elever ikke lykkes er stor i en slik skole. For mange er ikke de språklige og kulturelle forutsetningene for å score høyt på en rekke prøver tilstede. Debatten rundt norske resultater på nasjonale og internasjonale prøver har også blitt en debatt om minoritetsspråkliges (dårlige) skolerresultater, og det hevdes at de trekker ned skolerresultatet. Her pekes det blant annet på uansvarlige foreldre (Gitz-Johansen, 2006), men det settes også spørsmålsteget ved hva disse testene egentlig måler. Professor i pedagogikk Joron Pihl (2010) viser i sin forskning til en omfattende testing av minoritetsbarn som ikke scorer godt på prøver, noe hun mener har ført til en ytterligere stigmatisering. I et forsøk på å heve standarden på skoler, kan sårbare elever føle seg ekskluderte. På den ene siden er det ønske om et inkluderende samfunn med en inkluderende skole, på den andre siden blir skolen mer markedsorientert, der alle skal prestere, levere, være effektive og gjøre det bra på prøvene (Dale, 2010). Det ene av disse idealene kan utelukke det andre. Skal alle måles med samme tester, er det likhet for alle, og alle får testet sine ferdigheter. Men forutsetningene for at alle skal kunne gjennomføre og få uttelling for sine evner, er ikke like når noen elever ikke har det språklige grunnlaget for å gjennomføre testene. En annen effekt av mer standardisering er at lærere opplever mer kontroll og dermed blir mindre autonome (Lipsky, 2010, s. 223).

De nasjonale og internasjonale prøvene kan være en måte å regulere skolene på. Foreldre som skjønner kodene og besitter den kulturelle kapitalen, viderefører dem til sine barn og skolen er med på å effektivere og foredle dem. Dette skjer ikke bevisst. Snarere kan det være et resultat av lærerens forsøk på å gjøre alle like og få alle til å tilegne seg gitte kunnskaper og verdier. Ønske om å skape likhet kan skape større ulikheter. Utdannings sosiologisk har skolen ofte reproduisert ulikheter, uten at den er tilpasset mangfoldet (Apple, 2009; Bakken, 2003a; Bourdieu & Prieur, 1996).

Skolen står her overfor en rekke grunnleggende motsetningsforhold. Det finnes ingen enkle, tilfredsstillende løsninger på disse pedagogiske dilemmaene. Inkluderende tilnærming skal gi like rettigheter som favner alle og alle skoleslag. Men skole er også avhengig av andre verdier og mer spesifikke mål, samt personlig og sosialt læringsutbytte. Samsvar og balanse mellom ulike verdier blir en utfordring (Persson, 2003).

## 4.2 Flerkulturell pedagogikk

I analysen og drøftingen av mitt empiriske materiale, vil flerkulturell pedagogikk ha en sentral plass. Jeg gir derfor en grundig teoretisk framstilling av denne pedagogikken. I en skole med et mangfold av elever kan flerkulturell pedagogikk ses som en del av inkluderingsstankegangen. Å peke på det som kjennetegner en flerkulturell pedagogikk byr på utfordringer. Forståelsen og bruken av begrepet er ikke entydig.<sup>50</sup> Det omhandler teori, politikk og pedagogikk knyttet til rettferdighet, likeverd, frihet og verdighet. Ved å trekke fram historie, kultur og deltakelse til ulike grupper i skolen, vil både politiske målsetninger og pedagogisk praksis være omfattet av begrepet (Gitz-Johansen, 2006).

Man kan spørre om det er forskjell på pedagogisk kompetanse og flerkulturell pedagogisk kompetanse. Innenfor spesialpedagogikken er det en pågående diskusjon om forholdet mellom generell pedagogikk og spesialpedagogikk. Det argumenteres her at pedagogikken danner grunnlaget for spesialpedagogikken, som fokuserer på opplæringen av elever med spesielle behov (Cook & Schirmer, 2003; Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Kovac, 2011). Slik jeg ser det kan paralleller trekkes til forholdet mellom pedagogikk og flerkulturell pedagogikk. Også her er grunnlaget for å undervise minoritetsspråklige elever den generelle pedagogikken, mens den flerkulturelle pedagogikken supplerer med flerspråklig og flerkulturelt kompetanse (Banks, 2008; Horst & Gitz-Johansen, 2010).

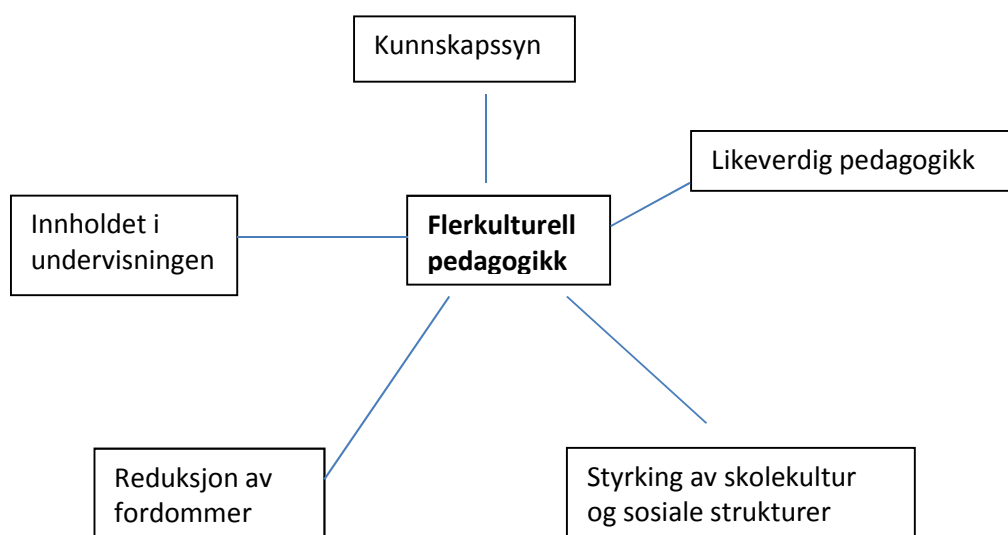
---

<sup>50</sup> Flerkulturell pedagogikk blir også betegnet som multikulturell pedagogikk (Banks, 2008; Bø, 2011), minoritetspedagogikk og interkulturell pedagogikk (Gitz-Johansen, 2006). Det finnes både sammenfallende og ulike definisjoner av disse begrepene, men det vil føre for langt i denne sammenhengen å gå inn på de ulike forståelsene. Det er også en aktuell diskusjon hvorvidt en skal skille flerkulturell pedagogikk med et særlig fokus på språklige og kulturelle minoriteter, fra kulturelle forskjeller som trer fram ved ulike sosioøkonomiske forhold. Jeg tar ikke opp den debatten her.



Jeg velger å ta utgangspunkt i Banks teori og hans kategorisering og systematisering av den flerkulturelle pedagogikken, men vil i tillegg også trekke inn relevante bidrag fra andre filosofer og pedagoger. Når jeg velger denne innfallsvinkel, er det fordi den er hensiktsmessig å bruke for å analysere empirien min og fordi den er systematisk og omfattende presentert. Banks plasserer flerkulturell pedagogikk inn i et samfunnsperspektiv, der globalisering, flyt av mennesker og informasjon og en sammensatt befolkning, er en del av virkeligheten. Identitet, verdier og mål er i bevegelse, og samfunnet blir mer pluralistisk. Dette får innvirkning på sammensetningen av elever og burde i følge Banks få innvirkning på mål, læreplaner og formidling i skolen, der reduksjon av diskriminering og økt deltakelse og demokrati, skulle være grunnlaget (Banks, 2008).

Banks presenterer fem dimensjoner ved den flerkulturelle pedagogikken. Han hevder at politikere, lærere, skoleledere og andre involverte parter har en tendens til å forenkle flerkulturell pedagogikk, mens han ser det som et komplekst begrep med mange dimensjoner (s. 30). Disse omhandler innhold i undervisningen, kunnskapssyn, likeverdig pedagogikk, reduksjon av fordommer og styrking av skolekultur og sosiale strukturer.



(Banks, 2008, s. 32)<sup>51</sup>

<sup>51</sup> Oversettelsene er mine egne.

Jeg vil i det videre presentere hver av de fem dimensjonene.

#### 4.2.1 Innholdet i undervisningen

I den første dimensjonen peker Banks på behovet for en bevisstgjøring når det gjelder innholdet i undervisningen gjennom presentasjonene, eksemplene og begrepene som lærene formidler. En monokulturell tilnærming har vært vanlig i lærebøker og fagbøker i skolen. Der hvor eksempler og historier fra andre kulturer er trukket inn, er det oftest sett utenfra og med en forklaring fra majoritetenes ståsted. Også Nussbaum<sup>52</sup> (2010) er opptatt av hvem som har perspektivet og hvilket perspektiv som presenteres for elevene i skolen. Alternative forståelser av historie, kultur, litteratur og språk er relevant for alle elever. Kunnskaper, data og informasjon fra en rekke kulturer kan være aktuelle for å illustrere nøkkelbegreper, prinsipper, generaliseringer og teorier, hevder hun (s. 44/45).

Innenfor denne innholdsdimensjonen peker Banks på fire nivåer<sup>53</sup> i tilnærmingen til en flerkulturell læreplan og undervisning (Banks, 2008, s. 47). Det laveste nivået er karakterisert med liten grad av inkludering, mens det høyeste og fjerde nivået representerer størst grad av inkludering.

På det laveste nivået blir ulike etniske grupper fokusert, primært knyttet til feiring av ulike høytider og fester. Kulturelle arrangementer, gjerne på FN-dagen, har blitt et fast innslag på mange skoler. Her bidrar foreldre og elever fra minoritetsgrupper med mat, dans og sang. Hensikten er å vise at skolen er flerkulturell, og at mangfoldet av elever blir feiret og gjort stas på. Banks kaller dette et *forenklet* nivå i inkluderingsprosessen. Det positive ved en slik form for inkludering, er den symbolske verdien av å vise ulike kulturelle innslag i skolen, og foreldre og familier som bidrar kan kjenne at deres kunnskap kommer til nytte. Det kan bety anerkjennelse på deler av egen kultur. Men det kan også være med på å skape og sementere fordommer og fremmedgjøre elever. Å gjenkjenne seg sjøl i eksotiske framstillinger, kan være fjernt fra egen hverdag og det kan forsterke følelsen av å være annerledes (Banks, 2008; Brandon, 2003; Gitz-Johansen, 2006, s. 232). På dette nivået kan en sammenlikne perspektivet med det en finner igjen i det såkalte «culture on the wheels»-tilnærmingen:

---

<sup>52</sup> Nussbaum bruker ikke begrepet multicultural education, men argumenterer i sin bok *Not for profit* (2010) for utdanning til demokrati og til den universelle borger (cosmopolitans og citizens of the world).

<sup>53</sup> Disse nivåene er bidragstilnærming, additiv tilnærming, transformasjonstilnærming og handlings- og beslutningstilnærming.

...- a tourist approach to teaching multiculturalism that glosses over issues in the same manner in which tourists pay casual visits in vehicles to historic sites, museums etc (Ambe, 2006, s. 695)

Dette vil ikke forandre holdninger og gjøre noe med skolens eventuelle etnosentrisme.

På det neste nivået, det additive, blir særskilte kulturelle elementer trukket inn i undervisningen. Det kan være ei eventyrbok, eller helter og historier fra andre land som presenteres. Dette blir ikke en gjennomgripende del av undervisningen, men et tillegg til den ordinære undervisningen. Det forandrer ikke strukturer og perspektiver, og innslagene reflekteres i det eksisterende rammeverket med normer og verdier fra den dominante kulturen.

På tredje nivå, transformasjonsnivået, blir perspektivene mer sammensatte. Ulike kulturer, urbefolkninger og etniske grupper, og tidligere koloniserte nasjoners synsvinkel får sette preg og sitt fokus på undervisningen. Paradigmer, normer og grunnleggende tilnærminger forandres slik at elevene kan få nye innfallsvinkler i innlæringen. Målet er å se flere sider i innlæringen, og gi en demokratisk kunnskapstilnærming. Også minoritetselevens egne erfaringer blir gjort gjeldende og det oppfordres til kritisk tenkning.

Ideelt sett vil det på høyeste og fjerde nivå gi en handlings- og beslutningstilnærming der elevene bruker sine kunnskaper aktivt.

Enabling students to pursue projects and activities that allow them to make decisions and take personal, social and civic actions related to the concepts, problems, and issues they have studied (Banks, 2008, s. 49).

På dette nivået har innholdet i skolen gitt en utvidet forståelse som fører til nye holdninger, reduksjon av fordommer, og toleranse og forståelse for ulike synspunkter. Gjennom en flerkulturell opplæring, der disse elementene er til stede, vil kunnskap, engasjement og handling kunne vokse fram og danne grunnlaget for et mer demokratisk og rettferdig samfunn.

Når jeg nå har presentert de fire nivåene i innholdsdimensjonen i en flerkulturell pedagogikk, vil jeg gjøre rede for de neste dimensjonene. Disse utgjør ikke grader av

inkludering, slik nivåene som er gjort rede for over gjør, men alle er sidestilte og viktige sider ved pedagogikken.

#### 4.2.2 Kunnskapssyn

Den andre dimensjonen Banks peker på i en flerkulturell pedagogikk, handler om epistemologi. Kunnskap som formidles i skolen er ikke nøytral, men resultat av en forståelse av samfunnet og en favorisering av noen perspektiver og grupper (Banks, 2009; Gitz-Johansen, 2006; Nussbaum, 1997). Konstruksjonen av kunnskap bygger på ulike komponenter, og dette bør, i følge Banks, bevisstgjøres og diskuteres. Disse komponentene er fakta, begreper, generaliseringer og teorier. For å kunne skape en relevant undervisningssituasjon, må de ulike aspektene ved kunnskap identifiseres og plasseres i relevante perspektiver (Banks, 2009, s. 33) Feministiske perspektiver, etniske perspektiver, perspektiver fra kultur, historie og sosiologi utenfor det tradisjonelt vestlige, kan åpne for ulike og viktige forståelseshorisonter. Feministisk teori og kvinneforskning har brakt undertrykkelsesmekanismer fram i lyset, og sammen med etnisk forskning kan et mangfold av tilnærminger gi en mer allsidig kunnskapstilnærming. Hvordan samfunnet konstruerer og responderer på funksjonsnedsettelse, kjønn, etnisitet og kulturelle forskjeller er av fundamental betydning, og kunnskapssynet som formidles i skolen reflekterer verdier i samfunnet (Banks, 2008, s. 33). I en flerkulturell pedagogikk blir konstruksjonen av kunnskap gjennom forskning og formidling, og hva lærere legger vekt på i veiledning og undervisning av elever, styrende. Underforståtte kulturelle antakelser, referanserammer, perspektiver og skjevheter influerer måten kunnskap formidles på. Konstruksjon av kunnskap er en viktig del av opplæringen i skolen. Det er lærerens oppgave å vise elevene hvordan kunnskap skapes og hvordan de ulike elementene som fakta, begreper, generaliseringer og teorier, kan åpne eller stenge for ulike perspektiver. En generalisering som knytter karakteristika til etniske grupper kan for eksempel skape fordommer og etnosentrisme (Banks, 2009, s. 44).

Nussbaum (2010) argumenterer for at humanistisk orientert utdanning med vekt på dialog, sympati og innlevelse, kan få elever til å sette seg inn i andres forståelser og erfaringer. Læreplaner med et bredt innhold og syn på historie, kultur og kunst, vil være med på å bygge opp under målet om en mer demokratisk utdanning (s. 7/8). Nussbaum blir kritisert for å ha en altfor optimistisk tilnærming og at hun bruker eliteskoler og eliteuniversiteter som eksempler på god praksis. I møte med politiske

systemer, politisk filosofi, religiøs innflytelse og begrensede økonomiske muligheter, er fokuset på de humanistiske aspektene ikke tilstrekkelig, hevdes det (Bell, 2010). Men en humanistisk tilnærming og en mer samfunnsstrukturell forståelse trenger ikke nødvendigvis å utelukke hverandre, i følge Sen (2010). Når han ser på utdanningssystemet legger han stor vekt på både de humanistiske og på samfunnsstrukturelle aspekter med fordeling av økonomiske og sosial goder. Banks (2008) er også opptatt av hvordan kunnskap konstrueres innenfor alle fag og vitenskaper, inkludert naturvitenskapene.

Nussbaum tar med sin tilnærming avstand fra fokuseringen på gitte løsninger og standardisert kunnskap som for eksempel kan måles i tester. Her får hun støtte av flere som ser økt satsning på ferdigheter som kan gi bedre uttelling på tester, som en styring mot en markedstilpasning, og bort fra tillit til læreren og hennes autonomi i opplæringsprosessen (Norwich, 2002; Wollebæk, 2009). Tester og evaluering må være det Banks kaller kultursensitive. Nasjonal politikk med standardiserte agendaer og ansvars målinger, kan virke hemmende på inkludering. Det kan føre til reduisering av læreres egne faglige vurderinger og oppmuntre til instrumentelle motiver for opplæringen (Howes et al., 2005). Pihl (2010) finner i sin forskning at testmateriell som er brukt på minoritetsspråklige elever er kulturspesifikke, ofte norskspråklige, og de måler andre faktorer enn det intensjonene var.

### 4.2.3 Likeverdig pedagogikk

Tredje dimensjonen i en flerkulturell pedagogikk uttrykker en likeverdig pedagogikk.

An equity pedagogy exists when teachers use techniques and teaching methods that facilitate the academic achievement of students from diverse racial, ethnic, and social-class groups (Banks, 2008, s. 34).

I en flerkulturell pedagogikk der fokuset også er på en likeverdig pedagogikk, vil flere elementer være aktuelle. Ikke minst gjelder dette likeverdig tilgang til læringsutbytte, like muligheter til å forstå og dele erfaringer, til motivasjon og gjenkjennelse. Verdien i en flerkulturell skole bygger blant annet på en fellesskapstenking og deltakelse der disse elementene er gjenkjennelige. Hvilke stemmer som kommer til orde og hvilke erfaringer som teller, er avgjørende for å støtte opp om ulike kulturelle og språklige styrker hos elevene (Halvorsen, 2006).

Bakken (2007), som har analysert forskning på undervisning av minoritetsspråklige elever, peker på pedagogiske faktorer som har innflytelse på en likeverdig opplæring. En av disse faktorene er tilpasset opplæring. En annen er vektlegging av eksplisitte faktorer, i motsetning til vektlegging av implisitte. Når undervisningen forutsetter implisitte og uuttalte forhold, kan det bli det vanskelig for minoritets elever å henge med. En tredje faktor i Bakkens analyse er aktiv deltakelse fra elevene, der de sjøl er med på å skape mening gjennom læringen (s. 85).

Undervisningen kan ha negativ effekt på enkelte elever fordi læreplanen eller framstillingene til lærere kun er fokusert på majoritetssamfunnets tradisjoner, verdier og kunnskaper. Det diskvalifiserer erfaringer og verdier til mange minoritets elever, og de kan bli tapere i skoleverket når deres perspektiver ikke er representert. For å fungere adekvat innenfor en samfunnsmessig og kulturell kontekst, og få en likeverdig opplæring, er det viktig å kunne forstå handlinger og institusjoner. Man må kjenne forståelseshorizonten som er bakgrunn for holdninger og verdier, normer og forventninger. Banks (2008) hevder at institusjoner som skolen representerer en vev av oppfatninger om verden, verdier, normer, holdninger, handlinger og praksiser som utgjør den aktuelle kulturen i denne konteksten (s. 34). En forståelse på tvers av kulturgrensene representerer derfor en betydelig utfordring, der minoriteter kan komme til kort. Lærernes egen forståelse av systemer, tradisjoner og praksiser i skolen, hjelper dem nødvendigvis ikke i møte med elever og foreldre med andre forståelser og erfaringer. Likeverdig pedagogikk handler om at læreren bruker undervisningsmetoder og tilnærminger som gir resultater for alle elever (Banks, 2008; Gule, 2008).

Også majoritets elevene står i fare for å miste mye om en ikke har et flerkulturelt perspektiv på undervisningen. Banks (2008) snakker om å være «kulturelt blind» (s. 1). Mennesker som kjenner verden bare fra sitt eget kulturelle perspektiv, blir fratatt viktige erfaringer. Det er en risiko for at en ikke kjenner sin egen kultur godt nok, fordi den ikke bedømmes ut fra alternative perspektiver i et komparativt perspektiv. Kunnskap om andres kultur blir knyttet sammen med kjennskap til egen kultur. Da vil forståelse for seg sjøl og andre, være en måte å hindre utvikling av stereotypier, og fremme likeverd og respekt for andre mennesker (Gitz-Johansen, 2006). Banks (2008) ønsker en balanse i mulighet til identifikasjon for alle elever i undervisningen. Er ikke

mangfoldet representert i klassen, må læreplan, pensum og undervisning gjenspeile mangfoldet i samfunnet, hevder han (s. 15).

#### 4.2.4 Reduksjon av fordommer

Fjerde dimensjon i en flerkulturell pedagogikk, handler om å redusere fordommer. Deweys teori om oppdragelse til demokrati blir understreket av Banks. Den er essensiell for å redusere fordommer. Demokratiske holdninger, strategier og handlinger skaper anerkjennelse og inkludering (Banks, 2008; Dewey, 1997). Muligheten for minoritetsspråklige elever til å lykkes og oppnå et best mulig læringsutbytte, er ikke bare den enkelte lærerens sitt ansvar. Men, lærerens formidling av kunnskap og møte med elevene kan utgjøre en forskjell. For det første vil elevenes gjenkjennelse og erfaringer knyttet til undervisningen være av vesentlig betydning. For det andre vil reduksjon av fordommer og anerkjennelse av ulike perspektiver og kulturer skape større trygghet hos minoritets elever, og dermed trygghet til å lære (Banks, 2006).

Forventningene til majoritets elevene og minoritets elevene er forskjellige. En kompensatorisk tilnærming til undervisningen kan bygge på en forståelse av minoritets elever som depriverte (Banks, 2008; Horst & Gitz-Johansen, 2010). Kompensatoriske tiltak blir satt inn for å bøte på de manglene minoritets elevene har når de kommer til skolen. Målet er at elevene skal bli mest mulig lik de majoritetsspråklige barna. Mangel på kulturelle, sosiale og språklige ressurser blir fokusert istedenfor å fokusere på diskriminering i skolesystemet, samfunnet og politikk. Favoriseringen av grupper gir en institusjonell diskriminering, - en assimilerende skole (Horst & Gitz-Johansen, 2010, s. 141). Minoritets elevens etniske identitet, kultur og verdier blir nedvurdert. Denne nedvurderingen kan bli en høy pris å betale for utdanning. Suksess i skolen, bygd på majoritetens vurderinger, kan føre til at elevene blir fremmed for seg sjøl, sin familie og eget fellesskap. Resultatet kan bli psykologisk stress, identitetskonflikter, sjølnektelse og at en ikke blir godtatt i noen leirer (Bakken, 2007; Banks, 2008). Flerkulturell pedagogikk skal motvirke forskjellsbehandling og gi elevene likeverdige muligheter. Da trengs det tilpasning av skolen og opplæringen, og ikke en tilpasset elev. Skolen og lærere må finne alternative måter å agere på, og ha toleranse og bevissthet om flerkulturelt mangfold som mål i undervisningen (Banks, 2008, s. 21).

Flerkulturell pedagogikk skal berike elevene med ferdigheter, holdninger og kunnskaper til å fungere i et flerkulturelt samfunn.

... active, critical, reflective, and empathic member of community of equals, capable of exchanging ideas on the basis of respect and understanding with people from many different backgrounds (Nussbaum, 2010, s. 141).

Målet er elever i en skole og et samfunn som ikke bare spør hva som lønner seg og skaper profitt, men utdanner tenkende, reflekterende mennesker med empati og respekt for sine medmennesker, mener Nussbaum. Hun argumenterer for at demokrati og globalt borgerskap er veien til verdighet, likeverd og uavhengighet, og at det hindrer diskriminering.

#### 4.2.5 Styrking av skolekultur og sosiale strukturer

I den femte dimensjonen innenfor flerkulturell pedagogikk, trekker Banks fram forhold ved skolekulturer og sosiale strukturer. Banks peker på behovet for forandring i skolen for å gi alle elevene muligheten til å lykkes. Minoritets elevene har ofte vært sett på som problemer og problemet eies av klasselærer eller læreren som underviser i norsk.<sup>54</sup> Flere av de øvrige lærerne tilpasser ikke undervisningen sin til den allsidige elevgruppa, men underviser som om alle var like. Mange minoritets elever er ikke så flinke til å posisjonere seg, mener Banks, og har behov for anerkjennelse og å bli myndiggjorte (Banks, 2008, s. 35/36). Innenfor denne dimensjonen blir det vesentlig at skolens lærere og skolens ledelse stiller forventninger og har tro på alle elever og deres evne til å lære, uavhengig av etnisitet og kjønn.

Banks skiller mellom en flerkulturell opplæring og global opplæring. I en flerkulturell opplæring tar en utgangspunktet i det samfunnet en lever i, konkretisert i eget lokalmiljø. Når det gjelder global opplæring, løfter en blikket mer ut over landet og ser på forhold også andre steder. I en global sammenheng snakker Nussbaum (2010, s. 79f) om å dyktiggjøre verdensborgeren. Hun ønsker å legge ansvar på skoler og utdanningsinstitusjoner for å gi elevenes kunnskap og forståelse for ulike subgruppers (etniske, nasjonale, religiøse, kjønnsbaserte) bidrag og kunnskaper.

---

<sup>54</sup> Eventuelt lærer i grunnleggende norsk eller innføringsklassen.



Knowledge is no guarantee of good behavior, but ignorance is virtual guarantee of bad behavior (s. 81)

Skoler som har et flerkulturelt perspektiv, vil ha innflytelse på holdninger og verdier, og utdanne kompetente verdensborgere. Holdninger til elever og deres læring er i følge Banks svært viktig i denne sammenheng. Ved flere skoler trengs det en holdningsendring og bevisstgjøring i forhold til det å være en skole i et flerkulturelt samfunn. Den skjulte læreplanen<sup>55</sup> (Goodlad, 1979) vil avsløre gjeldende verdier og praksiser på de ulike skolene. Innarbeidede strukturer og kulturer kan være til hinder for at lærere får gjennomslag for alternative måter å organisere undervisningen på, og hindre at det blir stilt spørsmål ved praksis og holdninger i lærerfellesskapet. Det kan være sterke allianser innad i kollegiet og det kan være en tung top-down styring fra skoleledelsens side (Evans, 2011). Støttende skolemiljø med respekt for språk og kultur kan fremme god læring for alle elever (Banks, 2008, s. 36). Strukturelle forandringer innebærer ikke minst en kompetanseheving blant personalet (Bachmann & Haug, 2006; Bakken, 2003a; Rambøll Management, 2006).

Under denne dimensjonen hører de institusjonelle faktorene i opplæringen hjemme (Bakken, 2007, s. 85). Her finner en faktorer som kompetanseutvikling av skolens ledelse og lærere, skole/hjemsamarbeidet, god og systematisk tilbakemelding til elevene og god veiledning i videre skolevalg etc. Samarbeid i alle ledd i skolen, der tospråklig lærer, og alle faglærere er involverte, blir essensielt. Det kan også være aktuelle å spille på nettverk utenfor skolen for å utvide disse perspektivene og være en kilde til mer kunnskap.

Professor i pedagogikk Tomas Nordahl (2000) presenterer i sin bok *En skole, to verdener* betydningen av den gode relasjonen mellom lærer og elev og mellom elev og elev. Dette blir understreket også av Banks, som ser kulturen og atmosfæren i klasserommet som avgjørende for en flerkulturell pedagogikk.

Myten om at « flerkulturell pedagogikk er for de andre» (Banks, 2008, s. 8), blir av Banks sett på som et hinder for god inkludering. Det innebærer at alle skoler (også de "hvite"), alle lærere (også mattelærerne) og alle elever (også de etnisk norske elever)

---

<sup>55</sup> Goodlad beskriver den skjulte læreplanen som den uskrevede og uoffisielle praksisen og forståelsen av opplæring som finnes på alle nivåer i utdanningen.

er en del av den flerkulturelle skolen. Det er ikke bare de minoritetsspråklige elevene som er subjekt for en flerkulturell undervisning, mener Banks.

A key goal of multicultural education is to help individuals gain greater self-understanding by viewing themselves from the perspectives of other cultures (Banks, 2008, s. 2).

En vesentlig side ved flerkulturell pedagogikk, som inngår i alle dimensjonene, er lærernes egen språkbevissthet. Den kanadiske lingvisten Jim Cummins er opptatt av læreren som språkmodell, og av språkbevisstheten hos lærerne når de arbeider med minoritets elever. Hans teorier om overflatespråk (BICS = basic interpersonal communicative skills) og språket som tankeverktøy (CALP = cognitive/academic language proficiency), viser at lærerne i for liten grad legger vekt på at minoritets elever skal bygge opp en helhetlig språkkompetanse, som gjør dem i stand til å følge undervisningen. Lærerne blir "lurt" av elevenes ferdigheter i å kommunisere på majoritetsspråket, men overser manglene kognitive og akademiske språkferdigheter. Et av hans argumenter er at det ikke bare norsklæreren, men alle lærerne som må være bevisst eget språkbruk og legge til rette for god språklæring innenfor det enkelte faget som er deres ansvarsområde (Cummins, 1996).

## **4.3 Dilemmaperspektivet**

### **4.3.1 Dilemmaer**

Fordi inkluderingsbegrepet innebærer en rekke motsetninger, oppstår etiske og pedagogiske dilemmasituasjoner for lærerne. En tilnærming til opplæring i en inkluderende flerkulturell skole, finner jeg i et dilemmaperspektiv (Baltzer & Tetler, 2005; Berthelsen, 2001, 2003; Dyson, 2001; Norwich, 2002). Perspektivet framsettes der det synes som en umulig oppgave å imøtekomme motstridende verdier og praksiser, slik det kan være i undervisning av språklige minoriteter. På den ene siden skal en ivareta fellesskapet, på den andre siden må elevene skjønne den undervisningen som foregår i klasserommet for å få et utbytte. Vurderinger om læreren skal bruke mer tid på minoritetsspråklige elever enn på andre elever, og om læreren skal følge egne verdier eller gitte standarder i undervisning og evalueringer, har ingen gitte svar. Et dilemmaperspektiv er, slik jeg ser det, svært aktuelt å bringe fram i denne

avhandlingen, der intensjoner og praksisfeltet skal ses i sammenheng, og der lærere reflekterer over egne etiske handlinger.

Et dilemma er en mere eller mindre “umulig” situasjon, hvor ingen løsninger synes fremkommelige. Det er ikke det samme som at have et problem, for problemet ligger i en eller anden forstand uden for en. Et dilemma er noget man er i (Berthelsen, 2001, s. 7).

Problematikken gjenkjenner en i skolen, og det er heller ikke noe nytt at lærere baler med dilemmaer. Det som er nytt og som aktualiserer dette perspektivet, er den flerspråklige sammensetningen av elever som følger med innvandring og asylsøking.

Første skritt i møte med dilemmaene er å erkjenne at de finnes (Norwich, 2005, s. 55). Det er et oppgjør med en dualistisk tenking i skole og samfunn, en tenkning der noe er rett og noe er galt, noe er godt og noe er ondt. Historisk har likhetstankegangen vært bærende (Langfeldt, 2005). Dermed blir et mangfold av elever med ulike etniske, religiøse, kulturelle og verdimeslige bakgrunner, utfordringer for lærerne. Dilemmaene kan ikke skyves til side, men man må forholde seg til dem. Det innebærer at rettigheter og verdier kommer i konflikt, at noe må gis opp og at noe går tapt. Den danske psykologen og pedagogen Jens Berthelsen<sup>56</sup> (2003) hevder at en ikke alltid kan ta de rette valgene, for de finnes ikke. Tradisjonelt har det blitt oppfordret til å velge side når motsetninger oppstår, for at dilemmaer skal unngås. Den dualistiske tenkningen har en kontrollfunksjon og en styringsfunksjon på mennesker som har blitt oppdradd til å velge det gode og fornuftige, det riktige og det som lønner seg, hevder Berthelsen. Møte med nye kulturer, nye verdier, nye perspektiver gjør det vanskelig å si hva som er rett og hva som er galt. Istedenfor å finne det rette svaret, en enten-eller-tilnærming, blir det argumentert for en både - og tilnærming, eller eventuelt halvhjertede kompromisser. Angsten for det ukjente og uoversiktlige må bekjempes, mener Berthelsen, og det må handles ut fra fornemmelser, intuisjon og tillit til omverdenen. Når en gjør det, har en mindre å støtte seg til, men det gir ansvar og anledning til egen utvikling og læring (Berthelsen, 2001, 2003). Det vil imidlertid ikke si at en gir slipp på egne verdier og holdninger, men at men kjemper med ambivalens som oppstår når en ikke får øye på en åpenbar vei ut av dilemmaet.

---

<sup>56</sup> Jens Berthelsen har tatt sin doktorgrad med avhandlingen: *Dilemmaet som lærer – En fænomenologisk beskrivelse og analyse af dilemmaer og deres virke som ændringsformidler i pædagogisk og almenmenneskelige sammenhænge*. Danmarks Pædagogiske Universitet 2000.

Det er formulert to hypoteser der et dilemma, som i utgangspunktet fremstår uløselig og negativt, likevel rommer positive muligheter.

- Dilemmaet rummer en drivkraft, som konstruktivt kan føre til søgende adfærd og møde med noget ukendt
- Erkendelse og nye muligheter herved kan nås som konsekvens af dilemmaets blokering af gamle muligheter. Risikoen er i stedet at havne i magtesløshed og resignation (Berthelsen, 2001, s. 45).

Etter å ha erkjent at dilemmaene finnes, blir neste skritt, i følge Norwich, å søke løsninger. For ikke å forbli i en avmaktssituasjon, kreves refleksjon over de ulike valgmulighetene en må forholde seg til, noe som er grunnleggende i et demokratisk samfunn. Ved et åpent sinn og toleranse kan nye perspektiver oppstå. Dette er en måte å utvikle en inkluderende kompetanse på (Baltzer & Tetler, 2005).

Norwich (2002) hevder at inkludering i en mangfoldig skole innebærer en tilnærming som ivaretar behovene til alle elever, ikke bare majoritetselevne. Det er et både – og – perspektiv, der individuelle behov, grupperes behov, så vel som fellesskaps behov blir gjeldende og førende for de valg som tas. Det er ingen felles og sammenhengende verdsett som kan gjøres gjeldende på alle nivåer i skolen og i alle sammenhenger. Man kan ikke vise til en bestemt ideologi, hevder Norwich. Det kreves en balansegang mellom ulike tilnærminger. Et mangfold og sammensatte verdier er nødvendig. En kan ikke gjennomføre en inkluderende skole der alle til enhver tid deltar i de samme aktiviteter, i det samme fellesskap og der alle er enige (s 485).

Som lærer innebærer et dilemmaperspektiv, at det finnes forskjellige løsninger i forskjellige situasjoner. Man kan ikke uten videre overføre noe en har lyktes med i en situasjon til neste. Om en elev for eksempel har lyst til å snakke om egne religiøse tradisjoner, er en annen elev reservert til det samme. Der noen elever helst vil samarbeide og er trygge sammen med andre minoritetselever, vil andre helst ikke skille seg ut, men være mest mulig med majoritetselever. Det er en grunnleggende motsetning i utdanningssystemet mellom intensjonen om å behandle alle elever som vesentlig like, og en likeverdig og motsatt intensjon om å behandle dem ulikt. Lærernes møte med ulike elever, blir et møte med egne verdier i en skolekontekst der intensjoner, læreplaner, strukturelle føringer og lokale koder gjør seg gjeldende (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 29).

Dilemmaperspektivet blir relevant i en inkluderende flerkulturell skole. Det innebærer romslighet overfor mangfoldet og det innebærer en tilstand der en er på sporet av noe og på vei mot et mål. Også Sen argumenterer i sin bok *The Idea of Justice* (2010) for at virklighetens kompleksitet og dilemmaer ikke må forenkles. Det å møte utfordringer uten å bøye av og uten å være bastant, er vesentlig for Sen. Han er skeptisk til å finne de rette svarene som kan overføres til alle situasjoner, men ønsker åpenhet og toleranse som utgangspunkt (s. 291f). Det innebærer utvikling av empati og av faglig utvikling, forståelse for fellesskap og kultur og det medfører refleksjoner over egne verdier. En dilemmasituasjon betyr å leve med noe som er uavsluttet og nye dilemmaer som dukker opp hele tiden. «It is not possible to get it right once and for all» (Howes et al., 2005, s. 134).

I følge Sen (2010) innebærer dilemmaer også at man kan bli nødt til å velge mellom to «onder», der gode løsninger kan synes utopiske (s 151 – 152). Som lærer kan man måtte foreta valg som gir moralske betenkeligheter om det får det ene utfallet eller det andre. Et eksempel fra skolen kan være, at det brukes ekstra ressurser på en minoritets elev, med den konsekvensen at andre elever som har behov for støtte ikke får det. Om en imidlertid velger å ikke gi minoritets eleven ekstra støtte, kan det bety at hun eller han ikke klarer eksamen og dermed ikke kommer inn på den videregående skolen som hun eller han ønsker.

Dilemmaperspektivet innebærer altså ikke at en teori og noen metoder gir svarene på utfordringene. Det er en verkstøyskasse av teorier, begreper og tilnærminger (Clark, 1999, s. 48) der ulike situasjoner krever ulikt verktøy. Når det er snakk om organisering av skoletilbud og undervisningstilbud, valg av innhold og møte med foreldre, så finnes det ingen gode og trygge universalløsninger. En faglig kompetanse er essensiell, men den vil alltid bli utfordret av etiske og pedagogiske dilemmaer (Norwich, 2005). En kan bli nødt til å frigjøre seg fra vanetenkning. Dermed kan nye løsninger vokse fram, og skoleledere og lærere kan våge å gjøre ting på nye måter (Berthelsen, 2003, s. 3). Det hevdes at dilemmaer kan forstyrre de daglige rutinene og til tider kjennes smertefullt, men det kan også føre til læring og deltakelse (Howes et al., 2005, s. 146).

#### 4.4 Lærenes etiske valg

Lærerens profesjonsetiske kompetanse oppøves og justeres i utøvelsen av yrket. De etiske spenningsforholdene (Grimen & Molander, 2008, s. 192) som dilemmaene i en inkluderende skole synliggjør, innebærer en balansering av ulike verdier, og det setter lærerne i valgsituasjoner. Læreren skal forholde seg til det verdigrunnlaget som en finner i skolens formålsparagraf og til lovverk, forskrifter og læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15). Gjennom utdanning og praksis har lærerne kvalifisert seg til å utdanne elever i skolen, og på vegne av staten skal de utføre dette samfunnsoppdraget. I motsetning til en rekke andre yrkesgrupper, som leger og sykepleiere, har ikke lærerne hatt egne yrkesetiske retningslinjer. I en årrekke har det imidlertid pågått en debatt hvorvidt det burde innføres. Dette var bakgrunnen for at Utdanningsforbundet på sitt landsmøte i november 2012 vedtok<sup>57</sup> «Lærerprofesjonens etiske plattform».<sup>58</sup> Plattformen omhandler fire grunnleggende verdier:

- Menneskeverd og menneskerettigheter
- Profesjonell integritet
- Respekt og likeverd
- Personvern

I tillegg til disse fire grunnleggende verdiene, gir plattformen tre områder for lærerprofesjonens etiske ansvar. Lærere og førskolelærers ansvarsområder er 1) møte med barnehagebarn, elever og foresatte, 2) arbeidsplassen og 3) barnehage og skole som samfunnsinstitusjoner. Som den største fagorganisasjonen for lærere, vil Utdanningsforbundet innlede samarbeid med de øvrige fagforbundene for å få et felles etisk ståsted, samt jobbe med implementeringen av plattformen.

Gitte føringer og den etiske plattform danner grunnlaget for lærernes etiske handlinger, men når disse retningslinjene skal anvendes i praksis, vil læreren måtte anvende skjønn, reflektere over ulike handlingsalternativer og foreta valg. Refleksjoner handler om kritisk å begrunne de oppfatninger en har og valgene som blir tatt ved hjelp av argumenter (Vaags, 2000, s. 9). I politiske føringer ligger det begrensninger. Ikke alle disse føringene er like tydelige. «Lovgiver kan av ulike grunner foretrekke svake og mindre forpliktende rettighetsformuleringer» (Eriksen & Molander, 2008, s. 166). Disse mindre forpliktende formuleringene får konsekvenser på alle samfunnsnivåer. Det kan føre til uklarhet om ressursbruk, personaltetthet og rammebetingelser. Når

---

<sup>57</sup> <http://lm2012.udf.no/Vedtak/Sak-512-Profesjonsetikk-i-praksis/> lest 13.12.12.

<sup>58</sup> [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%c3%a6rerprof\\_etiske\\_plattform\\_plakat%20bm%2030.10.12.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%c3%a6rerprof_etiske_plattform_plakat%20bm%2030.10.12.pdf) lest 13.12.12.

føringene er vage, vil det oppstå en vilkårlighet som får konsekvenser for elevene. På en skole fortolkes retningslinjer annerledes enn på en annen, og lærerne valg kan bli forskjellige.

Tross yrkesetisk kompetanse som skal sette lærerne i stand til å handle forsvarlig ut fra faglige, pedagogiske og etiske overveielser, vil det som vist tidligere oppstå dilemmaer der læreren finner få holdepunkter for hva som er det rette å gjøre og hva som best fremmer elevens læring og utvikling. I dette spenningsfeltet mellom vage politiske føringer, lærenes praktiske arbeidssituasjon og deres etiske refleksjoner, finner vi lærerens handlingsrom. Her er utøvelse av skjønn sentralt. Beslutningene lærerne tar, kan knyttes til den utdanningsmessige bakgrunnen lærerne har og til deres egen verdi- og moraloppfatning. Enkle og klare regler er lettere å håndtere enn uklare retningslinjer. Regelverket og intensjonene knyttet til språklige minoriteter i skolen, er diffuse (Molander & Terum, 2008). De særlige rettighetene minoriteter har, som støtte i norsk, tospråklig opplæring og morsmålsopplæring, blir aktualisert gjennom organisatoriske forordninger som ligger utenfor lærerens ansvarsområde (Øzerk, 2006). Men når det gjelder praktisering av rettigheter, med inkludering, tilrettelegging og tilpasset opplæring for minoritets elever, er lærerne i stor grad overlatt til sjøl å ta valg. Skjønsmessige valg kan bli vanskelig å begrunne faglig og etisk, hvis føringene er utydelige. Professor i pedagogikk Trygve Bergem hevder (1993) at det grunnlaget for pedagogisk virksomhet som lærere er forpliktet på, ikke uten videre lar seg overføre til ønsket konkret handling. Yrkesetiske vurderinger er ofte situasjonsbestemte og krever handling «her og nå», uten at det er anledning til hensiktsmessige refleksjoner. Det kan oppleves som handlingstvang, der lærerne ikke kan unndra seg konkrete utfordringer som kan få følger for flere parter. Bergem mener at dette ansvaret må læreren være seg bevisst og at hun i forlengelsen av handlinger må kunne begrunne sine valg (s. 31- 33).

De inkluderende verdiene appellerer til handling på ulikt plan, og samsvarer med de grunnleggende verdiene i lærernes etiske plattform. De kan tolkes inn i diskurser, der ulike etiske perspektiver kan anvendes. Leer-Salvesen (2002) viser til at profesjonelle i sin hverdag handler både i pakt med pliktetikken klare oppfatning om rett og galt og konsekvensetikken relative overveielser. Taushetsplikt og personvern omfattes for eksempel av lærernes plikter. Læreren kan oppleve plikter som styrende og som press, både ovenfra fra skoleeier og ledelse og nedenfra fra foreldre. Det kan handle om gjennomføring av tester og om gode resultater og karakterer. Elevenes resultater kan

oppfattes som en kontroll på at lærerne har gjort det de skal. Forventninger om oppfølging av strukturelle og organisatoriske forordninger, setter imidlertid læreren i situasjoner som kan få konsekvenser, og som strider med lærerens egne verdier (s.185). Et eksempel på dette er når nasjonale og internasjonale tester skal gjennomføres, og læreren skal vurdere om de minoritetsspråklige elevene er kvalifiserte til å delta. De avgjørelsene som blir tatt kan få betydning for elevenes sjølbilde, uansett hva utfallet av lærerens valg blir. Deltar disse elevene og opplever at testen er for vanskelig språklig, vil de kunne kjenne på utilstrekkelighet. Om elevene ikke deltar, vil de også kunne føle på utilstrekkelighet, at norskferdighetene ikke er gode nok og at de stigmatiseres. Et annet eksempel finner en når lærerne skal sette karakterer. Skal alle elevene ha samme prøver, og vil karakterer som blir gitt kun være basert på faglig vurdering, eller også på progresjon og innsats? Dette får betydning for lærerens begrunnelser og refleksjoner over valg som blir tatt. Om en argumenterer ut fra et pliktetisk ståsted og mener at en følger regelverket, vil det kunne komme i konflikt med konsekvensetiske overveielser, og resultere i motløse elever.

Når mangfoldet er stort, blir de etiske utfordringene flere. I møte med språklige minoriteter kan læreren og skolen ikke bare bygge på tidligere tradisjoner og erfaringer. Vi mangler lange tradisjoner i møte med de pluralistiske kontekstene en ser i et flerkulturelt samfunn. Å tilegne seg noen av minoritetselevenenes og foreldrenes egne situasjonsforståelser knyttet til begreper, overbevisning og erfaringer, kaller Gule (2008) «å gå den vanskelige veien om oversettelse av virkelighetsforståelser og normgrunnlag» (s. 239). Her blir utgangspunktet for et diskursetisk perspektiv etablert, der ulike aktører er likeverdige parter og målet er felles forståelse (Habermas, 1996). Dette perspektivet åpner for en demokratisk tilnærming til mangfoldet, der mennesker gjennom dialog utveksler meninger og erfaringer og ideelt sett kommer til enighet og det blir konsensus. En enighet i denne sammenhengen betyr ikke at dialogen har endt med at alle er enige, men at meningsutveksling bygger på en konsensus. Dette innebærer en vurdering av den andres argument som gyldig, som rett, sant og troverdig (Tveit & Walseth, 2010, s. 234). Men toleransegrunnlaget utfordres der etiske vurderinger kan stå mot hverandre. Om foreldre er uenige om overnattingsturer i skolens regi, gir ikke nødvendigvis gode argumenter den beste løsningen for alle. Læreren står likevel overfor en valgssituasjon, men en dialogbasert drøfting innebærer en respekt for hverandres synspunkter.



I skolen skapes det relasjoner mellom lærer og elev. Ansvar i møte med andre mennesker blir understreket i nærhetsetikken, der enkeltmenneskets verdi og hvordan en forholder seg til hverandre, er vesentlig.

... menneskets integritet er noe sårbart og krenkbart, noe skjørt, som gir mening til begrepet om respekt (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 218).

Som alle mennesker er minoritets elever også sårbare, og i perioder der majoritetsspråket er nytt, skolen er ny, medelevene er nye, kan dette være en særlig vanskelig tid. Læreren blir pekt på som en viktig faktor for elevens læring og utvikling (Bakken, 2007, s. 85), og måten læreren forholder seg til elevene på kan utgjøre en forskjell. Nærhetsetikken handler om det nære møte mellom mennesker, der respekt og tillit er nøkkelord (Leer-Salvesen, 2002). Grunnlaget for læring bygger på trygghet og anerkjennelse.

Det er pekt på ulike etiske perspektiver som virkeliggjøres i en flerkulturell skolekontekst. På bakgrunn av ulike handlingsalternativer, må læreren reflektere over konsekvensene av dem og foreta valg. Dette krever moralsk dømmekraft, der yrkesetisk kompetanse, samfunnssyn, menneskesyn og elevsyn spiller inn (Bergem, 2011, s. 37). Lærerens valg er altså styrt av egen kompetanse til å handle profesjonelt og av egne holdninger, men også av tilgjengelige ressurser og skolens kultur og praksiser.

I spenningen mellom lærerens samfunnsoppdrag og lærerens handlingsrom, der skjønn skal utøves kan det oppstå dilemmaer som setter lærerne i vanskelige valgsituasjoner. I slike krevende situasjoner hevder Lipsky, at lærerne kan komme til å bruke ulike mestringsstrategier.

#### 4.5 Mestringsstrategier

Lærernes møte med etiske utfordringer og dilemmaer har opptatt Lipsky. I boka *Street-level bureaucracy* (2010) analyserer han den individuelle innflytelsen lærere og andre "bakkebyråkrater" har i sitt arbeid i velferdssamfunnet. Lærere, politi, sosialarbeider med flere, som Lipsky karakteriserer som "bakkebyråkrater" (street-level bureaucrats), er offentlige ansatte tjenestefolk som forvalter velferdsstatens goder og praktiserer fordelingen av dem i møte med elev, bruker eller klient. Disse offentlige

tjenestefolkene er underlagt de politiske føringene som til enhver tid er gjeldende. Men de er ikke bare prisgitt gitte instruksjoner og regler, de må også ta mange individuelle avgjørelser. Lipskys argument er at bakkebyråkratene, i denne sammenhengen læreren, med sine individuelle handlinger får stor innflytelse på enkeltpersoners (elevers) liv. Fordi deler av politikken er vagt formulert og politiske dokumenter og læreplaner ikke er konkrete når det gjelder lærernes oppgaver, og på grunn av mangel på oppfølging av den praktiske utførelsen, mener Lipsky at lærernes måte å handle på *blir* skolepolitikken (s. xii). Politikken forstås ikke best gjennom lovverk og direktiver ovenfra, men i måten den praktiseres og hva brukere erfarer i møte med bakkebyråkratene, hevder Lipsky.

Lipsky presenterer det han kaller bakkebyråkaters mestringsstrategier (coping strategies s. 151), noe som også har en relevans i denne avhandlingen. Lipsky viser hvordan uklare føringer, manglende kompetanse og favorisering av personer eller grupper av personer, fører til at profesjonelle må forsvare sine handlinger for å takle utfordringene, usikkerheten og etiske dilemmaer. Når læreren har språklige minoriteter i klassen sin, kjennetegnes deres arbeidssituasjon ofte av utfordringer, usikkerhet og vanskelige valg (Gitz-Johansen, 2006). Jeg vil i det videre trekke fram noen av de mestringsstrategiene Lipsky framholder, som er relevante i denne sammenhengen.

#### 4.5.1 Differensiering

En av mestringsstrategiene er å differensiere<sup>59</sup> mellom elevene (s. 151). Lipsky mener læreren retter oppmerksomheten mot de elevene som oppnår gode resultater på tester og prøver og dermed når de gitte målene. Målbare resultater blir prioritert framfor en individuell tilpasning av undervisningen. I utgangspunktet skulle læreren legge til rette for alle elevene. Likevel vil de elevene med den samme kulturelle og sosiale kapital som læreren, få bedre tilbakemeldinger og bekreftelser (Bourdieu & Champagne, 1996). Det offentlige skolesystemet bygger på verdier fra middelklassen, noe de fleste lærere finner gjenkjennelse i (s. 160). Verdier og ferdigheter som læreren sjøl har, blir bekreftet hos de som lykkes, hos dem som samarbeider og de flinke. Det er et poeng hos Lipsky, at læreren ofte ubevisst velger å bruke mest tid på de som responderer best på opplæringen hennes (Lipsky, 2010, s. 105). En av grunnene til at lærere satser på de elevene som gjør det godt på skolen, er lærerens eget behov for å lykkes og få

---

<sup>59</sup> Differensiering kan foregå på flere områder. Jeg velger her å presentere Lipskys måte å tolke hvordan lærere bruker differensiering som strategi, som det å skille mellom ulike elever.

anerkjennelse. Læreren kan ikke lykkes i opplæringen av alle elever. Det har hun ikke ressurser og kompetanse til. Derfor differensierer læreren mellom elevene når det gjelder oppmerksomhet og anerkjennelse. I undervisningen bruker og bygger læreren på erfaringer til de elevene som bekrefter eget læringssyn og verdier, og siler ut de som ikke gjør det (Bourdieu & Champagne, 1996, s. 164). Dette kan diskvalifisere minoritetselvers erfaringer og hindre dem i å bygge kunnskap og gjenkjenne det som blir presentert på skolen. Minoritets elever som har behov for tilpasning, risikerer det motsatte, å bli oversett og devaluert (Horst & Gitz-Johansen, 2010, s. 141).

#### 4.5.2 Devaluering

En devaluering i denne sammenheng skjer, når elever får signaler om at de ikke kan det som forventes, at deres egne erfaringer er lite verd, og at verdier hjemmefra ikke er relevante (Lipsky, 2010, s. 230f). Gitz-Johansen (2006) kaller dette en kulturell sorteringsprosess, som kan virke som en barriere for muligheter og læringsutbytte for disse elevene i skolen. Det er et gap mellom skolens mål og lærerens flerkulturelle, pedagogiske kompetanse, og derfor devaluerer læreren noen elever. Læreren tilrettelegger undervisningen slik at målene blir nådd for noen av elevene. De som velges bort er de svake og marginaliserte (Nussbaum, 1999, s. 39), og minoriteter hører til en slik gruppe. Dette strider ofte mot læreres holdninger til utsatte elever, men for å kunne forsvare at hun gjør en god jobb og kunne vise til resultater, går læreren på akkord med egne verdier. En argumenterer med at en gjør så godt en kan, og mangel på ressurser, kompetanse og støtte gjør det umulig å legge til rette for alle. For å kunne leve med egne valg, fraskriver læreren seg ansvaret og modifierer kravene til seg sjøl (Lipsky, 2010, s. 148). Slik kommer læreren til rette med valg som strider mot egne verdier.

#### 4.5.3 Normalisering

Lipskys (2010) påstand er videre, at lærere mener de behandler elevene likt (s. 112). Det etableres standarder for hva som er relevant oppførsel og hvem som er de “normale” elevene. De elevene som ikke faller inn i denne kategorien kan bli marginaliserte ved å bli oversett eller ved å bli gitt segregerte tilbud. Dette er en beskrivelse og kritikk, ikke bare av lærernes behandling av elevene, men også av skolen som institusjon. Her oppfattes ofte klassen som en homogen gruppe, og det fører til forventning om at elevene innordner seg gitte regler og normer, at de

normaliseres. På bakgrunn av læreplaner, utvalgt lærestoff og tester, blir det satt nivåer og standarder i undervisningssituasjonene. Lipsky vil også hevde at læreren er prisgitt et system der visse standarder er satt. Men nettopp det at det er visse standarder, gjør det enklere for læreren å forsvare normaliseringen (s. 112). Både innholdet i undervisningen og forventninger til oppførsel, gir lærerne en retning slik at de kan behandle elevene likt. Fordi læreren følger den aktuelle læreplanen, lærebøker og standardiserte tester, tror lærerne at de behandler elevene likt, og ser ikke egen differensiering og devaluering.

#### 4.5.4 Blaming the victim

For ikke å komme på kant med egne verdier når noen elever blir prioritert fremfor andre, bruker læreren enda en strategi, i følge Lipsky, nemlig å skyve ansvaret over på eleven sjøl og elevens familie, - *blaming the victim* (s. 152). Elevens mangel på læringsutbytte og sosial tilpasning blir forklart med manglende motivasjon, familiens kulturelle kapital og ambisjoner, og ikke skolens og lærerens egen tilkortkommenhet (Brandon, 2003; Lipsky, 2010). Det fører til at læreren har mindre forventninger til noen elever enn andre (Ambe, 2006; Gitz-Johansen, 2006), og som argumentert tidligere, er lærernes forventninger til elevene viktig for læringsutbyttet. Når lærere kommer til kort i undervisningen med minoritets elever og når de ikke takler problematiske situasjoner som oppstår, kan det å skyve ansvaret over på elever skjerme læreren for å ta ansvar for egne valg.

Lærerens handlingsrom og valg styres også av forholdet mellom skolens ledelse og læreren (Evans, 2011; Lipsky, 2010). Ønske om kontroll fra ledelse, en top-down-tenking, og en bottom-up-handling fra læreren blir beskrevet som en gjensidig avhengighet. På den ene siden er læreren lojal overfor ledelsens behov for å nå organisasjonens mål. Hun har en tendens til å legge undervisningen opp slik at det treffer elever som gir god respons tilbake, og har et ønske om at hennes klasse skal prestere godt og oppfylle skolen og ledelsens mål. På den andre siden er ledelsen avhengig av lærerens skjønn når det gjelder det daglige møte med elevene i klassen.

Da Lipskys bok *Street-Level Bureaucracy* kom ut i 1980,<sup>60</sup> var lærerens situasjon i skolen noe annerledes enn i dag. Lærerne var mer alene med sine valg, mens dagens

---

<sup>60</sup> Lipsky har i 2010 utgaven av boka aktualisert innholdet mer til forhold ved dagens skole.

læreplan og trinnsamarbeid, gir et tettere lærersamarbeid, og det er ofte flere lærere inne i klassen samtidig. En kan si at det hviler et stort ansvar på den enkelte lærer når det gjelder å ta valg i forhold til innhold i undervisningen, metoder, læringsmiljø og samarbeid. Til tross for dette legger nettopp skolekulturen og de holdningene og handlingene som er blitt etablert og fått feste på skolen, en begrensning på lærerens handlingsrom og valg (Bergem, 2011). Å handle i overensstemmelse med egne verdier kan komme i konflikt med både politiske føringer og kodene på den skolen læreren jobber. Når Lipsky hevder at lærere bruker mestringsstrategier for å forsvare sine egne valg, er det ikke fordi han mener lærerne bevisst tar moralsk forkastelige valg. Det er fordi de har en presset arbeidssituasjon og må prioritere. I denne sammenheng kan en også peke på mangelen på kunnskap om håndteringen av et flerkulturelt mangfold.

Det moderne samfunnet har blitt karakterisert som et samfunn der troen på enkeltindividet, konkurranse og effektivitet er sterk, og utdanning skal sikre økt velferd og bedre levevilkår (Bauman, 2004; Dale, 2010). Skolen har som andre offentlige institusjoner blitt mer brukerorientert, utbytteorientert og resultatorientert. De ulike skolenes resultater på tester blir, som tidlig vist, målt opp mot hverandre. Lærerens handlingsrom er dermed preget av en mer testorientert undervisning og satsing på de flinke elevene (Imsen, 2009; Taylor, 2007). Samtidig skal lærerne gi en tilpasset opplæring til alle elever. I en hektisk arbeidssituasjon benytter de seg da av disse mestringsstrategiene, i følge Lipsky (2010).

#### **4.6 Rettferdighet**

I denne delen av teorikapittelet vil jeg først presentere ulike forståelser av rettferdighet, og da særlig fokusere på hvordan minoriteters rettigheter kan ivaretas. Videre vil forskjellige likhetsforståelser bli beskrevet. Når det er aktuelt å se nærmere på rettferdighetsteorier, er det for å kunne identifisere forholdet mellom majoritet og minoritet og synet på rettferdig fordeling av goder, og der utdanning kan sees på som et gode. Hvordan likhet forstås vil også ha en betydning for hvilke prioriteringer som blir gjort.

Når alle elevene skal inkluderes, være en del av fellesskapet og ha et adekvat læringsutbytte, må samfunnet og lærere ha strategier for hva og hvem det skal brukes

mest ressurser på, og hvordan mangfoldet skal gjenspeile i undervisningen. Prioriteringer og rettferdighet er nært bundet sammen (Nortvedt, 2012). Et av de vanskeligste områder å takle i et demokrati, er i følge Sen (2010) forholdet mellom majoritetens regler og minoritetenes rettigheter (s. 352). Skal for eksempel minoritetselever få mer av lærerens tid og oppmerksomhet? Er det i så fall rettferdig? Rettferdighetsbegrepet og likhetsbegrepet er dermed aktuelle å problematisere i inkluderingssammenheng.

#### 4.6.1 Kontraktsteorien og kritikken av den

Rettferdighet er et grunnleggende element i velferdsstaten, der sosiale goder og plikter skal fordeles og velferd komme borgerne til gode. I en demokratisk stat er rettferdighet identifisert gjennom ordninger i samfunnet. Denne tradisjonen kan føres tilbake til Hobbes, som så institusjonene som samfunnets forordninger for å få et rettferdig samfunn (Sen, 2010, s. 308). Dette danner også grunnlaget for kontraktsteorien, som anser statsforordninger som en kontrakt mellom borgerne og staten. Kontrakten begrenser borgernes frihet, men den begrenser også statens maktutøvelse. Staten vil gjennom sine institusjoner som; skolen, rettsvesenet, helsevesenet, sikre borgernes likeverd. Rettsregler og prinsipper er institusjonenes bidrag til et demokratisk samfunn (Langfeldt, 2005, s. 26). En moderne utgave av denne kontraktsteorien finner vi hos den politiske filosofen John Rawls. Et samfunn trenger felles regler å innrette seg etter, og Rawls (1971) beskriver to prinsipper for å fastslå hvordan et rettferdig samfunn bør fordele sosiale goder. Han mener videre at det er institusjonene som skal sikre at en slik fordeling skjer. Det første er *frihetsprinsippet*, der hver person har rett til grunnleggende friheter som bare er begrenset av at andre har rett til like stor frihet. Det andre er *forskjellsprinsippet*, der de sosiale og økonomiske rettighetene må være a) knyttet til stillinger og posisjoner som er tilgjengelige for alle under betingelser som sikrer rimelig likeverdige muligheter b) fordelt slik at de med størst behov får mest (s. 53). Rawls mener å ha sikret at godene blir fordelt på en rettferdig måte gjennom disse prinsippene. Overført på en utdanningssituasjon vil det si at uansett bakgrunn skal alle elever ha samme mulighet til det gode som utdanning er. Denne sjanselikheten som her kommer til syne, vil jeg komme tilbake i delkapittelet om likhet.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Se 4.6.4 Likhet

For Sen (2010) er grunnlaget for rettferdighet basert på ønske om utviklingen av en humanistisk, komparativ<sup>62</sup> og realistisk fordeling, der han har tatt en annen retning og kommet til andre konklusjoner enn Rawls. Sen som er en stor beundrer av og som har samarbeidet med Rawls, avviser ikke kontraktsteorien, men er kritisk til om det er den mest rettferdige fordelingsteorien. Det finnes ikke en, men mange ulike, fornuftige og rasjonelle posisjoner i forståelsen av rettferdighet, hevder Sen. Rawls sitt første prinsipp, frihetsprinsippet, blir understreket av Sen, men blir også nyansert fordi frihet ikke alltid er det første og største behovet i menneskers liv. Her peker Sen på forskjellige behov både på et individuelt plan, men også i et større perspektiv der sult, hungersnød og helseproblemer kan være de største utfordringene. Da blir frihetsprinsippet underordnet behovet for mat, helse og stabilitet (s. 65). Det andre prinsippet, forskjellsprinsippet hos Rawls, må også diskuteres i følge Sen, fordi hva som verdsettes som et gode kan være ulikt fra person til person. Det som blir realisert gjennom institusjonene på bakgrunn av hva som er vurdert som hensiktsmessig rettferdighet, vil det ikke alltid være en enighet om. Heller ikke vil enhver være i stand til å anvende alle sine rettigheter. Sykdom, funksjonsgrad og miljøbetingelser kan sette begrensninger for hvordan godene skal kunne nytes og benyttes (s. 66). Lik adgang og mulighet til utdanning vil ikke nødvendigvis være å kunne anvende denne friheten, eller muligheten.

Sen er opptatt av de etiske aspektene av rettferdighet i en demokratisk stat. Det er ikke så mye forordningene Sen kritiserer, men snarere menneskesynet de bygger på. Tilgjengelighet, fleksibilitet, anerkjennelse og muligheter, blir viktigere enn eksakte prinsipper for hvordan samfunnet og institusjonene skal organiseres. Frihetsprinsippet blir bare interessant i den grad borgerne har mulighet til å velge mellom ulike måter å leve på. For det første ser ikke alltid borgerne rekkevidden av sine valg, og for det andre har ikke alle borgerne samme forutsetninger for å velge (Nussbaum & Sen, 1993). I skolen får dette et konkret utslag når for eksempel elever og deres foreldre skal vurdere hvilke utdanningsvalg som er gunstig å ta. For å velge hensiktsmessig, forutsetter det at en kjenner til hvilke konsekvenser de ulike valgene får, - hvilke muligheter en velger inn og velger bort. Her har elever og foreldre som kjenner systemet, og som vet hva de ulike utdanningsløpene krever, en fordel. Ambisjonene for seg sjøl og egne barn kan være like store hos dem som ikke kjenner skolesystemet

---

<sup>62</sup> Sen (2010) refererer til et komparativt perspektiv (comparative perspective, s. xi) som inkluderer ulike filosofiske tilnærminger til rettferdighet, og trekker inn et globalt overblikk der alternative måter å tenke rettferdighet tas i betraktning.

som hos dem som gjøre det (Bakken, 2003b, s. 118), men den kapitalen som trengs for å ta rette valg kan mangle (Bourdieu & Champagne, 1996). For minoritetslever og deres foreldre kan dette være tilfelle om de ikke kjenner det norske utdanningssystemet godt nok. Sen og Nussbaum bruker begrepet *kapabilitet* som et grunnlag for å velge. Kapabiliteter beskrives som forutsetninger for at mennesker skal kunne takle livet sitt og måten en velger å leve livet på (Sen, 2010, s. 18). Nussbaum (1999) har en liste over det hun kaller *Central human functional capabilities* (s. 41f). På denne listen finner vi muligheten for helse, integritet og følelser, og mulighet til å tenke, til å fantasere, leke og sanse. Borgerne skulle ha mulighet til å velge det de verdsetter høyt. Det kan være forskjellig fra menneske til menneske og bør, i følge Sen og Nussbaum, ikke bare være avhengig av det som er tilgjengelig av goder, men også hva en er i stand til å realisere. Språklige og kulturelle barrierer kan hindre realisering av goder for minoriteter. I tillegg til disse kapabilitetene peker Nussbaum (2010) på andre muligheter som må være tilstede når en skal fremme et rettferdig demokrati. En av disse mulighetene er å kunne gjenkjenne andre borgere med samme rettigheter, uavhengig av etnisitet, og å kunne se på dem med respekt (s. 25). I skolen som ellers, vil anerkjennelse gi respekt. Anerkjennelse av elevers erfaringer, av deres språk og opplevelser er viktig for læringsutbyttet og for at eleven skal føle seg rettferdig behandlet. Forskning har for eksempel vist at morsmåls lærere i mange tilfeller ikke blir vurdert som en likeverdige lærer av de øvrige lærerne på skolen (Rambøll Mangement, 2006, s. 56). Dette gir signaler til eleven om at en person de identifiserer seg med ikke har samme anseelse og får samme respekt som de øvrige lærerne. Sen understreker at kapabilitetene ikke er identisk med ønske om lykke til flest mulig mennesker. For han er mulighetene til å velge avgjørende. Kapabilitetene gir en mulighet til å velge på grunnlag av egne verdier, noe som er viktig i et pluralistisk samfunn. Men, understreker Sen, med frihet til å velge kommer også ansvar. I den grad en aktivt velger, har en ansvar for andre enn seg sjøl. Egen frihet må ikke fremmes på bekostning av andres (Sen, 2010, s. 18). Utfordringen en slik normativ teori, er hvilke muligheter og hvilke verdier som skal legges til grunn for en rettferdig fordeling (Føllesdal, 1999). Sen er, blant annet av Føllesdal, blitt kritisert for å være for diffus i sin kapabilitetstilnærming, i motsetning til Nussbaum. Hun har, som nevnt, laget en liste over hvilke kapabiliteter som må være gjeldende. Denne kritikken diskuterer Sen (2010) i *The Idea of Justice*, der han hevder at man ikke kan søke gitte løsninger på denne utfordringen, fordi det ved ulike tilfeller vil gjøres aktuelt å vektlegge ulike muligheter. Nettopp her ligger noe av kapabilitetsteoriens kjerne, at ulike muligheter mer enn gitte prinsipper for hvordan et samfunn skal organiseres, vil



være retningsgivende for fordeling av goder (s. 232). Kapabilitetstilnærmingen peker på behovet for å vurdere sosiale forskjeller og muligheter, men det er ikke forsvar for en bestemt samfunnsstruktur. Sen understreker at ved normative tilnærminger vil det alltid forekomme etiske vurderinger og fortolkninger. Rettferdighetskrav kan virke mot hverandre (s. 378), som for eksempel religiøse rettigheter og kvinners rettigheter, og for elever, retten til å delta i fellesskapet og retten til tilpasset opplæring i gruppe eller individuelt. Dette kan ses i sammenheng med det tidligere presenterte dilemmaperspektiv,<sup>63</sup> der ulike løsninger framtrer som motsetninger, og en løsning i *en* sammenheng ikke nødvendigvis kan overføres til en annen.

Sen ønsker å styrke rettferdigheten og hindre urettferdighet, uten å vise til den eneste rettferdige løsningen (s. ix). Han søker ikke en alternativ løsning til den demokratiske kontraktsteorien, men peker på fleksible tilnærminger som også vurderer de mer humane sidene. Et relevant eksempel er flyktninger fra Etiopia med ulovlig opphold i Norge, som har mistet retten til skattekort og dermed retten til å arbeide.<sup>64</sup> En innstramming og en håndheving av lovverket har fratatt mange mulighet til å jobbe, samtidig som forhold i hjemlandet gjør utvisning vanskelig. En håndhever en demokratisk vedtatt lov som fratrar mennesker med ulovlig opphold arbeidsrett, mens en mer human og fleksibel tolkning kunne ha gitt flyktningene et mer verdig liv. Et annet eksempel er lærere som lar elever som ikke behersker norsk godt nok få bruke lærebok under prøver, sjøl om ikke majoritets elever får samme mulighet. Da blir elevene behandlet ulikt og prinsipper satt til side, fordi læreren mener at utfallet vil bli mer rettferdig. En mindre bastant og mer fleksibel tilnærming vil gi ulik behandling, men et mer rettferdig utbytte (Sen, 2010).

Sentralt i denne sammenhengen blir det å peke på forholdet mellom vilkårlighet, fleksibilitet og forutsigbarhet. Borgerne, i dette tilfellet elevene og deres foreldre, må kunne ha en forventning knyttet til hva de har krav på (Eriksen & Molander, 2008, s. 167). Likevel vil ikke rettigheter og regler dekke opp for alle forhold, og særlig ikke der det er spesielle omstendigheter som må tas i betraktning. Sen hevder at det er helt avgjørende for vår streben etter rettferdighet at vi fremmer åpen dialog og gir rom for utøvelse av en mest mulig form for upartiskhet i de beslutningene som skal tas. En dialog vil synliggjøre valg, og som vist tidligere i delkapittelet om lærernes valg, vil en

---

<sup>63</sup> Se 4.3 Dilemmaperspektivet

<sup>64</sup> Dette var et tema i offentlig debatt våren 2012.

refleksjon og begrunnelse for de vanskelige valgene gi mulighet til større forståelse for hverandres verdier.

Demokratiske institusjoner er ingen garanti for praktisering av tolerante verdier, hevder Sen (2010). «There is no chance of resting the matter in the «safe» hands of purely institutional virtuosity» (s. 354). Det kan gis gode institusjonelle strukturer, men Lipsky (2010) hevder som nevnt at lærerne (bakkebyråkratene) gjennom sine handlinger blir den offentlige politikken (s. xii).

#### 4.6.2 Rettferdighet som verdighet

Rettferdighet handler altså ikke bare om kontrakter mellom borgerne og staten og fordeling av goder, men også om verdighet og anerkjennelse av mennesker, hevder både Sen og Nussbaum.

Instead of a Kantian image of people, which stresses rationality and reciprocity, we may need to move more to an Aristotelian image, which sees dignity and need as subtly intertwined. Instead of picturing one another as rough equals making a bargain, we may be better off thinking of one another as people with varying degrees of capacity and disability, in a variety of different relationships of interdependency with one another (Nussbaum, 2001, s. 4).

Verdigheten blir ivaretatt når mennesker skjønner rekkevidden og nytten av et gode. Dette krever også balanse med hensyn til makt, ressurser og evner. Minoriteter, kvinner og barn er grupper som representerer den svakeste parti maktforholdet når de møter representanter for institusjonene. Når menneskers behov og mulighetene til å ivareta egne behov er tatt høyde for, slik Nussbaum framstiller det, vil rettferdighet kunne uttrykkes som verdighet.

Gjennom deltakelse og inkludering får mennesker muligheten til å forstå, vurdere, sympatisere og argumentere, og dette skjer ikke bare gjennom en rettferdig fordeling av godene i samfunnet (Sen, 2010). Problemet med Rawls kontraktsteori, er at det forutsettes at de prinsippene som gjelder er utformet av likeverdige personer når det gjelder posisjon, makt og ressurser, og at de er i stand til å ta rasjonelle valg. Det kan bety at de også har relativt like behov og at de aktivt kan sikre sine interesser. Sen (2010) og Nussbaum (2001) peker her på utfordringer med verdigrunnet i kontraktsteorien, som ikke tar høyde for ulike behov, og evnen og ressurser til å

fremme egne interesser. Manglende språklige ferdigheter og kulturell kapital, kan gjøre at mennesker ikke opplever den verdigheten som denne måten å tenke rettferdighet på fordrer. Spørsmål blir også om rettighetene oppleves rettferdige i forhold til hva en verdsetter.

Rettferdighet som verdighet har også Lipsky (2010) vært opptatt av. Fordi noen elever vekker mer sympati hos læreren enn andre, kan det oppstå en skjevhet når det gjelder oppmerksomhet og respekt i forhold til *de verdige og de uverdige* (s.109). Lærere favoriserer som tidligere nevnt, ofte dem de finner verdimeessig og kunnskapsmessig gjenkjennelse hos. Det er ingen grense for hvor mye tid en lærer skal bruke på hver elev. Ved å prioritere de som er verdige hennes oppmerksomhet, kan læreren praktisk løse et teoretisk dilemma om fordeling av tid. Egne interesser og behov for anerkjennelse kan resultere i partiskhet og gi utslag i ufordelaktig behandling av elever som læreren ikke oppnår god kjemi med.

#### 4.6.3 Rettferdighet og mangfold

Sen (2010) hevder at rettferdighet er en prosess der stadige vurderinger og refleksjoner er nødvendig. For han blir det sentralt at en gjennom en serie av konkrete valg, gradvis kan skape større rettferdighet og komme mangfoldet i møte. Disse valgene kan være i enkelte sammenhenger å la det gode komme framfor det rette. Hva som er det gode, vil oppleves ulikt. Sjøl om Sen (2010) mener at ulike stemmer skal bli hørt, tar han avstand fra en *“you are right in your community and I am right in mine”*- holdning (s. x). Han hevder at mangfoldet må imøtekommes, og at beslutninger må være et resultat av fornuftige beslutninger og ikke motstand mot å ta standpunkt. Rettferdighet er ikke et endimensjonalt begrep. Urettferdighet i samfunnet blir mindre ved å inkludere flere muligheter, argumenterer Sen. Toleranse, dialog, kritisk kunnskap og respekt må være grunnlaget for en større forståelse for akseptable verdier. Den enkeltes lykke og frihet gjør ikke nødvendigvis andre frie og lykkelige og høyner deres livskvalitet (s. 287). Læreren har som andre profesjonsgrupper fått en tillit av samfunnet til å realisere de godene og tjenester borgerne har rett på. I denne tilliten ligger det en forpliktelse til å gjøre det rette og det gode. Når de ulike aktørene i skolen; foreldre, elev og lærere, har en ulik oppfatning av hva som er det rette og det gode, og det heller ikke finnes en objektiv forståelse av hva det er, blir lærerens fortolkning gjort gjeldende. Lærerne foretar valg ut fra sin faglige bakgrunn og sin kjennskap til elevene. Valgene er, slik det er vist tidligere, knyttet til lærernes verdioppfatninger (Gule, 2008, s. 250).

For Sen blir det viktig å akseptere den kompleksiteten som ligger i begrepet rettferdighet, og i realiseringen av den. Ved å ha en åpen, tolerant og kritisk-dialogisk innfallsvinkel, mener han at rettferdigheten kan fremmes. Her knyttes Sens (2010) teori sammen med Habermas sitt deliberasjonsbegrep, der det legges vekt på alle parter presenterer sine synspunkter i en samtale, og at partene skal få en felles forståelse for hverandres synspunkter.

Nussbaum (1998) er opptatt av at vestlige kulturers tenkemåter og tradisjoner ikke er det eneste målet på rettferdighet (s. 780). Sen (2010) kritiserer også Rawls for ikke å ha et globalt perspektiv på sin rettferdighetsteori (s. 26, 328).<sup>65</sup> Hva som ligger i rettferdighet er sammensatt og knyttet til enkeltmenneskers livskvalitet og opplevelse. Derfor blir det vanskelig å ha universelle kriterier for hva som gjør livet verd å leve og hva som er et gode. Det rette er ikke nødvendigvis det rette for alle mennesker, og det rette er ikke alltid det gode. Utfordringen er å utforme rettigheter som ivaretar det kulturelle mangfoldet. En universal vestlig tenkning kan virke stigmatiserende på enkelte grupper av mennesker. Gjennom gitte forståelsesrammer vil kulturelle uttrykk bli devaluert og karakterisert ved negative kjennetegn (Nussbaum, 1999).

Negative forventninger og fordommer har en tendens til at skape dårligt selvværd og lav tiltro til egne evner, og de elever, der føler seg stigmatisert på denne måte, kan reagere ved at være mere eller mindre afvisende over for skolen og dens pædagogiske prosjekt (Gitz-Johansen, 2006, s. 226)

Rettferdige og demokratiske institusjoner slik som skolen, er altså ingen garanti for at elever får en likeverdig opplæring. Lik mulighet til utdanning gir ikke nødvendigvis et likt læringsutbytte for elevene.

#### 4.6.4 Likhet

I Rawls kontraktsteori hevdes det at godene skal fordeles likt. I forskjellsprinsippet blir imidlertid likefordelingen nyansert. Der heter det at i visse tilfeller er det nødvendig med ulik fordeling. Det trengs altså en presisering av likhetsbegrepet. Sentralt i rettferdighetsteorier er forståelsen av rettferdighet som likebehandling (Gule, 2008, s. 240). Hvordan likhet begrunnes vil få konsekvenser for opplæringen. I en flerkulturell, mangfoldig skole vil spørsmålet hvorvidt alle skal behandles likt være aktuelt. Politisk

---

<sup>65</sup> Dette er en omfattende diskusjon mellom Sen og Rawls, som her bare refereres til og ikke utdypes.

filosofi har vært opptatt av hvordan likhet skal forstås og hvilken rett borgerne skal ha til å bli behandlet likt i et demokratisk samfunn. Et hovedskille går mellom de som ønsker at alle skal ha like muligheter til sjøl å velge og å realisere egne mål (Rawls, 1971), og de som mener at formelt likt utgangspunkt ikke nødvendigvis gir reelt samme muligheter, og av den grunn blir forskjellsbehandling en forutsetning for likhet (Kymlicka, 1995).<sup>66</sup>

Ulike prinsipper for likebehandling, om godene skal fordeles helt likt, eller for eksempel etter fortjeneste eller behov, vil bli beskrevet ut fra hvilke hensyn som må tas for at en fordeling skal bli rettferdig. Dette gir seg utslag i ulike tilnærminger, der hovedvekten i denne sammenhengen blir lagt på det som blir forstått som sjanselikhets og resultatlikhet (Gule, 2008, s. 240).

#### 4.6.5 Likhet og likeverd

Alle elever er likeverdige når det gjelder retten til opplæring. Overfor de samfunnsgodene som tjenester og ytelser i velferdsstaten innebærer, er borgerne likeverdige (Eriksen & Molander, 2008). Når det gjelder innfrielsen av disse godene, er imidlertid en likeverdig fordeling knyttet til ulike syn på hva rettferdighet er.<sup>67</sup> Det henger også sammen med ulike syn på likhet.<sup>68</sup>

I forholdet mellom minoritets elever og majoritets elever blir minoritets elever ofte sett på som depriverte med behov for kompensasjon for noe som mangler, slik at alle skal bli mer like (Brandon, 2003). Denne normaliseringen som Lipsky også framsetter som en mestringsstrategi, skaper snarere ubalanse enn likeverd, hevder Brandon (s. 41). Den favoriserer majoritetens verdier og forståelser. Likeverdet består i aksept for ulikhetene som bringes inn i klassen. Lærerens språk og handling i klassen kan gi fordeler til noen elever og ulemper til andre. Et fokus på atferd og verdiformidling i klassen og det å gi alle samme mulighet til å kommunisere egne erfaringer, kan forbedre kvaliteten på elevenes opplæring, hevder Brandon (p. 44).

---

<sup>66</sup> Denne grove inndelingen i henholdsvis en liberalistisk og en multikulturalistisk posisjon vil sammen med en posisjon mellom disse, liberal multikulturalisme, bli nærmere omtalt under 4.7 Særrettigheter.

<sup>67</sup> Se 4.6.1 Kontraktsteorien og kritikken av den, 4.6.2 Rettferdighet som verdighet og 4.6.3 Rettferdighet og mangfold.

<sup>68</sup> Se 4.5.6 Likhet og opplæring

Likeverd må altså ses i forhold til en rettfærdighetsvurdering og verddivurderinger (Sen, 2010). Fordelingsprinsipp på et overordnet plan kan, når det kommer ned på person- og gruppeplan, virke urettferdig. Hvilken beslutningsarena en er på, blir derfor viktig. På et overordnet plan har alle i følge opplæringsloven rett til en likeverdig opplæring. Men på den enkelte skole, har en kanskje ikke ressurser i form av kvalifiserte lærere, tilpassede læremidler og holdninger hos personalet, slik at en kan realisere likeverdigheten. Sen hevder at det her er snakk om verdivalg. Både når det gjelder ideologien som gjenspeiles i de politiske styringsdokumentene og når det gjelder praksisen i det enkelte klasserom, vil verdier være avgjørende for hvilke valg som blir tatt og hvordan en argumenterer for å oppnå likeverd. Et viktig argument for Sen, er at vi ikke bare kan bevege oss på et overordnet plan når goder og rettigheter skal fordeles, fordi godene virker forskjellig på oss og blir realisert forskjellig. På bakgrunn av ulike oppfatninger av hva som gjør livet verd å leve og muligheten av å realisere godene, blir også opplevelsen av likeverd, ulik. Dermed er det ikke gitt hva som oppleves rettfærdig og hva likhet innebærer. Ulike mennesker har ulik oppfatning av hva dette er og inkluderende verdier må ses fra ulike synsvinkler.

Sens (2010) hovedpoeng er at istedenfor å søke å skape likhet, skulle en utvide perspektivet på rettfærdighet. Det vil gi en mer helhetlig og rettfærdig forståelse, og mer likeverdighet. Fordommer og egeninteresser kan hindre at enkelte grupper blir ytt rettfærdighet (p. 397). Kvinner, fattige og minoriteter kan være slike grupper. Utgangspunktet er da ikke at minoriteter skal tilpasse seg, men at nye perspektiver gjøres gjeldende (Brandon, 2003).

#### **4.6.6 Likhet og opplæring**

Innenfor grunnskoleopplæringen kan en se at forståelsen av likebehandling har utviklet seg fra å handle om alle barns innlemmelse i skolen, til målet om deltakelse for alle (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004). Men likhets- og velferdsideologien som har preget og preger skolepolitikken, er også en årsak til opprettholdelsen av ulikheter (Seland, 2011, s. 49f). Sjøl om likhet er en verdi og et mål, blir ikke likhet nødvendigvis et resultat, fordi en i «forskning og politikk bruker betegnelsen ”likhet” om begrep som innholdsmessig er svært forskjellige og som har ulike forskningsmessige og politiske implikasjoner» (Hernes, 1975, s. 4). Når Hernes (1975) og Hernes og Hippe (1992), om enn for noen år siden, presenterte kategorier for likhet som hver for seg gir forskjellig forståelse og utfall, gir disse fremdeles mening i dagens mer pluralistiske

samfunn. De aktuelle kategoriene er formallikhet, ressurslikhet, kompetanselikhet, sjanselikhet og resultatlikhet. Hernes knytter forståelsen av kategoriene til utdanning, noe som er relevant i denne sammenhengen. Hvordan læreren skal legge opp undervisningen og fordele den tiden og de ressursene hun har til disposisjon, er basert på lærerens forståelse av likhet.

### Formallikhet

Formelt har alle lik rett til opplæring i Norge. Formallikheten gir rett og plikt til en 10-årig grunnskoleopplæring for alle barn og unge. Barn av asylsøkere eller enslige mindreårige asylsøkere som ikke har fått oppholdstillatelse i Norge, enten fordi søknaden ikke er behandlet eller at den ikke er innvilget, -har også rett på opplæring om de er i Norge i mer enn 3 måneder (Opplæringslova, 2009§ 2-1). Her er alle formelt likestilte.

Skolen skal sørge for at alle får like muligheter til utdanning. Utdanning blir i stadig større grad sett på som en forutsetning for å lykkes i det norske samfunnet (Hansen & Mastekaasa, 2010). Ti år av barne- og ungdomstiden tilbringes i en obligatorisk grunnskole, der elever fra alle samfunnslag og med ulik kulturell og språklig bakgrunn deltar. At alle skal delta er en grunnleggende tanke i utdanningspolitikken.

### Ressurslikhet

Lik rett til utdanning gir ikke nødvendigvis like muligheter. Gratis skole og skolemateriell, hører med til tiltak som er iverksatt for å kompensere for ulik økonomisk velstand. Sosioøkonomiske forhold som tidligere begrenset muligheten til skolegang, er nå delvis utjevnet, slik at økonomiske forutsetninger ikke begrenser deltakelse i skolen. Tanken er at elevenes skal ha mulighet til å bruke egne evner uansett utgangspunkt. Målsetningen er ikke en absolutt likhet, men en rettferdig prosess, der sosioøkonomisk bakgrunn ikke skal være utslagsgivende for skolegang (Hernes & Hippe, 1992, s. 50).

### Kompetanselikhet

Hernes og Hippe mener kompetanselikhet er et grunnprinsipp i den norske skolen. Kompetanselikhet vil gi mest til de som yter mest. Alle får samme formelle sjanse til å

nå sine mål. Som belønning for god innsats, får de som gjør det bra på skolen, tilgang til høyere utdanning og får bedre betalte jobber. Mye ressurser blir brukt på de som er flinke, i form av statlig tilskudd til utdanning. Hvis en elev ikke klarer seg så bra i skolen, ligger forklaringen ut fra denne forståelseskategorien hos eleven sjøl. Liten vilje og liten innsats lønner seg ikke. Innsatsen det her er snakk om, beror ikke nødvendigvis på hvor flittig en har vært eller hvor mye en har lest eller forberedt seg. I tillegg til faglige evner, er evnen til å håndtere skolesystemet essensielt. Hernes og Hippe (1992) kritiserer denne måten å tenke likhet på, fordi det ikke blir gitt like mye ressurser til alle elevene, fordi samfunnet bevilger mer ressurser til de som klatrer og klarer seg bra i utdanningssystemet (s. 50).

### Sjanselighet

Formallighet, ressurslighet og kompetanselighet blir oftest sett under ett, og da benevnt som sjanselighet (St.meld.nr 17 (2004-2005)). At alle har samme mulighet til å velge er utgangspunktet. For at en sjanselighet skal være tilstede, må det som legges til rette for at mennesker har mulighet til å ta valg. Denne måten å forstå likhet på, kan slå både positivt og negativt ut for minoritetsspråklige elever. Mange av elevene og foreldrene har store ambisjoner knyttet til utdanning, og vi finner også en, om enn liten, gruppe minoritetselever blant de som presterer best i det norske skolesystemet (Hansen & Mastekaasa, 2010; NOU 2010:7, 2010) Hos denne gruppen av minoritetselever og deres foreldre er det etablert en innsikt i det norske skolesystemet. Elevene behersker skolespråket og kulturen, og sjanseligheten slår positivt ut. Men sjanselighet blir kritisert for å reprodusere og favorisere middelklassens kultur og verdier, og elevens evne til å beherske skolesystemet. Det som skjer i skolen er på mange måter bestemt gjennom forhold som ligger utenfor skolen (Bakken, 2003a; Hernes & Hippe, 1992). Kritikerne argumenterer med at tradisjonelle ulikheter opprettholdes, og sosiale forskjeller ikke utjevnes (Bourdieu & Prieur, 1996; Hernes & Hippe, 1992).

Rawls mener at utgangspunktet skal være likt for alle, men når alle er likestilt, står enhver ansvarlig for hva en bruker dette potensialet til, altså en sjanselighet. Hans første og viktigste prinsipp er, som tidligere nevnt, frihetsprinsippet. Den enkeltes frihet er grunnleggende og det er i utgangspunktet en skepsis til partikulære rettigheter, særlig knyttet til kultur og religion. Alle skal i denne posisjonen ha de samme elementære rettighetene og like muligheter, og det skal sikre borgerne sjanselighet.



Den franske staten bygger sin politikk på disse liberale prinsippene, og avviser for eksempel religiøse symboler i det offentlige rom. Staten ønsker å framstå som nøytral og antidiskriminerende. I skolen vil det si at elevene ikke skal gå med kors eller hijab.

Filosofien bak sjanselighet er at ingen skal ha privilegier og ingen skal diskrimineres (Rawls, 1971). Men når utgangspunktet er forskjellig, språklig og kulturelt, er ikke egen innsats alltid tilstrekkelig. En minoritetslevers sjanse og muligheter til å oppnå det som hun eller han verdsetter, kan være dårligere enn en majoritetselev. Det språklige grunnlaget er forskjellig og i minoritetslevers disfavør. Pensum, prøver, opplæringsmål og forventninger er ofte knyttet til språk og kultur, noe som gir majoritetslevene en konkurransefordel og minoritetsleveren en uforskyldt hindring (Bourdieu & Prieur, 1996; Føllesdal, 1999; Hernes, 1975). Lærerens bruk av mestringsstrategier (Lipsky, 2010),<sup>69</sup> kan være til hinder for at en sjanselighet blir realisert i praksis. Hvis læreren differensierer elevgruppa og favoriserer enkelte elever som bekrefter lærerens kunnskapssyn og verdier, vil ikke sjansene være like gode for alle. Lærerens mangel på kompetanse til å gi minoritetslever en relevant opplæring, kan også være en grunn til at sjanselighet ikke gir alle like muligheter. Her blir læreren ved å differensiere, en direkte, og ved ikke å ha en flerkulturell pedagogisk kompetanse, en indirekte grunn til at elevene ikke har samme sjanse. Lærerne tror også at de behandler alle likt, og derfor er det vanskelig for læreren å se at noen har fordeler framfor andre (s. 112). Men sjøl med en likebehandling, der alle elevene får like mye oppmerksomhet og ressurser, vil resultatet ikke bli likt når utgangspunktet er ulikt. Hernes og Hippe (1992) sin påstand er at ved sjanselighet er både utgangspunktet og resultatet ulikhet (s. 52).

Minoritetslever møter forventninger om å tilpasse seg og innrette seg etter gjeldende forståelser av hva som er rett måte å tenke og handle på i skolen (Lidén, 2001, s. 70). Dette skjer for å etablere en likhet og et fellesskap i undervisningssituasjonen. Lidén (2001) peker i sin artikkel *Underforstått likhet* på at det settes grenser for likhet ved å gjøre forskjeller irrelevante. Elevene har sine forståelser gjennom kunnskaper og erfaringer som gjør at fortolkninger av undervisningssituasjonen vil være forskjellig. Disse kan virke forstyrrende inn på det felles grunnlaget som læreren forsøker å etablere i klassen. Her er det gitt like

---

<sup>69</sup> Se 4.5 Mestringsstrategier.

muligheter for alle til opplæring, en sjanselighet, men i undervisningssituasjonen dannes det en likhetskultur som hindrer elevene å fremme egne perspektiver i klasserommet. Det undervises som om forskjeller ikke fantes (s. 72), og dermed blir utbyttet av undervisningen mellom majoritets elever og minoritets elever forskjellig.

### Resultatlikhet

Fordi utgangspunktet er ulikt, bør elevene behandles ulikt. Dette er strategien for å fremme resultatlikhet. Resultatlikhet er «en tilstand der ressursinnsatsen er omvendt proporsjonal med sosialt bestemte evner» (Hernes, 1975, s. 25). I vårt samfunn er denne ordningen i prinsippet satt i system i helsevesenet.<sup>70</sup> Der får ideelt sett den som er sykest, mest og raskest behandling, og målet er likt for alle; en best mulig helse. Overført til skoleverket ville det bety at elevene skulle behandles ulikt for at resultatet skal bli mest mulig likt. I operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet som Bachman og Haug (2006) presenterer, blir økt utbytte av opplæringen presisert som et viktig område. For å oppnå resultatlikhet bli læringsutbyttet vesentlig.

Om alle elevene skal komme seg gjennom skolen med et optimalt læringsutbytte, må det forskjellsbehandling til. Når utgangspunktet for elevene er ulikt, har ikke alle samme sjanse til å tilegne seg kunnskap. Avhengig av hvilket samfunnsnivå en snakker om, vil det være behov for ulike tiltak og ressurser for å tilstrebe resultatlikhet. For det første må det være en politisk vilje til å gi minoritets elever rettigheter gjennom lovverk og læreplan. For det andre må det finnes lokalpolitisk vilje til å bevilge ressurser, og det trengs skoleledere som forvalter knappe ressurser optimalt, og som fremmer en skolekultur som ivaretar elevene. Så skal lærere ta valg når det gjelder innhold i undervisningen og bruk av tid på den enkelte elev, valg av læremidler, arbeid med klassemiljø osv. Her kommer lærerens verdier og holdninger til syne. De skal avveie i hvilken grad det er aktuelt å gi ulik opplæring og prioritering, og tar avgjørende valg i så måte. Tilpasset opplæring i skolen vil kunne tolkes som en form for resultatlikhet, og språklige og kulturelle avveininger vil gi grunnlag for forskjellsbehandling (Gule, 2008, s. 241).

Gudmund Hernes ble kirke-, utdannings- og forskningsminister i 1990. Han regnes som hovedarkitekten bak læreplanen L 97, og han kritiseres for å ha som mål at

---

<sup>70</sup> Også innenfor helsevesenet kan en snakke om ulike likhetspraktiseringer, der blant annet knappe ressurser setter betingelser for prioriteringer (Mesel, 2008).

«utjevning og like muligheter skal oppnås ved at alle tilegner seg en felles standard og visse språklige, sosiale og kulturelle ferdigheter på tross av ulike utgangspunkt» (Lidén, 2001, s. 68). Gitte, målbare standarder som nasjonale og internasjonale prøver, og felles eksamensoppgaver for alle elever i 10. klasse, kan som tidligere poengtert gi skjev uttelling for språklige og kulturelle minoritets elever. Læreplanen L 97 var peilet inn på et nasjonalt kunnskapsnivå og bygde på felles nasjonale kulturforståelser. Da den siste læreplanen, *Kunnskapsløftet* ble gjeldende, var den også orientert mot felles forståelsesrammer, i tillegg til at mye større ansvar ble overlatt til den enkelte kommune og skole for å trekke inn lokale forhold. På dette området åpner *Kunnskapsløftet* for et bredere tilfang av lokal tilpasning, der flere kunnskapssyn kan trekkes fram, - altså resultatlikhet. Denne likhetstenkningen gjennomsyrrer ikke hele planen, for det individuelle fokuset i læreplanen peker mer mot en sjanselighet.

Resultatlikhet kan ses som en positiv diskriminering eller særbehandling, der gruppen av minoritets elever har større behov for og dermed gis mer oppmerksomhet og ivaretagelse, sammenliknet med majoritets elevene. Den offentlige forvaltning er tradisjonelt forankret i likebehandling, og derfor strider ofte denne forskjellsbehandlingen med et universalt rettferdighetsbegrep.

”... heller ikke det norske skolesystemet – som offisielt bærer preg av idealer om likhet og sosial utjevning – makter å kompensere for forskjeller i elevenes hjemmebakgrunn.” (Bakken 2004:83)

Resultatlikhet, hevder kritikere, begrenser individets frihet, og diskriminerer ved å favorisere grupper av elever. Ved å gi elever spesielle rettigheter, som er tilfelle med språklige minoriteter gjennom *Opplæringslovas* § 2-8, er en gruppe tilkjent visse særrettigheter for å kompensere for manglende språkkunnskaper. En rettighet på gruppenivå begrenser det individuelle hensynet. Det er statens og skolens ansvar å sikre alle elever like rettigheter, mener kritikere (Barry, 2001, s. 204). Kritikere av sjanselighet hevder derimot at ved denne måten å praktisere likhet på, vil elever med best utgangspunkt også få de beste forutsetningene for å klare seg i skolesystemet, noe som oppfattes urettferdig. Språklige minoriteter vil med begrensede språkferdigheter ikke kunne tilegne seg lærestoffet på lik linje med majoritets elevene (Gitz-Johansen, 2006).

## 4.7 Særrettigheter

### 4.7.1 Minoriteter og særrettigheter

I en flerkulturell skole vil inkluderende verdier komme til uttrykk gjennom lærerens praksis. Forholdet mellom de forpliktelsene læreren skal ivareta og hennes egne prioriteringer og holdninger, kan komme i konflikt med hverandre. Hvis noen skal forskjellsbehandles, er det relevant å spørre hvilke kriterier som skal ligge til grunn for denne forskjellsbehandlingen.

The problem that arises from having to contend with multiple rights is that rights are not always compatible in principle; minorities versus majorities, individual preference versus mainstream participation. These are only too evident in the current debates and tensions around inclusion. These tensions can be seen, as I have argued elsewhere, to arise from the fact that as a society we hold multiple values about education (Norwich, 2005, s. 55).

En måte å håndtere mangfold og komme utsatte grupper i møte på, er å gi minoritets elever særrettigheter ut fra et ideal om resultatlikhet. I samfunnet generelt, kan minoriteters tilgang til økonomiske og sosiale goder være begrenset på grunn av manglende språk, og manglende kulturell og sosial kapital (Bourdieu & Champagne, 1996). I skolen spesielt, noe som gjør dette relevant for denne avhandlingen, vil både utgangspunktet for læring og læringsutbyttet være ulikt for denne gruppen elever, sammenliknet med majoritets elevene. Noen elever har språklige og kulturelle fordeler, andre trenger spesielle rettigheter fordi de ikke har disse fordelene. At alle skal ha like rettigheter, er grunnleggende i et demokratisk samfunn. Men som vist tidligere, er ikke like rettigheter nok, for ikke alle har like muligheter til å gjøre seg nytte av disse (Nussbaum, 1999; Sen, 2010).

Dette aktualiserer spørsmålet om universelle og partikulære rettigheter. Utgangspunktet for borgernes rettigheter ligger i de demokratiske forordningene og tilslutningen til menneskerettighetserklæringen. Dette er universelle rettigheter som skal komme alle borgerne til gode. Men som vi så i avsnittet om likhet, er ikke alltid lik behandling rettferdig. Når det ikke finnes noen entydig oppfatning av hva som er rettferdig, eller når omstendigheter, som manglende språkkunnskaper, gjør at konsekvensene av en handling ikke blir rettferdig, trengs det særbehandling eller partikularisme. Partikularisme kan knyttes til enkeltindivider eller grupper av

mennesker. I denne sammenhengen er det relevant å snakke om en gruppe, de minoritetsspråklige elevene, sjøl om dette ikke er noen ensartet gruppe.

Særrettigheter kan gis for å kompensere for og bryte ubalansen i makt mellom majoritet og minoritet. Kvotering er en slik særordning (Kjeldstadli, 2008, s. 235). Det er for eksempel gjort forsøk på moderat kvotering av innvandrere ved ansettelse i statlige virksomheter.

Moderat kvotering av en søker med innvandrerbakgrunn betyr for det første at han eller hun må være blant de beste søkerne. Hvis det er tre søkere som ligger svært tett i kvalifikasjoner og en søker med innvandrerbakgrunn er blant disse, vil han eller hun kunne innstilles (Regjeringen.no, 2010).

Denne ordningen er likevel lite brukt, og mange innvandrere er overkvalifiserte til den jobben de er i (Oprupabo, Jensen, & Storvik, 2009).

Særrettighetene på gruppenivå som minoritetselvene har i den norske skolen, er nedfelt i lovverket (Opplæringslova § 2-8). Dette er rettigheter knyttet til språket og den kan betraktes både som en sjanselighet og en resultatlighet. Hvis en betrakter tilbudet om særskilt norsk, tospråklig opplæring og morsmålsopplæring som en overgangsordning til minoritetselvene behersker norsk godt nok, og dermed blir gitt likeverdig opplæringsmulighet som de øvrige elevene, kan en snakke om sjanselighet. Hvis en ser på ordningen som et middel til å oppnå et læringsutbytte som er likeverdig med de øvrige elevene, blir det resultatlighet. Da er ikke rettigheten utelukkende knyttet til ferdigheter i norsk, men også til behovet for språkidentitet og til språket som ressurs. Med rettigheter kun knyttet til språkferdigheter i norsk, vil likevel ikke en likeverdighet med henhold til innhold og kunnskaper i skolen, være ivaretatt.

Kultur er et vanskelig begrep å lage noen helhetlig definisjon på, og det er komplisert å knytte kulturbegrepet til grupper av mennesker. Hva som er den norske kulturen og hva som er andre lands kulturer finnes det ikke gode svar på. Når ulike mennesker møtes blir begrepet gjerne brukt for å tilkjenne gruppetilhørighet (Gule, 2008, s. 234). I en flerkulturell klasse kan det være elever med bakgrunn fra en rekke land, og det er ingen felles kultur som knytter minoritetselver sammen. Likevel blir disse elevene ofte behandlet som om det var tilfelle. Det som er felles, er at de ikke har en språklig og kulturelt majoritetsbakgrunn. I kapittelet *Profesjon og flerkulturalitet* gir filosofen og historikeren Lars Gule (2008) en forståelse av kultur, der det heter at

kultur er en vev av «oppfatninger om verden, verdier og normer, holdninger, handlinger og praksiser som utgjør den aktuelle kulturen» (s. 238). Minoriteters rettigheter i skolen er først og fremst knyttet til språk, men jeg finner Gules kulturforståelse hensiktsmessig å bruke her, fordi kultur blir et viktig begrep i multikulturalismedebatten. Ulike syn som kommer til uttrykk i denne debatten følger i det videre, og da vil jeg komme tilbake til Gules framstilling.

Minoriteters spesielle rettigheter er utgangspunktet for multikulturalismedebatten. Debatten er en reaksjon på politiske grep som blir tatt for å imøtekomme mangfoldet i samfunnet. Innvandring utfordrer samfunnsstrukturer og institusjoner. Hvordan det skal legges til rette for arbeid, utdanning og tilgang til andre velferdsgoder, og om ulikheter skal kompenseres med særrettigheter, er gjenstand for uenighet. Multikulturalismedebatten handler ikke bare om politisk ideologi, den aktualiserer også toleranse for ulikheter generelt i et pluralistisk samfunn (Hovdelien, 2011). Skolens møte med mangfoldet kan også ses i lys av de ulike posisjonene i debatten. Spesielle hensyn som blir tatt til minoriteter i form av ekstra ressurser og særlig oppmerksomhet, vil være gjenstand for uenighet.

Særrettigheter kan også oppfattes som en positiv diskriminering, både for å kompensere for en ubalanse, men også for å kunne bevare språklige, kulturelle og religiøse særegenheter.

Synet på særrettigheter, eller forholdet mellom universelle og partikulære rettigheter, vil i det videre bli presentert gjennom tre ulike posisjoner; multikulturalisme, liberal multikulturalisme og liberalisme (Gule, 2008).<sup>71</sup>

#### **4.7.2 Multikulturalisme**

Multikulturalismen er den posisjonen innenfor politisk filosofi som går lengst i å hevde at minoritetsbefolkningen må ha spesielle rettigheter på gruppenivå. Begrunnelsen ligger blant annet i den nære koblingen mellom identitet og kultur, og et syn på ulike kulturers likeverdighet. Det hevdes at de forskjellige minoritetskulturene trenger anerkjennelse og noen ganger ekstra beskyttelse. Multikulturalismen er en normativ posisjon. Den hviler på et relativistisk syn på likeverd mellom ulike kulturer.

---

<sup>71</sup> Det er en sterk forenkling å snakke om tre posisjoner, men gjøres her for å gi en skjematisk oversikt over tre ulike syn. Det ligger utenfor denne avhandlingen å gi noe grundigere gjennomgang.

I samfunnet og på skolen skulle da alle bli møtt med aksept og toleranse for sin kultur, tradisjon og tro.

En av de fremste talspersonene for dette synet, er filosofen Bhikhu Parekh.<sup>72</sup> Parekh (2006) mener at mennesket er sterkt knyttet til sin kultur og at en forstår verden på bakgrunn av denne kulturen (s. 142). Fordi mennesker med ulik kulturell bakgrunn har ulik oppfatning av hva som er verdifullt og gir mening, mener Parekh at det må utvises stor toleranse for at alle kulturer har noe å bidra med. At alle kulturer er like bra, avvises delvis, men det hevdes at spesielle rettigheter for kulturelle minoriteter må aksepteres. Parekh hevder at et samfunn der et menneske ikke kan benytte seg av en rettighet, er et samfunn der denne rettigheten ikke finnes.

En kritikk mot denne posisjonen, er at kulturforskjeller kan sementeres og inkludering vanskeligjøres, og at det finnes holdninger og handlinger i enkelte kulturelle fellesskap som vanskelig kan aksepteres (Barry, 2001). Forskjellsbehandling kan også generere parallellsamfunn. Disse parallelle samfunnene oppstår når det er mangel på kunnskap, ressurser og kontakt mellom mennesker. Rettighetene knyttet til minoriteter kan bli så særegne at innvandrere og flyktninger havner på utsiden av storsamfunnet (Koopmans, 2010).

Multikulturalismen er i varierende grad relativistisk når det gjelder rangering av verdier og normer. Det er kanskje her multikulturalismen har møtt mest kritikk. Enkelte av minoriteters kulturelle normer kan gå på tvers av praksis ellers i samfunnet. Arbeid for likestilling mellom kjønnene kan være et slikt område. Aktiv deltakelse i samfunnslivet kan være et annet. Det kan også føre til at grupperinger blir stigmatiserende og undertrykkende. Ved å gi særrettigheter til enkelte grupper, er det dermed ikke sagt at alle i gruppen blir ivaretatt. Innenfor enkelte grupper kan kvinner og barn oppleve å bli dominerte. En kan risikere at den enkeltes rettigheter forsvinner på bekostning av gruppas (Gule, 2008, s. 243).

Toleransen for ulikheter og respekten for mennesker med normer som strider mot ens egne, vil brynes med et multikulturalistisk utgangspunkt. Diskusjonen aktualiserer hvor grensen går for hva en kan tolerere og rettferdiggjøre. Nussbaum skriver i sin bok

---

<sup>72</sup> Parekh har gitt sitt bidrag til multikulturalismedebatten gjennom blant annet boka *Rethinking Multiculturalism* (Parekh, 2006).

*Sex and Social Justice* (1999) at en relativistisk forståelse ofte blir forvekslet med toleranse fordi den ikke rangerer, men respekterer ulike måter å leve på. Ved å la hver tradisjon være likestilt, gir en fra seg en mulighet for en generell norm for respekt og toleranse som kan redusere intoleranse innad i en kultur, hevder Nussbaum (s. 39).

En annen kritikk av multikulturalismen, er at et samfunn må være etablert på visse sett av felles forståelser, blant annet om hvordan en skal behandle ulikheter (Kjeldstadli, 2008, s. 272). I det øyeblikket man innser at det må finnes noen regler og politiske målsetninger, blir enkelte verdier rangert høyere eller viktigere enn andre, og den relative aksepten av grupperes kulturspesifikke verdier er ikke uten videre til stede.

En annen kritikk som framholdes er at fokus på utjevning av kulturelle forskjeller kan gå på bekostning av utjevning av sosiale forskjeller (Fraser, 1995).

Fraser er altså bekymret for at multikulturalismediskusjonen tar all oppmerksomhet bort fra klasseperspektivet og klassekampen og dermed fører til at en urettferdig fordeling av goder og samfunnsressurser opprettholdes, til tross for at multikulturalistenes tankegods vinner frem (Hovdelien, 2011, s. 79).

#### **4.7.3 Liberal multikulturalisme**

En mer moderat form for multikulturalismen er den liberale utgaven. En av de fremste forsvarerne av særrettigheter for minoriteter er filosofen Will Kymlicka. Han er en representant for liberal multikulturalisme, og ønsker å anerkjenne det partikulære, altså grupperettigheter, for å bekrefte det universelle. For å få mest mulig likhet, må ulikhet bli anerkjent, hevder han. Prinsippet om at alle skal ha samme rettigheter fravikes, sjøl om likestilling i denne forståelsen, ses på som grunnleggende for samfunnets verdier. Det må være universelle grenser for hva som er verdige verdier og hva som bidrar til å fremme mangfoldet, eller som begrenser det. Når det partikulære fremmer rettferdighet for grupper og enkeltmennesker, må det bevares (Kymlicka, 1995, s. 32f).

Kymlicka har to argumenter for å fremme særrettigheter for innvandrere. Det ene er at enhver stat fremmer og støtter majoritetens interesser og kultur. Det andre er at alle trenger anerkjennelse av identitet og kultur. Særrettigheter blir en kompensasjon for ulemper som for eksempel manglende innsikt i språk og kulturelle koder.



Et hvert samfunn fremmer majoritetens kultur eksplisitt eller implisitt, og derfor må det gis særrettigheter til minoritetskulturer. Det er den eneste måten likhets- og frihetsprinsippene kan ivaretas i et flerkulturelt samfunn. Kymlicka hevder at innvandrere ikke vil være i stand til å posisjonere seg sosialt og oppnå de samme godene som majoritetsborgere i samfunnet (Kymlicka, 2001a). Ved at samfunnet tilpasses innvandreres kulturelle praksis, sikres likheten, og den bevares ved at det gis tilgang til en samfunnskultur som gjør individuelle valg meningsfulle (Kymlicka, 1995). På denne måten kan en gjennom en antidiskriminerende lovgivning forene særrettigheter og universelle rettigheter. Den liberale multikulturalistiske posisjonen går ikke så langt som multikulturalisme i å anerkjenne særrettigheter basert på kulturelle og religiøse forskjeller. Særlig gjelder dette når særrettighetene kommer på kant med menneskerettigheter og fremmer segregering. Kymlicka understreker menneskers behov for å opprettholde kulturelle særtrekk slik at de kan leve i samsvar med egne verdier, og dermed møtes behovet for å få anerkjennelse for egne verdier. Underprivilegerte grupper bør få særrettigheter så lenge ulikheten varer.

En av hovedinnvendingene mot multikulturalismen, er som nevnt over, at minoritetsgrupper som tilkjennes særrettigheter ikke nødvendigvis har enn indre enighet. Derfor er Kymlicka klar på at en også innenfor en gruppe må legge vekt på individets frihet og sjølstendighet. Kulturfellesskap kan være hierarkiske og undertrykkende. Det blir også et poeng å kunne bevare den enkeltes autonomi innenfor den liberale multikulturalismen. Individer må ha muligheter til å forlate den gruppen de tilhører hvis indre verdier i gruppen går på tvers av egne verdier.

Kymlicka har utformet 12 ulike tiltak som er viktige i et inkluderende multikulturelt samfunn, og noen av disse er knyttet til skolen. Ved siden av å ha kvalifiserte lærere nevnes her:

- Revising the history and literature curriculum within public school to give greater recognition to the historical and cultural contributions of immigrant groups
- Adopting anti-racism educational programs
- Providing bilingual educational programs for the children of immigrants, so that their earliest years of education are conducted partly in their mother-tongue, as a transitional phase to secondary and postsecondary education in English (Kymlicka, 2001b, s. 163).

Dette sammenfaller med Banks (2008) teori om flerkulturell pedagogikk,<sup>73</sup> blant annet når det gjelder behovet for gjenkjennelse i opplæringen og antidiskriminerende tiltak.

Som Kymlicka hevder også Sen at hvis marginaliserte grupper får komme til ordet, kan det utvide perspektiver og gi et nyttig utenfrablikk:

... because of the importance of hearing the point of view of others, which may help us to achieve a fuller – and fairer – understanding (Sen, 2010, s. 131).

Ved siden av å fremme rettferdighet vil andre synspunkt også utvide og nyansere egen forståelse. Når flere stemmer kommer til ordet fremmes demokratiet, og en er åpne for forskjellige gruppers ulike behov.

#### 4.7.4 Liberalisme

Det er på ingen måte entydig hva denne filosofien innebærer. I ulike deler av verden og til ulike tider har liberalismen vært tolket både som høyresidens og venstresidens politikk. Den liberale posisjonen slik den blir presentert her, kjennetegnes ved vektleggingen av individets frihet og muligheter til valg. John Rawls rettferdighetsteori kan plasseres inn i denne sammenhengen. Liberalismen, slik Rawls (1971) fortolker den, setter den enkeltes frihet i sentrum, der mennesket sjøl må vurdere hva som er i hans eller hennes interesser. Så lenge det som er godt for et menneske ikke hindrer andre i å gjøre det samme, står en fritt til å ta egne valg. Særrettigheter for enkelte grupper som språklige og kulturelle minoriteter, avvises i prinsippet, samtidig som toleranse for menneskers tro og kultur er sentralt. Individet har en status i samfunnet og rettighetene skal gis til enkeltpersoner, ikke til grupper. En grunnleggende tanke er at alle skal ha like muligheter, slik det blir understreket i Rawls forskjellsprinsipp (s. 53). Da ytes det rettferdighet. Staten må ikke favorisere ett syn på hva som er godt framfor et annet (Barry, 2001).

En kritiker av multikulturalismen og forsvarer av liberalismen, er den britiske politiske filosofen Brian Barry. Et av hans poeng er at menneskers rettigheter skal tildeles hver enkelt som borger, ikke som medlem av en gruppe. Det gir alle de samme mulighetene og valg. For å sikre denne likheten, kan ikke staten favorisere en gruppe, en kultur

---

<sup>73</sup> Se 4.2 Flerkulturell pedagogikk.

eller en religion framfor en annen. Her skal staten være nøytral. Kulturelle og religiøse særtrekk plasseres i den private sfæren og ikke i det offentlige rom. Mennesker skal ha like rettigheter uavhengig av kultur og religion. Dette vil ha konsekvenser i skolen, der alle skal ha sjanse til å hevde sine interesser som frie individer og ikke som medlem av en gruppe. Det å hevde sitt syn som enkeltperson, kan være en større belastning enn å representere en gruppe. En konsekvens av dette kan være at samfunnets verdier som gjenspeiler majoritetens verdier, blir førende og sjølsagte i skolen, og at øvrige gruppers verdier ikke reflekteres (Hovdelien, 2011, s. 72f). Etnisk mangfold blir et problem innenfor et liberalistisk samfunnssyn, hevder kritikere (Horst & Gitz-Johansen, 2010). Majoritetens kulturelle normer regulerer inkludering og ekskludering og...

... it allows social problems related to ethnic minority groups to be seen as embedded in their ethnicity and framed in discourses of cultural deviance and a possible threat to social cohesion (p 138).

Resultatet kan bli hierarki og en “vi – de” tenkning. Presset på å bli lik og forandre seg, ligger helt og holdent hos minoriteter, og institusjonene fokuserer på at disse elevene skal tilpasses. Resultatet blir i følge Horst og Gitz-Johansen asymmetriske relasjoner og maktforhold der stemmer og interesser blir undertrykte. Dette kommer i konflikt med demokratiske verdier.

#### **4.8 Oppsummering av kapittel 4**

I dette kapittelet har jeg trukket fram det jeg mener er hensiktsmessige teoretiske perspektiver for å kunne fortolke empirien. Inkluderingsbegrepet er et gjennomgripende begrep i teoriframstillingen. Presentasjonen av hva inkluderinger er, hvorfor det er aktuelt og hvordan det skal gjennomføres, er gjort for å rydde i forskjellige forståelser av begrepet. Inkludering og integrering brukes til dels synonymt, og dels beskriver begrepene ulike måter å respondere på minoriteter på, som forsøk på å normalisere (integrering) og som tilslutning til mangfoldet (inkludering). Inkludering er en del av verdigrunnet i skole og samfunn, og det kan fremme demokratiske prosesser. Implementeringen skjer på alle nivåer i opplæringssystemet. Inkludering handler om samfunnet som helhet, om skolen som helhet og altså ikke bare om enkeltindivider. En utfordring ved inkluderingsbegrepet er

at det fylt av spenninger og motsetninger. Analysen av lærernes forståelse av inkludering og praktiseringen av den, samt de aktuelle dokumentenes framstilling av begrepet, er sentrale i avhandlingen. Den teoretiske framstillingen av inkludering, danner utgangspunktet for fortolkning av empirien.

I denne avhandlingen, der lærerens refleksjoner over inkludering er vesentlig, gir den flerkulturelle pedagogikken med de fem dimensjonene den er delt inn i, gode analysekategorier. Den flerkulturelle pedagogikken har en systematisk og grundig tilnærming til inkluderingen. Lærerens handlinger er sentrale, men alle nivåer i utdanningssystemet blir berørt av denne pedagogikken. Banks viser at inkludering skjer når mange sider ved opplæringen virker sammen. Innholdet i undervisningen er viktig, men det er så mye mer enn innholdet som gir gode opplæringsbetingelser for minoritetsspråklige elever. Sammen med innholdsdimensjonen, gir de fire andre dimensjonene, kunnskapssyn, likeverdig pedagogikk, reduksjon av fordommer og styrking av skolekultur og sosiale strukturer, en helhetlig og sammensatt forståelse av opplæringen.

Dilemmaene i en inkluderende skole komme til syne i paradoksene i verdigrunnlaget i skolen og i den direkte opplærings situasjonen. Dilemmaer utfordrer fordi en gjerne vil forholde seg til at noe er riktig og noe er galt, noe er godt og noe er ondt og at det som har fungert en gang også vil fungere neste gang. Med en mangfoldig elevflokk i klasserommet, vil ikke læreren kunne dekke alle behov til en hver tid. Et dilemmaperspektiv åpner for å kunne leve med spenninger, kunne handle ulikt fra situasjon til situasjon og se nye muligheter.

Som profesjonsutøvere vil lærernes refleksjoner og praksis gjenspeile holdninger og verdier. Forventningene til lærernes inkluderingspraksis, som er beskrevet lite konkret i dokumentene, gir derfor lærerne et stort handlingsrom. Hvilke valg lærerne tar er basert på deres fagkompetanse og deres etiske kompetanse. Mestringsstrategiene som Lipsky (2010) hevder bakkebyråkratene bruker, gir meg redskaper til å fortolke lærernes valg og begrunnelsene for valgene.

Inkludering handler om verdier, om skolepolitikk med målsetninger og strukturer, og hverdagen i klasserommet. Begrunnelsen for en inkluderende skole ligger i retten og plikten til skolegang for alle og målsetningen om en tilpasset opplæring. I en skole der diskriminering og utestengelse faglig og sosialt skulle være fraværende, bidrar

demokratiske prosesser, deltakelse, toleranse og medvirkning til at alle elever er viktige. I et demokratisk samfunn er synet på en rettferdig fordeling av goder, vesentlig. Jeg har derfor presentert ulike syn på en rettferdig fordeling, der forståelser av hva som er rettferdig og hva som skaper likeverdige opplæringsmuligheter, gir seg utslag i forskjellige likhetsbegrep. Dette får implikasjoner for hvordan ressurser skal fordeles, og hvilke spesielle hensyn som skal tas til minoritets elever. Ved å legge fram tre syn på særrettigheter slik de kommer fram i multikulturalisemedebatten, er det lagt et teoretisk grunnlag for å drøfte dokumentenes og lærernes synspunkter på særbehandling av språklige minoritets elever i skolen.

Til sammen utgjør det teoretiske stoffet i dette kapitlet ulike innfallsvinkler til fortolkning og forståelse av inkluderingsbegrepet i kapitlet 6 Analyse og drøfting i lys av teoretiske perspektiver og delvis i kapittel 7 Normative drøftinger.

## 5. Empirinær analyse

I dette kapitlet presenteres en analyse av de utvalgte dokumentene og intervjuene med lærerne. Analysen er i hovedsak deskriptiv, men med noen fortolkninger. Avhandlingens problemstilling danner utgangspunkt for de temaene som blir belyst. Det fokuseres på hvordan dokumentene uttrykker intensjonene med, og de ulike forståelsene av inkluderingsbegrepet. Videre vil lærernes refleksjoner rundt inkludering og egen praktisering av den, analyseres. Idealer og tiltak som er formulert i dokumentene, blir sett i forhold til den konkrete virkeligheten lærerne opplever i skolen. Etter et innledende delkapittel om inkluderingsbegrepet, vil rammevilkår som ressurser og kompetanse analyseres. Disse rammevilkårene blir pekt på som forutsetninger for en god inkludering.

Under hvert delkapittel kommer altså først en analyse av dokumentene, så en analyse av intervjuene. Deretter vil jeg sammenholde dem. I enkelte avsnitt er det naturlig å ha størst fokus på dokumentene, i andre på intervjuene.

Jeg har her valgt en deskriptiv analyse, med korte innslag av fortolkning. Dette for å kunne gi en oversikt over innholdet i empirien, og en beskrivelse av forståelser og meninger dokumentene og lærerne knytter til inkludering av språklige minoriteter i skolen. En beskrivende analyse er hensiktsmessig i denne delen, fordi jeg her er opptatt av å presentere hva informantene og tekstene sier, uten at min egen stemme blir for tydelig. Etter dette empirinære kapitlet, vil en del sentrale temaer og funn bli drøftet i lys av de perspektivene som danner det teoretiske grunnlaget i denne avhandlingen.<sup>74</sup> Der vil mine egne fortolkninger få større plass.

### 5.1 Inkludering

Inkluderingsbegrepet er gjort fyldig rede for i kapitlet: *Sentrale begreper og teoretiske perspektiver*.<sup>75</sup> Der er tre sider ved begrepet presentert. For det første hva inkludering er, for det andre hvorfor skolen skal være inkluderende og for det tredje den praktiske siden, - hvordan inkludering skal realiseres. Denne inndelingen går igjen i analysen. I tillegg analyseres her også dokumentenes og lærernes beskrivelser av hvem som har ansvar for inkluderingen.

---

<sup>74</sup> Se kapittel 6 Analyse og drøftinger i lys av teoretiske perspektiver

<sup>75</sup> Se delkapittel 4.1 Inkludering

### 5.1.1 Hva er inkludering?

Hva inkludering av minoritetsspråklige elever vil si og hva som kjennetegner en inkluderende skole, er ikke entydig verken innad i de ulike dokumentene jeg har valgt å analysere, eller dokumentene seg i mellom. I noen dokumenter er inkluderingsbegrepet klart definert, mens det i andre mer indirekte presenteres en forståelse av begrepet. Lærerne er stort sett konkrete og gir eksempler fra praksis når de skal gjøre rede for hva inkludering er.

#### Inkludering er en grunnleggende verdi

Inkludering er en del av verdigrunnet i det norske samfunnet. Det går klart fram av dokumentene. Regjeringens mål er et inkluderende samfunn, der alle borgerne skal oppleve tilhørighet gjennom å delta i samfunnslivet (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 28). Vi finner det igjen i fellesskapstenkning, involvering og tilhørighet. Dette er en forutsetning for likeverd. Skolen er et speilbilde av samfunnet og også her er inkluderingsideologien sentral. NOU 2011:14: *Bedre integrering* refererer til en OECD rapport 2009<sup>76</sup> som fremholder at Norge, sammenliknet med mange andre land, har et inkluderende utdanningssystem.

Bachman og Haug (2006) har operasjonalisert begrepet *inkludering* i skole og opplæring.<sup>77</sup> Denne operasjonaliseringen blir brukt i NOU 2009:18 *Rett til læring*. Her handler det om å styrke fellesskapet, deltakelsen, demokratiseringen og utbyttet av opplæringen (s. 88/89). Hva disse begrepene igjen innebærer, er ikke uten videre gitt. De konkretiseres delvis ved at det poengteres at alle skal delta, alle skal lære, alle skal bli hørt, kunne påvirke og gis muligheter ut fra de forutsetningene en har.

#### *Integrering og inkludering*

Ideologisk sett opereres det med en forskjell mellom integrering og inkludering. Denne forskjellen blir gjort rede for i flere dokumenter. Etter en politisk vending på slutten av 1960-tallet (Nilsen, 2010), som førte til at lov om spesialskoler og lov om grunnskolen

---

<sup>76</sup>(OECD, 2009). På tross av at det er et inkluderende utdanningssystem har elever dårligere skolerresultater, heter det (NOU 2011:14, 2011, s. 169). Det kan bety at de gode intensjoner ikke fungerer i praksis.

<sup>77</sup> Operasjonaliseringen er gjengitt i 4.2.3 Hvordan inkludere?

ble slått sammen til en felles opplæringslov (1975) for alle elever uansett behov, ble integreringsbegrepet gradvis innarbeidet. Elever med behov for omfattende spesialpedagogiske tiltak og som tidligere hadde fått opplæring på institusjoner, ble nå overført til det ordinære skolesystemet. Innføringen av inkluderingsbegrepet skapte ikke den samme lovreguleringen og krevde heller ikke fysiske forandringer. Det kan være en av grunnene til at denne endringen ikke resulterte i like hyppig, fastlagt og sjølsagt bruk av inkluderingsbegrepet.

NOU 2011:14 heter *Bedre integrering* og er lagt fram av inkluderingsutvalget. I utredningen gis det en presisering av begrepsparet integrering og inkludering. Integrering knyttes til nyankomne innvandrere som raskest mulig skal komme inn i arbeidsliv, eventuelt utdanning og samfunnsliv. Inkludering omhandler *alle* som bor i Norge, men i denne NOU-en fokuseres en mer «langsiktig utvikling av livsløpet til innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – deres deltakelse og tilhørighet til Norge» (s. 27). Det kan være vanskelig å skille mellom en kortsiktig integrering og langsiktig inkludering, heter det, men fordelene med inkluderingsbegrepet er at det gjelder alle elever i skolen. Alle har samme rettigheter og plikter i et skolefelleskap (s. 27 - 28).

I NOU 2003:16 *I første rekke* blir forskjellen mellom integrering og inkludering behandlet, og det gis en begrepsavklaring av disse to begrepene. Her understrekes det at en avklaring er av avgjørende betydning. Man argumenterer for at det ikke bare er en rettighet å være i klasserommet, det er også en rettighet å få et adekvat læringsutbytte. Det stilles ulike krav til skolen ved henholdsvis integrering og inkludering, og det får blant annet konsekvenser for arbeidsmetoder og miljø, heter det (s. 85).

NOU 2009:18 *Rett til læring* gir en avklaring av de to begrepene og sier at ved integrering:

... er hovedvekten lagt på deltakelse i det sosiale fellesskapet. Å være sammen med alle andre i opplæringen er målet. Inkludering handler også om prosesser som øker barn, unge og voksnes deltakelse i skolens kultur og læring og som gir mindre utskilling. Inkludering innebærer i tillegg at opplæringen er tilpasset den enkelte og har de nødvendige kvalitetene når det gjelder struktur, prosess og resultat (s. 22).



Alle har rett til opplæring, men også rett til å ha utbytte av opplæringen. Den skal holde et nivå kvalitetsmessig, og være relevant. I dette sitatet blir begrepene integrering og inkludering sett i sammenheng. Presiseringen av fellesskapet er en fellesnevner og fokuset på tilpasning, kvalitet og resultater, er forskjellen.

Uklarheten i begrepsbruk kan også illustreres ved at en i NOU (2003:16) *I første rekke* finnes en setning der det heter at:

Portugal og Kypros har sammen med Norge de klareste målsettingene for en inkluderende integrering (s. 88).

Hva en inkluderende integrering betyr, utdypes ikke. Kombinasjonen som brukes her finner en ikke i de andre dokumentene jeg har sett på, og heller ikke hos lærerne.

I NOU 2009:18 *Rett til læring* (2009) blir det understreket at integrering handler om retten til å være i et fellesskap, mens inkludering handler om en likeverdighet som gir elevene rett til å være forskjellige. I en særmerknad<sup>78</sup> i den samme NOU-en understrekes det at en av forutsetningene for inkludering er et etablert læringsfellesskap. Men dette blir ikke tatt høyde for gjennom hele dokumentet, heter det i merknaden. Til tider er det kun sosial deltakelse det snakkes om, og begrepene integrering og inkludering forveksles. En fullverdig deltakelse blir da utelatt (s. 214). Denne særmerknaden berører kompleksiteten i begrepet som gjør det vanskelig, eller kanskje mer presis, omfattende, å skulle favne alle sidene ved det.

Når det i St.meld. nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (2004) hevdes at inkludering delvis blir brukt som erstatning for integrering (s. 30), er det i overensstemmelse med en av informantenes svar. Da jeg spurte Reidun om de bruker begrepet inkludering sa hun:

Ja, jeg tror integrering... inkludering, - vi bruker det også selvfølgelig, men det er nok mer integrering som blir brukt.

---

<sup>78</sup> I NOU 2009:18 finnes det i Vedlegg 1 noen særmerknader fra utvalgsmedlemmer. Et av disse kommer fra Tove-Lill Labahå Magga og omhandler blant annet forholdet mellom inkludering og integrering. Hun uttaler: «Det er her ønskelig å utdype hvilke konsekvenser en sammenblanding av begrepene kan ha i praksis, og det er nødvendig å utdype hvordan dette skaper forvirring og uklarheter for de som skal fatte beslutninger teoretisk og i praksis.» (s 214).

På skolen der Reidun jobber, brukes disse begrepene om hverandre, og jeg tolker det dit hen at de dermed blir forstått som det samme. Flere av mine informanter bruker, som Reidun, begrepene slik. Underveis i intervjuene veksles det mellom disse to begrepene som om de hadde lik betydning.

Når begrepene er så uavklare i de offentlige dokumentene, er det kanskje ikke å forvente at lærerne skal holde dem fra hverandre. Det kan tenkes at flere av lærerne fortsetter å jobbe med integrering som de alltid har gjort, bare at de nå kaller det inkludering. I sitatet over ser vi at Reidun kjenner inkluderingsbegrepet, men på hennes skole snakker de mer om integrering. Hovedutfordringen er at praktiseringen av integrering og inkludering ikke får de samme konsekvensene. Resultatet kan bli at minoritets elever er tilstede i klasserommet og dermed integrerte, men at det ikke innebærer en tilpasning av innhold og tilnærming til undervisningen i klassen.

### *Inkludering og assimilering*

I den praktiske hverdagen er det konfliktfylt for lærerne når noen elever ikke har det samme morsmålet og de samme normene, og ikke samme forståelse av skole og læring som de fleste majoritets elevene. Det aktualiserer forholdet mellom inkludering og assimilering. Assimilering defineres i NOU 2011:14 *Bedre integrering* som å tilegne seg eller bli påtvunget flertallets normer, verdier og livstil og oppgi egen kultur, tradisjoner og levesett (s. 31). På bakgrunn av deres utsagn, kan en ikke nødvendigvis plassere noen av lærerne blant dem som vil ha en assimilerende skole og andre som vil ha en inkluderende skole. I utgangspunktet er alle positive til inkludering av minoritetspråklige elever i skolen. Likevel ønsker flere av lærerne at elevene skal bli «norske» så fort som mulig og gli inn i rekken av de øvrige elevene. Dette må kalles en assimilerende tankegang. Denne tankegangen finner jeg igjen i flere av intervjuene. Det blir gitt eksempler fra svømmetimer der jenter ikke får delta, turer der ikke alle får lov til å være med, men også forhold som religiøse høytider og det en informant kaller «utenforskolelige ting». Med det mente hun bursdagsfeiringer og fritidsaktiviteter.

Mette sier:

Jeg tenker at nummer en er å bli som en norsk elev, altså gli mest mulig inn i systemet, lære systemet fortest mulig og gli inn i systemet. For det er her de er

kommet for å bli, og det er her de skal være, ikke sant, og så må de gli inn forttest mulig.

Utsagnet Mette her kommer med kan tolkes som assimilerende. Men det å mene at minoritets elever skal lære seg det norske skolesystemet forttest mulig, er ikke nødvendigvis uttrykk for en assimilerende holdning. Det kan være et håp om at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap så raskt som mulig, og at de skal få venner og trives. Likevel sier det lite om hvordan skolesystemet skal tilpasses elevene, og det kan dermed fortolkes som om inkluderingsansvaret ligger hos elevene sjøl.

At forståelsen og praktiseringen av begrepene, både hos lærerne og i dokumentene er uklar, er en utfordring. Enkelte dokumenter gir, slik jeg leser dem, signaler som ikke er i overensstemmelse med de politiske målsetningene om en inkluderende skole, der alle skal få lære, utvikle seg og være en del av fellesskapet. Inkludering handler også om å få anerkjennelse for erfaringer og ressurser, som språklig kompetanse på eget morsmål, noe som gir praktiske konsekvenser i klassen. Når et av utvalgsmedlemmene som la fram NOU 2009:18 *Rett til læring* mener at inkludering i dokumentet ofte blir presentert som sosial deltakelse, harmonerer det med det flere av lærerne refererer til som inkludering. De legger vekt på den sosiale siden. Dette vil jeg komme tilbake til.

### Inkludering er en prosess og et mål

I innledningen til St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* heter det at *skolen er inkluderende*. Det kan tolkes som om et mål er nådd og at inkluderingen er en realitet. Det samsvarer ikke med forståelsen av inkludering som en prosess og et mål, og igjen sier det noe om kompleksiteten i begrepet. Inkludering er ikke en tilstand, ifølge enkelte dokumenter, det er noe som stadig må jobbes mot og som aldri full og helt oppnås (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004). Målet kan være et inkluderende samfunn og en inkluderende skole, men:

Inkluderende opplæring er i denne sammenhengen et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling (NOU 2009:18, 2009, s. 15).

Her går det fram at inkludering ikke er konkrete handlinger, men det vises likevel på samme side til at konkretisering av inkluderende opplæring er relasjonsbygging, deltakelse, differensiering, sikring av læringsutbyttet og å møte forutsetningene og

behovene til elevene. Inkludering kobles til et stort og vidt begrep som miljøet, og det understrekes at inkludering er et program for utvikling av skolen (s. 84). Et program kan kanskje tolkes som et mål eller en kombinasjon av mål og virkemidler for å nå målene.

### Inkludering er et prinsipp for opplæring

Av sitatet i forrige avsnitt går det fram at inkludering er et grunnleggende prinsipp og inkludering blir sett i sammenheng med tilpasset opplæring.<sup>79</sup> For at undervisningen skal være inkluderende, må den stå i forhold til elevenes forutsetninger (NOU 2009:18, 2009, s. 15f). *Opplæringslova* nevner ikke inkludering som et krav, slik den gjør med tilpasset opplæring. I NOU 2011:14 *Bedre integrering*, er det imidlertid et forslag fra utvalget om at opplæringsloven må revideres og tilpasses bedre til en inkluderende skole (s. 16).

Forholdet mellom inkludering og tilpasset opplæring er sentralt i de dokumentene som har hovedvekt på elever med spesielle behov. Her blir språklige minoriteter i liten grad fokusert, sjøl om det understrekes at inkludering ved å tilpasse opplæringen gjelder «alle, ment som alle» (NOU 2003:16, 2003, s. 84). Det at inkluderingsbegrepet i så stor grad er knyttet til barn med spesielle behov og lite behandler språklige minoriteter, gjør det vanskelig å lese minoriteter inn alle steder i inkluderingsargumentasjonen. Men også i dokumentene som har hovedvekten på elever med spesielle behov, finnes en «hyllest» til mangfoldet som blir sett på som en berikelse. Skolen skal være et sted der forskjeller reduseres, også de kulturelle og etniske (NOU 2003:16, 2003, s. 13). Det kan virke som motsetningsfylt at mangfoldet skal komme til uttrykk, men forskjeller reduseres. Men her skiller utredningen mellom det mangfoldet som finnes i klassene og som ses på som en berikelse, og den forskjellen det kan være i grunnlaget og tilretteleggingen for et godt læringsutbytte og for deltakelse, som må reduseres.

I et vedlegg til samme dokument (NOU 2003:16, 2003) hevder professor ved universitetet i Oslo Monica Dalen<sup>80</sup> at inkludering skal ses i sammenheng med den ordinære undervisningen. Hva som ligger innenfor «den ordinære undervisningen»

---

<sup>79</sup> F eks (NOU 2003:16, 2003, s. 83; NOU 2009:18, 2009, s. 15; St.meld.nr 30 (2003-2004), s. 85).

<sup>80</sup> Hun er en av tre fagpersoner som presenterer hver sitt innlegg hver under overskriften *Hvis spesialpedagogikken ikke fantes? – Tilpasset opplæring i en skole for alle*. Disse tre innleggene finner en altså som vedlegg i NOU 2003:16 / første rekke.

presiseres ikke, men den romsligheten og fleksibiliteten hun etterlyser, skal bety minst mulig spesielle tiltak (s. 293/294).

Inkludering og tilpasset opplæring blir altså sett i sammenheng. Ettersom tilpasset opplæring heller ikke har en klar definisjon (Bachmann & Haug, 2006, s. 19), er denne tilknytningen ikke nødvendigvis opplagt, men det er likevel en naturlig sammenheng mellom de to begrepene. Dette fordi tilpasset opplæring knyttes både sammen med organiseringen av undervisningen og en ideologisk forståelse, der fellesskapet og læringsutbyttet er sentralt. Skal forholdene for deltakelse, utbytte og fellesskap ligge til rette må skoledagen tilpasses (NOU 2009:18, 2009). Dette kjenner vi igjen fra beskrivelsen av inkluderingsbegrepet.

For informantene mine handler også inkludering om å tilpasse opplæringen. Truls som underviser i RLE, snakker om hvor nyttig universitetsutdanningen hans var når det gjelder å tilrettelegge undervisningen om andre religioner enn kristendommen. Det har ført til at han:

... passer på å tilpasse opplæringen og ikke trø noen på tærne.

Frøydis er opptatt av at undervisningen skal treffe de minoritetspråklige faglig, og Ole sier:

En lærers viktigste jobb er å få elevene til å bruke sine ressurser. Men lærerne må styre det. Det handler om hele tida å lete etter både oppgaver og anledninger der de føler seg nyttige, og der de samtidig lærer.

Dette er eksempler på at lærerne er opptatt av å tilpasse opplæringen. Det er en av hovedutfordringene deres i arbeidet med de språklige minoritetene, ikke minst fordi de ofte kjenner på at de ikke har nok kompetanse til å gjøre dette. Her er det ikke mangel på vilje, men lærerne føler ofte at de kommer til kort. Det kan være vanskelig å takle. Astrid sier:

Men når jeg ikke får det til med elevene så blir jeg så lei meg at hele helga blir ødelagt. Det er ikke godt, men det må en sikkert bare leve med.

### Inkludering er organisering

I introduksjonskapittelet<sup>81</sup> er de ulike modellene for organisering av undervisningen for nyankomne minoritetselever gjengitt. Denne organiseringen er kommentert i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*. Her pekes det på at hensikten med å plassere nyankomne elever direkte i ordinære klasser er nettopp at de skal inkluderes. Egne grupper blir framholdt som stigmatiserende og «ikke i tråd med fellesskolens verdier og mål» (s. 236). Men også her kommer kontradiksjonen i inkluderingsbegrepet inn, når det videre heter at det å *ikke* bli tatt ut i grupper, kan gå ut over læringsutbyttet og oppfølgingen av elevene. Altså, på den ene siden argumenteres det for skal elevene ikke deles i grupper, mens det på den andre siden argumenteres for at det skal dannes egne grupper.

Om egne grupper blir sett på som stigmatiserende, tas det likevel til ordet for at en kan organisere grupper, men disse må ikke være basert på kjønn, etnisitet eller nivå (NOU 2003:16, 2003, s. 124). Dette kan virke underlig, når det nettopp er fordi noen har et utilstrekkelig nivå i norsk at de blir plassert i en gruppe. En kan tenke seg en organisering der både majoritetselever med behov for tilrettelagt norskundervisning og minoritetselever er sammen i grupper, men behovene kan være svært ulike. Uttale, ordstilling, setningsbygning, mellomspråksproblematikk, osv., vil være særlig knyttet til det å ha norsk som andrespråk og ikke på samme måte til majoritetselevens utfordringer.

Mottaksskoler/introduksjonsskoler er en segregert og tidsavgrenset organisering. Argumentasjonen for å drive et slikt tilbud er kompetansen og ressursene som er tilgjengelig i form av erfarne lærere, tid, og materiell. I innføringsklasser er det glidende overganger der tiden i egen gruppe, det vil si i innføringsklasse, stadig reduseres og elevenes timer i den ordinære klassen øker. Det hevdes at egne tilbud i en periode gjør at elevene kan bli bedre inkluderte i det lange løp. Når de er bedre i norsk, kan de ha bedre faglig utbytte av undervisningen .

Nesten alle de lærerne jeg intervjuet var opptatt av organisering. Dette vil bli utdypet senere i dette kapittelet, der lærernes ønsker når det gjelder ressurser blir behandlet.<sup>82</sup> Løsningen som skisseres i dokumentene, er altså overgangsordninger som innføringsskoler og innføringsklasser. Dette er tidsavgrensede organiseringer før den

---

<sup>81</sup> Se 1.2 Terminologi og kontekst

<sup>82</sup> Se 5.2.2 Fordeling av ressurser.

ordinære klassen blir et naturlig opplæringssted. Men sjøl etter at innføringsoppholdene er over og minoritetselevne er i den ordinære klassen, er spørsmålet om deltakelse i fellesskap aktuelt. Skal elevene alltid være samlet, eller skal det organiseres grupper etter behov? Det er vanskelig å finne noen tydelige anbefalinger på dette området i dokumentene.

### 5.1.2 Hvorfor er inkludering viktig i en flerkulturell skole?

I det foregående ble forståelsen av inkluderingsbegrepet analysert. I denne delen blir intensjonene ved å inkludere fokusert, og i materialet trer det fram ulike begrunnelser for at skolen skal være inkluderende.

#### Samfunnet ser annerledes ut nå enn for få år tilbake

Det trengs tilpasning til den virkeligheten som finnes rundt oss, til pluralisering, globalisering og kompleksitet. I St.meld. nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* heter det at:

... regjeringa er grunnleggende positiv til kulturelt, religiøst og verdimelessig mangfold (s. 10).

Dette mangfoldet skal imøtekommes gjennom inkludering og deltakelse. Den flerkulturelle virkeligheten blir møtt med positiv holdning fra politisk hold. Dette betyr at det ikke bare er en rett å være forskjellig, det er også positivt med en mangfoldig elevgruppe. Også i St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* beskrives samfunnets utvikling mot et mer flerkulturelt samfunn som positiv, men samtidig utfordrende. Forutsetningen for at skolen skal kunne utnytte de ressursene som ligger i en mangfoldig elevmasse, er at alle får mulighet til å utvikle sine erfaringer og forutsetninger, sies det (s. 12). Den kulturelle kompleksiteten som preger dagens samfunn, er utgangspunktet for at det i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* blir foreslått bedre kvalitet i opplæringen, som gir bedre utbytte til elevene. Respekten for et kulturelt og religiøst mangfold, samt større utnyttelse av ressursen som ligger i de ulike språkene, er en måte å fremme inkludering på.

Dokumentenes understreking av de positive sidene ved et språklig og kulturelt mangfold kan tolkes som ideologiske vendinger, og det er interessant å se dette opp i

mot lærene utsagn. Er de også fornøyde med et større antall minoritets elever i klassen? Ole og Tove er to av lærerne som definitivt er fornøyde med det. Andre lærene sier både ja og nei. Når lærerne tar et metaperspektiv, svarer nesten alle at det å ha minoritets elever i klassen har gjort noe positivt med dem. Mangfoldet har gjort dem mer tolerante, hindret fremmedfrykt og gitt dem kunnskap og forståelse. De tenker med glede på elever de har hatt, og ikke sjeldent kommer det fram bilder og minner om enkelte elever som har betydd mye for dem. På den andre siden har et større antall elever med innvandrerbakgrunn gjort at utfordringene i skolen blir tiltagende. Alle lærerne ser problemer som de ikke ville hatt hvis det ikke hadde vært minoriteter i klassen.

På spørsmål om det er attraktivt å jobbe i en klasse med mange minoriteter sier en lærer:

... jeg tror ikke det er spesielt populært nei, hvis det er det du spør om.

Og en annen:

... det hørtes jo ikke pent ut, men vi må ta det vi får.

Dette siste sitatet kommer når det snakkes om hvilken av lærerne som står for tur til å ha en nyankommen elev i klassen. Læreren synes hun har nok med dem hun har, fordi det er arbeidskrevende. Av sitatene ser en at det ikke er et ønske om å få flere minoritets elever i klassen. Når lærerne likevel gir uttrykk for at det har gitt dem mange positive opplevelser og erfaringer å ha disse elevene, kan det bety at forholdene ikke er lagt godt nok til rette for å gjøre arbeidsdagen mindre krevende. På den ene siden sier disse lærerne at det er positivt å ha minoritets elever, og på den andre siden sier de at skolen, og de sjøl som lærere, ikke er klar for det.

Utfordringen med et flerkulturelt samfunn og en flerkulturell skole handler ikke bare om å møte minoriteter på en hensiktsmessig måte. Det legges også vekt på at skolen og majoritets elevene må forandres når samfunnet forandres, slik at de kan møte utfordringene (St.meld.nr 30 (2003-2004), s. 3). Lærerne er altså både i takt og utakt med seg sjøl og de dokumentene som skal gi en politisk, verdimelessig retning i et pluralistisk samfunn. De ser det grunnleggende positive med en flerkulturell skole, men de strever med tilpasning.



### Alle skal delta

Mitt inntrykk er at *deltakelsen* er den mest omtalte grunnen til å inkludere, både i dokumentene og blant lærerne. Det går igjen i alle dokumentene og hos alle lærerne. Alle skal være med, og i skolesammenheng er det lange tradisjoner for det. Skolens verdier bygger på fellesskapstenkning (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004). Fordi det er en så sterk tendens hos lærerne at fellesskap først og fremst har med det sosiale fellesskapet å gjøre, velger jeg å dele deltakelse inn i en faglig og en sosial deltakelse i den videre analysen.

### *Det sosiale fellesskapet*

Alle dokumentene jeg har analysert ser inkludering og det å delta i et sosialt fellesskap i sammenheng. Når mangfoldet øker, må fellesskapet utvikles. Det vises til sammenhengen mellom fellesskap på skolen, og sosial omgang og vennskap på fritiden. På skolen kan vennskap bygges, og skolens satsning på sosial kompetanse er en vei inn i venneflokket. Identitetsutvikling, et godt sjølbilde og en stabil mental helse. blir formet i gode relasjoner til andre jevnaldrende og til trygge voksne. Skolen er en arena der disse forholdene kan fremmes (NOU 2010:7, 2010, s. 364).

I NOU 2011:14 *Bedre integrering* blir skolen trukket fram som en arena der vennskap skapes. Det refereres til en levekårsundersøkelse<sup>83</sup> blant innvandrere, som viser at minoriteter, særlig kvinner, har få norske venner og ofte kjenner på ensomhet (s. 82). For barna deres kan skolen bidra til at de ikke opplever det samme. Vennskap etablert på skolen kan vedvare også i voksen alder. Det understrekes at utvikling av språket og en god språkopplæring er avgjørende for at elevene skal kunne etablere sosiale kontakter (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 89).

Alle de lærerne jeg intervjuet mente at den sosiale inkluderingen var svært viktig. Bente begrunner det slik:

Da er den eleven en del av resten av gjengen og blir behandlet som de andre, og føler at han eller hun har noen å gå til når det er friminutt.

---

<sup>83</sup> (K. Henriksen, 2010)

Når det gjelder informantenes begrunnelse for å inkludere, er det først og fremst det sosiale aspektet som blir trukket fram. Dette utgjør et hovedpoeng i begrunnelsen for inkludering. Alle lærerne er opptatt av at de språklige minoritetene skal inkluderes i fellesskapet og trives sammen med de andre elevene. Det å være inkludert, er å være sammen med andre i friminuttene, det er å «treffes rundt en fotball, et skateboard» og bli bedt i bursdagsselskap. Særlig var lærerne som jobbet på småskoletrinnet opptatt av at alle skulle være med i bursdagsselskaper, at de blir kjørt og hentet og at det skulle legges til rette for dette. De snakket også om vennegrupper og sosiale aktiviteter på ettermiddagen. Wenche forteller at skolen til og med har kjøpt inn sekker og sykler og en del utstyr, slik at ingen skal føle at de ikke kan være med på turer.

Først og fremst ser det ut til å være et tilpasningsanliggende de fleste lærerne refererer til, og da at minoritetene skal tilpasse seg. De snakket om deltakelse i sykling, ski, skøyter og ikke minst fotball for guttene. Åshild sier:

Hvis de kommer og er gode i fotball, så går det mye lettere. Vi har hatt noen vi ikke trenger å løfte en finger for, som sklir totalt og rett inn i fellesskapet, og så er det andre som ikke gjør det.

Når Åshild bemerker at hun ikke trenger å løfte en finger for at minoritets elevene skal bli en del av fellesskapet, tenker hun først og fremst på at elevene er sosialt inkludert. For henne er det den viktigste delen av inkludering, og det som først kommer fram i intervjuet med henne.

Kun få utsagn fra lærerne tyder på at majoritets elevene skulle lære nye leker eller sosiale aktiviteter. Men Mona er en av de som gir et eksempel på dette:

... deres kompetanse, verdsette den, litt sånn språk, - at de kan lære resten av klassen en russisk sang...

Dette er et av de få eksemplene på at de majoritetsspråklige elevene skal tilpasse seg og lære av de minoritetsspråklige elevene. At de har noe å bidra med, at de kan berike det sosiale fellesskapet, snakkes det ellers lite om.

Lærere er vant til å jobbe med klassemiljø og atmosfæren i klassen. Flere av skolene følger programmer som Steg for Steg,<sup>84</sup> og sosial kompetanse er et læringsmål. «Alle skal være med, ingen skal holdes utenfor», sier Reidun. Det høres ut som at mange lærere legger vekt på det sosiale miljøet i klassen, og at de sjøl har en god relasjon til elevene. Tom er en av lærerne som er svært opptatt av at elevene skal være en del av fellesskapet, og han jobber for at de skal bli det.

... at du er en del av skolemiljøet, at du føler deg inkludert, og da er jo det kontaktlærerjobben min igjen, og der føler jeg som sagt at jeg er mye flinkere enn jeg er faglig... Så jeg tror nok vi er mye flinkere her til å ta vare på personen og få den til å tilpasse seg sånn og sånn, og da enn en er til å gi den enkelte elev den læring som, tilrettelagte læringen, som den eleven burde ha. Der er vi ikke gode.

I likhet med andre lærere behersker Tom den sosiale, relasjonelle delen av jobben sin i forhold til minoriteter, men han synes det er mye vanskeligere å inkludere dem faglig. Igjen ser vi at målet er å få eleven til å tilpasse seg, - minoritets eleven skal gli inn i miljøet.

Når jeg spør Trine om inkludering også kan ha noe med faglige aspekter og læringsutbyttet å gjøre, svarer hun:

Det har sikkert litt med det også å gjøre, men først og fremst tenker vi nok på, med våre små, sånn på småskoletrinnet, da tenker jeg nok først og fremst det i forhold til lek og aktiviteter og de tingene rundt der.

Sjøl på direkte spørsmål om det er andre sider ved inkluderingsbegrepet enn det sosiale, er lærernes refleksjoner, slik jeg tolker det, i stor grad knyttet til sosial inkludering. Solveigs utsagn har elementer av både det sosiale og det faglige. For at elevene skal kunne delta faglig, har hun jobbet med å skape en trygg atmosfære i klassen:

... du kan være med på en diskusjon i klassen, være med å si noe, din egen mening om ting, at du føler en samhørighet til andre, bli tryggere, det er klart det er mange slike ting. Vi har jobbet litt med det som heter filosofiske samtaler, at alle kan ha en mening om en ting, og ingenting er riktig eller feil, alt er åpent.

---

<sup>84</sup> *Steg for steg* er et av flere undervisningsprogrammer for å fremme sosial kompetanse.

Sjøøl om det er en overvekt av utsagnene som peker på den sosiale delen av inkludering, ser Mette en sammenheng mellom den sosiale og den faglige inkluderingen:

... jo, og vi har det jo ganske høyt oppe i bevisstheten at de skal inkluderes raskest mulig og være en del av skolen raskest mulig og best mulig. Der er det hele tiden en balanse mellom hva får de mest mulig utbytte av, og da tror jeg det er veldig viktig og jeg tror de kanskje kunne hatt enda flere norsktimer i starten.

Når hun sier at de skal være en del av skolen raskest mulig, kan det tolkes både sosialt og faglig, mens når hun snakker om utbytte og norsktimer, handler det om den faglige siden. En annen lærer sier:

Ja, men ikke bare, også faglig, at en er åpen mot de og spør de om det er noe de ikke skjønner, og inkluderer de på den måte også, at en spør de om de er med eller det er noe de lurere på. Så det går jo litt på det også. Jeg synes egentlig det går på alt. Både det faglige og det sosiale.

I utgangspunktet er det kanskje ikke naturlig å skille mellom den sosial og den faglige delen, og som en av informantene påpeker, må en jo «ha det bra for å kunne klare å ta inn noe undervisning eller lærdom.» Det er likevel få som nevner denne sammenhengen.

### *En faglig deltakelse*

Det sosiale fellesskapet blir poengtert i dokumentene, men også at undervisningen skal gi elevene mulighet til læring, mestring og utvikling. Opplæringen skal være tilgjengelig og elevene skal delta i et aksepterende miljø, som gir rom for ulike forutsetninger. Inkludering er viktig for at alle skal få et læringsutbytte. Inkludering følger som en konsekvens av den allmenne retten og plikten til opplæring. Men det er mer enn en rett til opplæring, det er også en rett til å få en opplæring med et relevant innhold og en god kvalitet. Hver elev skal ha realistiske mål for sin undervisning. Dette er en ambisiøs politikk, men en nødvendig politikk i et pluralistisk samfunn, heter det i NOU 2011:14 *Bedre integrering* (s. 12). Det er en forutsetning for inkludering og et bærekraftig samfunn, i følge utredningen. Først når mangfoldet er tatt hensyn til, kan det være snakk om like muligheter i utdanningssystemet. Inkludering er også en måte å minske gapet mellom minoritetselever og

majoritetselever når det gjelder skoleprestasjoner. I *Likeverdig opplæring i praksis!* (Kunnskapsdepartementet, 2007) legges det vekt på gode språkkunnskaper som et mål for undervisningen. Det å kunne det norske språket er en nøkkel til deltakelse i skolen og samfunnet. I NOU 2003:16 *I første rekke* understrekes det også at inkluderingsbegrepet har en sosial, faglig og kulturell<sup>85</sup> side. Slik jeg tolker det, skilles det her altså mellom den sosiale fellesskapsdelen, og det som har med tradisjonelle skolefag å gjøre.

Flere lærere peker på hvordan de prøver å støtte elevene faglig. Det kan være å gi tilpassede oppgaver og tekster, det kan være annen type lekse, eller å sette krav som er realistiske for elever med dårlig norskkunnskaper. Det er ikke ukjent for lærerne at noen elever har spesielle behov, og på mange skoler finnes det spesialpedagogisk kompetanse. Elever som ikke har norsk som førstespråk, har ikke nødvendigvis behov for spesialpedagogikk. De har andre behov som lærerne mener det er vanskelig å møte. Derfor kan den faglige delen av inkluderingen være en større utfordring for lærerne enn den sosiale. De strever med å legge til rette for elever som ikke kan det norske språket godt nok, og ikke har den samme skolefaglige bakgrunnen som de øvrige elevene i klassen.

### Inkludering skal motvirke og er uforenlig med rasisme, ekskludering og diskriminering

I St.meld. nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*, vises det til at skolen er en arena for forandring. Den skal gi et speilbilde av befolkningssammensetningen, og den skal være med på å oppheve skillelinjer mellom ”dem” og ”oss” (s. 88). I opplærings situasjonen i skolen, er det i følge NOU 2009:18 *Rett til læring* likevel en tendens til at mangfoldet ikke blir tatt hensyn til. Det henvises til evaluering av *Kunnskapsløftet*, der det tvert i mot kan tyde på at en ensretting av undervisningen og ikke hensyn til mangfoldet, er økende.

Inkludering handler også om prosesser som øker barn, unge og voksnes deltakelse i skolens kultur og læring og som gir mindre utskilling. Inkludering innebærer i tillegg at opplæringen er tilpasset den enkelte og har de nødvendige kvaliteter når det gjelder struktur, prosess og resultat (s. 22).

---

<sup>85</sup> Jeg velger å ikke legge spesifikk vekt på den kulturelle siden her. Den inngår både i den sosiale og den faglige delen, og vil bli ytterligere behandlet i sammenheng med 6.1 Flerkulturell pedagogikk

Inkludering skal motvirke ekskludering og fremme deltakelse, noe læreplanen *Kunnskapsløftet*, i følge denne NOU-en, ikke har bidratt til. I utredningen er det tydelig at inkludering blir sett i sammenheng med ekskludering. Den tar for seg en ekskludert gruppe elever, nemlig de som trenger spesialpedagogisk oppfølging og nevner også andre utsatte grupper som språklige minoriteter.

Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (Kunnskapsdepartementet, 2007) forventer at skolen skal bidra til å utjevne forskjellene, og at undervisningen skal fungere godt for alle elevene. Den skal hindre marginalisering.

Videre skal planen bidra til et inkluderende læringsmiljø, fritt for rasisme, diskriminering, mobbing og vold (s. 24).

Inkludering skal være et tiltak mot mobbing og utestenging. Alle skal ha rett til å være en del av fellesskapet, heter det i planen. Mobbing blir ikke spesielt nevnt av mine informanter, men de snakker eksplisitt og implisitt om ekskludering. Flere lærere viser til minoritetselever som søker sammen på deres skole. De samler seg ikke fordi de kommer fra samme land eller har en felles etnisitet. De går sammen fordi de ikke er etnisk norske. Lærerne omtaler ikke dette som en bevisst utestenging fra majoritetselevenenes side, men snarere som et valg minoritetene tar. Lærerne opplever ikke dette som mobbing. De er mer undrende til dette fenomenet, og de skulle nok ønske at det ikke var slik. Enkelte lærere hevder at minoritetene på denne måten stenger majoritetselever ute.

Flere informanter peker på tiltak som de setter i gang i klassen for at ingen skal føle seg ekskludert, eller at deres opplevelser ikke skal bli tatt hensyn til.

Ja, jeg vet ikke hva jeg skal si. Jeg prøver vel å trekke fram det som er spesielt. Nå har det just vært feiring i forbindelse med noe muslimsk, altså pilgrimsreisefest, så noen hadde fri og da når de kom tilbake, - hva har de gjort og fortelle om det. Hvorfor var det fest og hva tror de på og, men samtidig går det også på at en presenterer det som er det norsk, de norske tradisjonene og advent og 17. mai og såne typer ting.

Og det i lek, når vi er ute, rollespill i forhold til det å bli holdt utenfor, hvordan kjennes det. Vi har også, jeg har ikke brukt det aktivt nå, selv om en bruker ideer fra det, dette *Steg for steg*, som går i forhold til mobbing, eller å unngå det. Nå holder vi på å ha som sosiale mål og ferdighetsmål å øve seg på å unngå

trøbbel og snakke om hvorfor kan vi ikke gjøre akkurat som vi vil, og det gjelder jo alle og de blir ... det å vite at det er ikke forskjell enten en kommer herfra eller derfra, vi gjør det likt, sånn nogen lunde.

Måten denne læreren møter ulikheter på, er blant annet å framheve dem. Dette kan gjøres ved å gjøre stas på forhold som er viktige for elevene. Her er det snakk om religiøse høytider og merkedager, der læreren trekker fram dager som ulike elever har et forhold til. Læreren bygger en god atmosfære i klassen og legger til rette for at det er ok å være forskjellige. Også rollespill blir brukt for at elevene skal lære empati.

Tove sier:

Jeg opplever jo oss som trygge inkluderende voksne, det gjør jeg. Og det tenker jeg, det skal jeg aldri vike fra. Den dagen jeg begynner å ønske elever vekk, da skal jeg ta et års pause.

Tove har en ufravikelig tro på at skolen skal favne alle og ikke utestenge noen. Hun knytter det til den institusjonen, den skolen hun er en del av, og hun tar et personlig ansvar.

For Truls er det også viktig at klassemiljøet skal være forbyggende for ekskludering og legge til rette for gode opplevelser. Han snakker om elever i ungdomsskolen, at det er:

... veldig, veldig mange som har en fremmedfrykt, og det snakker de om. Men når det er elever fra andre land, som de i utgangspunktet er negative til, - når de blir kompiser og venner med disse, så får de et helt annet syn på det. Jeg føler det hjelper, uten at de tenker helt over det, så tror jeg at det hjelper. Så lenge det er positivt selvfølgelig. Det kan jo slå ut andre veien hvis det fører til noe negativt. Men i disse klassene her, føler jeg det har ført til noe positivt.

Lærernes uttalelser gjenspeiler helt klart en inkluderende tankegang. De snakker om en skole som skal møte alle elevene likeverdig, med respekt og toleranse og om å minske fordommer. De ønsker en skole og en klasse der alle er en del av fellesskapet. Enkelte skoler har valgt å ta i bruk programmer for å styrke den sosiale kompetansen, og *Steg for steg* var det som ble nevnt av flere lærere. Ingen av de skolene jeg besøkte hadde noe eget dokument som omhandlet inkludering av minoriteter, men flere nevnte at de hadde en sosial handlingsplan og en plan mot mobbing.

### 5.1.3 Hva vil inkludering si i praksis?

Inkludering som pedagogisk utfordring ... lar seg ikke løse ved enkle metoder (NOU 2009:18, 2009, s. 200).

De dokumentene jeg har analysert er ikke så konkrete når det gjelder den praktiske siden ved inkludering. De er offentlige dokumenter som i stor grad gir et bilde av skolepolitikken på dette området og gir ikke lærerne veiledning knyttet til den konkrete undervisningen. Lærerne er derimot mer konkrete. Dette er jo hverdagen deres, hvordan undervisningen blir tilrettelagt og hvordan den praktiseres. Av intervjuene går det fram at lærerne famler og er usikre. De kan stort sett ikke velge om de vil undervise minoriteter eller ikke, men må «ta de de får», som en uttrykte det. Spørsmålet blir da hvordan en inkluderende undervisning skal praktiseres.

#### Spesiell tilrettelegging

I *Opplæringslova* (2009) er det en egen paragraf (§ 2.8) som gir minoritets elever spesielle rettigheter.<sup>86</sup> Det er visse forhold som må legges til rette for at de som har et annet morsmål enn norsk, skal bli inkludert. Dette understrekes i NOU 2003:16 *I første rekke*. Her refereres det til en forskningsartikkel<sup>87</sup> som konkretiserer hva som må være tilstede for å lykkes. En rekke punkter er nevnt, som tilpasning og differensiering av undervisningen, både på individ- og gruppenivå, og å utvikle samarbeidsstrukturer og effektiv klasseromsledelse (s. 85).

Å legge til rette for inkludering, er å differensiere og variere (NOU 2003:16, 2003; NOU 2009:18, 2009). Det blir i disse NOU-ene i større grad fokusert på tempo, vanskelighetsgrad og progresjon, enn på språklig og kulturell variasjon. En av grunnene til det kan være at dokumentene først og fremst omhandler elever med spesielle behov, og ikke nødvendigvis språklige minoriteter. Men enkelte steder der det snakkes om arenaer og møteplasser som kan styrke en positiv identitetsutvikling (NOU 2003:16, 2003, s. 48), kan det være snakk om ulike grupper elever.

---

<sup>86</sup> Se introduksjonskapittelet 1.2 Terminologi og kontekst.

<sup>87</sup> (Cole, Washburn, & Ansaldo, 2002).



I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* påpekes det at noe må gjøres med måten skolen styres på. Ledelsens kompetanse framheves, og at den er avgjørende for å lykkes med inkluderingen av språklige minoriteter. Ikke minst er dette viktig fordi skolen har så mange oppgaver som skal løses, slik at satsing på det flerkulturelle feltet ofte blir nedprioritert. Ledelsen skulle stimulere til bevissthet og refleksjon, og organisere og legge til rette for den undervisningen gir best læringsutbytte. Det krever vilje og mulighet til å kunne tilegne seg ny kunnskap hos ledelse og lærere. Stiller man krav til og skaper forventninger om inkludering, må det også legges til rette for at det kan gjennomføres. Her har skoleledelsen er særlig ansvar i følge meldingen, og det framholdes hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte.

Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis (s. 29).

For å kunne bidra til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis, må altså ikke bare lærerne, men også ledelsen ha kunnskaper om hvordan opplæringen fremmer godt læringsutbytte hos minoritetsspråklige elever.

Ole er en av de informantene som er opptatt av skolen som organisasjon. Det innbefatter ikke bare fokus på den direkte undervisningen:

Da må en tenke på det bredt, ikke bare språkopplæring, ikke bare individuell hjelp til spesifikke vansker, men hvordan er skolen organisert, hvilke systemer gjelder der, hva slag kultur er det på skolen.

Ole ønsker at skolen skal organiseres på en inkluderende måte. Denne organiseringen går blant annet ut på å ikke plassere minoriteter i egne grupper. For Ole er det et verdivalg, men det må også ses på bakgrunn av at denne skolen ikke har noen innføringsklasser, og de får ikke elever som er nyankomne. Det er grunn til å tro at elevene og klassene måtte organiseres annerledes hvis det hadde vært elever uten, eller med svært lite norskkunnskaper. Hvordan Ole ville ha sett på organiseringen i et slikt tilfelle, kom ikke fram i intervjuet.

Sjøl om forslag til konkrete tiltak er få i dokumentene, nevnes det ulike løsninger og arbeidsmåter som er aktuelle slik at hverdagen med en mangfoldig elevmasse kan

håndteres. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* pekes det på tre forhold som må være tilstede for å lykkes med inkluderingen. Disse er kompetanse til å møte en mangfoldig elevgruppe, det er videre kunnskap om tiltak som kan styrke skolen, som god støtte og veiledning, og for det tredje å «utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling» (St.meld.nr 30 (2003-2004), s. 24). Regjeringen ønsket med denne meldingen å fokusere på kunnskap i skolen, at skolen skulle lykkes nasjonalt og internasjonalt, og imøtekomme behov for kunnskaper i grunnleggende ferdigheter. Satsing på grunnleggende ferdigheter er nødvendig for læring og for kommunikasjon mellom ulike kulturer, argumenteres det (s. 31). I meldingen er det snakk om norsk og engelsk språk, ikke andre språk som kunne være aktuelle for mange minoritetsspråklige elever.

### Lære språk

I flere dokumenter er språkets betydning trukket fram. Språket er nøkkelen til å kunne delta likeverdig i den sosiale og faglige undervisningen i klassen. NOU 2011:14 *Bedre inkludering* peker på at språkmestring, flerkulturell tenkning og langsiktig og helhetlig opplæring fremmer inkludering.

I St.meld. nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* blir betydningen av morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring understreket og drøftet. Det påpekes at uansett hva slag modell som blir valgt når det gjelder språkopplæring, er det skolens ansvar å gi elevene de beste mulighetene for å kunne delta i og få utbytte av undervisningen.<sup>88</sup> *Opplæringslova* (2009) understreker dette i § 2-8. At elever kan velge sitt eget morsmål som tilvalgsfag i språklig fordypning, er et konkret tiltak for å verdsette elevenes kunnskaper og erfaringer. På grunn av mangel på kvalifiserte lærere i det aktuelle språket, kan tiltaket likevel bli problematisk å gjennomføre, heter det i St.meld. nr. 49 (s. 93).

Et tiltak for å fremme inkludering, er å bruke den ressursen morsmåls lærere og tospråklige lærere er. Rekrutering av dem er et tiltak som blir nevnt i mange dokumenter (NOU 2010:7, 2010; St.meld.nr 11 (2008-2009); St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004). Men i følge *Opplæringslova* (2009) er morsmålsundervisning og tospråklig opplæring tiltak som skal settes i verk for å fremme norskkunnskapene. Det

---

<sup>88</sup> Betydningen av morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring blir grundig diskutert av blant annet Bakken (2007) og Øzerk (2006).

legges ikke samme vekt på morsmålets betydning. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* finner vi imidlertid en oppvurdering av elevens eget morsmål.

Utvalget er opptatt av både andrespråkskompetansen (dvs. norsk), morsmålskompetansen, flerspråklighet og tospråklighet (s. 20).

De fleste lærerne nevner språkinnlæring, og noen av dem ser denne opplæring som en måte å inkludere på. Wenche sier:

Språk er utrolig viktig at de får med seg. Alle disse tingene er viktig, men jeg tenker i det lange løp, hvis de ikke kan språket... Når de er små, 6 – 7 åringer, så kan de bli med, bli inkludert bare med å være flink til å leke, bare med å være flink til ett eller annet, men når de blir større, så tenker jeg at språket er kjempeviktig altså. De faller ut hvis de ikke får med seg, litt sånn, ja en del ting som språket vårt har, som er litt usynlig.

Mette er inne på det samme og sier:

Du kan ikke være sosial hvis du ikke kan språket.

For Tove er språkkunnskaper også avgjørende.

Så det er veldig viktig, jeg mener jo at kommer du til Norge, bor du i Norge, så må du lære deg norsk, for da får du alle de mulighetene du trenger og bør ha. Gjør du ikke det, så føler du utenfor.

Disse utsagnene kan nesten tyde på at lærerne gir elevene sjøl ansvar for å lære seg norsk. Det ligger nok en egenvilje bak det å lære seg norsk, men skolens og lærenes egen rolle når det gjelder motivasjon og tilretteleggelse, kommer ikke fram i disse utsagnene. Minoritetselvenes eget morsmål ble i mindre grad fokusert av lærerne.

### Gjenkjennelse

Å ta utgangspunkt i det nære og det kjente er et svært gammelt pedagogisk prinsipp.

Gjenkjennelse er et viktig pedagogisk prinsipp i undervisningen. Det er derfor viktig at det nye mangfoldet i livsstiler, religiøs og kulturell bakgrunn blant elevene gjenspeiles i læreplaner og lærebøker (s. 95),

heter det i St.meld. nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Prinsippet blir konkretisert på bakgrunn av elevsammensetningen. Livsstiler, religiøs og kulturell bakgrunn er ulik fra elev til elev, og ulike bakgrunnene danner erfaringsgrunnlaget for det som er nært og kjent og som skolen skal ta utgangspunkt i. Her viser dokumentet til forskning<sup>89</sup> som konkluderer med at skolen ikke ivaretar dette prinsippet om gjenkjennelse godt nok. Erfaringen som blir brukt er ofte hentet fra den tradisjonelle hverdagen som læreren og mange majoritets elever er kjent med, og som kan være mer ukjent for minoritets elever. Igjen er lærerens kompetanse på å møte ulike erfaringer viktig. En måte å fremme minoritets elevers erfaringer på, kan være å ansette lærere med forskjellig bakgrunn og erfaringer. Samarbeid med foreldre og lokalmiljøet er en annen (St.meld.nr 11 (2008-2009), s. 95).

Spørsmålet om filosofi som fag i skolen, der ulike problemstillinger knyttet til religion og kultur kan trekkes fram, blir foreslått i St.meld. nr. 49 (2003-2004).

Regjeringen går inn for at minst et av forsøkene med filosofi som fag i grunnopplæringen skal få fram kunnskap om hvordan elever med ulik religiøs og kulturell bakgrunn opplever faget og hvilke problemstillinger som engasjerer en elevgruppe preget av kulturelt og verdimessig mangfold (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 96).

I RLE-faget er det aktuelt å ta fatt i erfaring og verdier elevene har med seg til skolen. Like fullt er dette ikke bare et ansvar for de lærerne som underviser i RLE. I følge St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* skal den nye lærerutdanningen ha mangfoldsperspektivet i alle fag (s.12).

Trine er opptatt av hvordan de ulike fagene kan gjenspeile mangfoldet.

Ja, det sosiale og RLE og også i forhold til, ja selvfølgelig geografi, det gjør vi også, samfunnsfag og geografi, finne på nettet eller på kartet da, orientere seg i Europa og andre verdensdeler, at vi kan ... det blir jo litt mer aktuelt, ikke sant, når vi kan knytte ei jente, en gutt til et land, så det er jo positivt det også da.

Trine er en av lærerne på småskoletrinnet som er inne i klassen i de fleste timene, og hun prøver å få inn et flerkulturelt perspektiv. Reidun snakker om andre lærere på skolen som er irriterte over å ha elever som er minoritetspråklige, og mener de ikke

---

<sup>89</sup> Her som en del andre steder i de aktuelle dokumentene refereres det til forskning uten å spesifisere hvilken forskning det er snakk om.

trenger ta spesielle hensyn. Det flerkulturelle mangfoldet gjenspeiles ikke i timene, mener hun.

### Samarbeid med hjemmet

*Likeverdig opplæring i praksis!* (Kunnskapsdepartementet, 2007) peker på flere tiltak som omhandler samarbeid med hjemmet, og som kan fremme inkludering. To av disse er leksehjelp og sommerskole (s. 30). Etter at denne strategiplanen var skrevet, har leksehjelp blitt mer og mer utbredt. En av grunnene er et økende antall elever med minoritetsbakgrunn, der foreldrene ikke har samme forutsetning for å hjelpe barna med lekser som mange av majoritetsforeldrene har. Det sies gjennomgående i alle dokumenter at samarbeid med hjemmet er viktig.

Også flere lærere understreker dette.

Jo, jeg kan jo trekke fram disse fire årene har jeg undervist i RLE, for å ta det da, og da har jeg brukt, da bruker jeg litt, ikke så mye elevene, for de er jo litt små, men jeg brukte foreldre litt, altså de har hatt med ting til skolen, så i RLE har de bidratt når vi har hatt om andre religioner, og det har jo vært positivt, det kan jeg jo trekke fram.

Hvis foreldrene ikke kan bidra til leksehjelp, tar læreren hensyn til det.

Når jeg lager lekseplan, så prøver jeg å lage enkle og forståelige lekseplaner så ikke de er avhengig av hjelp hjemmefra, for det er ofte ikke så mye hjelp å hente hjemme, for foreldrene er mye dårligere enn elevene, men at det er oversiktlig og enkelt, og at vi bygger det opp etter hvert som de blir flinkere å forstå. Samme type lekse hele tida. Da fungerte det bra. De er flinke til å gjøre lesker.

Wenche sier:

Hvis du kan tenke at det kan være å lykkes med noe, så tenker jeg at vi fikk foreldrene til de veldig på banen og kunne fortelle en del ting, og at de ble litt mer synlige.

Ja, på fritiden er det viktig at de blir med i det som skjer der de bor. Nå har jo jeg 1. klasse i år, og nå skal vi starte opp med vennegrupper.

Vennegrupper det her er referert til er grupper som klassen er delt inn i, der elevene besøker hverandre hjemme, for eksempel en gang i måneden. Det går på omgang hvilket hjem elevene besøker. Eksemplene viser at lærerne er opptatt av at forholdet til hjemmene skal være bra. De tre lærerne som her er siterte jobber alle på småskoletrinnet. Det kan virke som samarbeidet var tettere på småskoletrinnet enn hos de lærerne som jobbet høyere opp i klassene. Samarbeid mellom skole og hjem står tradisjonelt sterkt i den norske skolen, men det utfordrer også. Den kapitalen som minoritetsspråklige foreldrene forvalter i forhold til skole og opplæring kan være forskjellig fra den læreren innehar, og foreldrenes erfaringer kan bli devaluert.

... de har nok foreldre som er veldig opptatt av at de skal gjøre det bra på skolen, for det er kulturen i en del av disse landene, og levere den mest perfekte skriveboka, og i mellom linjene, litt for perfekt kanskje, ikke sant. Så det er ikke alltid ... for noen følger foreldrene veldig, VELDIG opp altså. Og så har en jo nok litt det motsatte også, de som ikke makter å følge opp, - ja de har masse ting de strever med, ikke sant. Og foreldrene har jo språk ..., skjønner ikke når de kommer hjem med ukeplaner og brev i fra skolen og sånn, da er det ikke alle foreldrene som klarer å lese dette.

#### **5.1.4 Hvem har ansvar for at minoritetselever inkluderes?**

Når det over har vært analysert hvordan inkludering skal praktiseres, er det grunn til å spørre hvem som har ansvar for at inkluderingen skal skje. Fra politisk hold må forholdene legges til rette med lovgivning og ressurser, og ellers på alle nivåer i forvaltningskjeden (NOU 2009:18, 2009). Skolen og lærerne har en sjølsagt rolle her, men både i dokumentene, og ikke minst hos lærerne, legges det også stort ansvar på elevene og deres familier.

Dokumentene legger særskilt ansvar på skoleledelsen og lærerne når det gjelder oppbyggingen av en inkluderende skole. Kravene og forventningen om å tilpasse opplæringen, bygge fellesskap i klassen og fremme toleranse, blir lagt på dem. Det stilles krav til lærestedet, men også til alle de som er i skolen om å ta del i fellesskapet, og den enkeltes ansvar understrekes (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 15). Det gjelder også minoritetene, men det hviler et særlig ansvar på majoritetsbefolkningen (NOU 2010:7, 2010). Skolelederens ansvar blir påpekt av lærerne. De ønsker andre organisatoriske forhold og flere ressursmessige tiltak for at opplæringen skal kunne bli bedre.

I NOU 2011:14 *Bedre integrering* blir minoritetenes plikt til å sjøl gjøre en innsats i forhold til inkludering, poengtert.

Det er grenser for hva som er mulig å oppnå av resultater gjennom endringer og tilpasninger i opplæringssystemet. Den sosialiseringen som skjer gjennom familie og nærmiljø har stor betydning for utdanningsresultater. Samarbeidet mellom skole og hjem er vesentlig. Utvalget vil framheve at det påhviler innvandrerbefolkningen et selvstendig ansvar for aktiv deltakelse i barnehage skole og utdanning. Et inkluderende opplæringssystem blir ingen realitet uten at også elever, studenter og foresatte tar ansvar for egne og sine barns liv (s. 204).

Som tidligere gjort rede for er lærene positivt innstilt til språklige minoriteter og ønsker at de skal inkluderes på skolen og i klassen. Når det er snakk om ansvar for inkludering, skyves det imidlertid ofte over på elevene og deres familier.<sup>90</sup>

Alle nivåer i opplæringssektoren har et ansvar for inkludering av språklige minoriteter. Det er et politisk, ressursmessig, organisatorisk, pedagogisk og etisk ansvar. Mot slutten av avhandlingen vil det etiske ansvarsforholdet på ulike nivåer bli drøftet.<sup>91</sup>

### **5.1.5 Noen hovedlinjer om inkluderingsbegrepet**

Framveksten av inkluderingsideologien og presiseringen av den kan spores i dokumentene. De dokumentene jeg har vurdert er så nære hverandre i tid, fra 2003 til 2011, at en ikke kan peke på en større ideologisk vekt på inkludering i de siste enn i de første. Likevel kan en se at begrepet blir hyppigere og mer sjølsagt brukt i de dokumentene som er nærmest i tid. Dette er tilfelle for eksempel i St.meld. nr. 11(2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, der begrepet blir brukt helt «naturlig» uten at det blir poengtert hva det betyr, men det vises til betydningen av både sosialt og lærende fellesskap. Temaene i dokumentene er vel så styrende for hvor sentralt inkludering er, som tidspunktet de er skrevet.

Det er til dels store forskjeller mellom de ulike dokumentene, og dokumentene og intervjuene, når inkludering skal gjøres rede for. Hovedforskjellen er at definisjonene vi finner i dokumentene er mer helhetlige enn lærernes svar, men lærerne er mer

---

<sup>90</sup> Dette blir utdypet senere under 6.2.4 Blaming the victim.

<sup>91</sup> Se 6.5 Etske perspektiver på inkludering.

praksisnære og mer opptatt av hverdagen i skolen. Mest konkrete av NOU-er og stortingsmeldinger på hvordan inkludering skal gjennomføres, er NOU-ene. De er også mindre forpliktende enn stortingsmeldingene, som skal gi retning til skolepolitikken. Inkludering kan ses på ulike nivåer, fra det store makroperspektivet til mikronivå. Dokumentene er ofte på et overordnet nivå, og er derfor kanskje mer optimistiske. Lærerne er mest opptatt av sine aktuelle elever og undervisningen av dem. De har sjelden det overordnede blikket.

Det er ingen klar definisjon av inkludering, og det gjenspeiles i dokumentene. I enkelte dokumenter er inkludering definert, og denne definisjonen gir oss en pekepinn på hvordan begrepet forstås i det aktuelle dokumentet. Likevel er det ikke alltid en konsistent bruk av begrepet gjennom hele dokumentet. Dermed blir ikke ideologien like lett å gripe tak i. Den er stort sett overordnet og prinsipiell, men gjenspeiler mål og verdier. Nettopp fordi det er uklarheter om et så sentralt begrep som inkludering i de dokumentene jeg har analysert og hos lærerne jeg har intervjuet, vil denne uklarheten bli ytterligere drøftet senere i avhandlingen.<sup>92</sup>

Når lærerne snakker om inkludering, blir det i stor grad relatert til den aktuelle undervisningssituasjonen de er oppe i. Noen av de som jobber på skoler uten innføringsklasser, snakker riktig nok noe om inkludering på et mer overordnet plan, som oppholdstillatelse, utvisning og flytting fra kommune til kommune, - forhold som angår mange flyktninger og dermed deres elever. En redegjørelse for skolepolitiske idealer knyttet til språklige minoriteter finnes i liten grad hos lærerne jeg intervjuet. Men flere er opptatt av hvordan skolepolitikken praktiseres og har ønsker og meninger om hverdagen i klasserommet. Noen lærere er samtidig mer tydelige enn andre på hvordan de mener skolen bør framstå i et flerkulturelt samfunn.

Sjøl om inkluderingsbegrepet er uklart og det gis varierte beskrivelser av det, finner en både i dokumentene og hos informantene mine et ønske om en inkluderende skole. Begrunnelsene er oftest at alle skal delta. Lærerne er opptatt av trivsel, samhörighet og vennskap. I dokumentene er både den sosiale og faglige siden av inkludering tatt med. De fleste lærerne sier også indirekte noe om viktigheten av faglig fellesskap og utbytte, men oftest kaller de ikke *det* inkludering. De poengterer den sosiale fellesskapsdelen i begrepet, mens det å ha et utbytte av undervisningen, - ha noe å bidra med og ha

---

<sup>92</sup> Denne drøftingen finnes både i kapittel 6 Analyse og drøfting i lys av teoretiske perspektiver og kapittel 7 Normative drøftinger.



mulighet til å påvirke, blir i mindre grad framhevet av lærerne i en inkluderingssammenheng. De gir imidlertid uttrykk for at de strever med å gi en god faglig opplæring til minoritetslevne.

I NOU 2003:16 *I første rekke* henvises det til forskning<sup>93</sup> som viser at «... det er avstand mellom denne inkluderende ideologien og dagens praksis» (s. 98). I de intervjuene jeg har foretatt, ser jeg tendenser til at dette stemmer. En av grunnene kan være at ideologien ikke er konkret og praksisnær. Lærerne forholder seg til den aktuelle opplæringen i en hverdag der utfordringene står i kø. Når de skal redegjøre for hvordan de jobber med inkludering, viser de til hva som er viktig, samtidig som de altså opplever å komme til kort. Den tilretteleggingen som blir gjort overfor minoritetslever, har fellestrekk med de tiltakene som en generelt setter inn i en klasse. Det er sosial tilpasning, tilpasning av opplæringen og det er samarbeid med hjemmet. Dette skal skje i forhold til alle elever. Likevel viser både dokumenter og lærere til at det er sider ved inkluderingen der minoritetslever må tas spesielt hensyn til. Ikke minst gjelder dette språket og gjenkjennelse i undervisningen.

Dokumentene gjenspeiler den optimistiske og positive siden av en flerkulturell skole, men hvordan en skal komme til rette med lærernes frustrasjoner, usikkerhet og mangel på kompetanse, er lite framtrædende. Ansvar for å realisere intensjonene og verdiene som formidles i dokumentene legges til alle ledd i opplæringssystemet, fra makro til mikronivå; kommunene, skolelederne og den enkelte lærer. I følge dokumentene er ansvarlige lærere særlig viktig for å skape en inkluderende atmosfære i klasserommet og et inkluderende læringsfellesskap. Lærerne prøver på den ene siden å fraskrive seg eget ansvar, men kjenner på den andre siden at ansvaret de har tynger. De er opptatt av skoleledelsens ansvar, og både dokumentene og lærerne sier også noe om minoritetslevens ansvar i inkluderingsprosessen. Deres ansvar blir framholdt som særlig viktig. Dokumentene understreker forpliktelsene majoritetslevne har, mens lærerne i liten grad nevner dem.

## 5.2 Ressurser og organisering

I forrige kapittel ble inkluderingsbegrepet gjort rede for. Men inkludering i en flerkulturell skole er avhengig av noen rammefaktorer. Jeg vil i dette kapittelet se på

---

<sup>93</sup> Det henvises ikke til hvilken forskning.

ressurser og organisering som vilkår for at inkluderingen kan realiseres. Disse rammefaktorene blir framholdt både i dokumentene og av lærerne.

### 5.2.1 Økonomiske ressurser

Økonomiske ressurser er utslagsgivende for tilgang til og mangel på andre ressurser, og vil få konsekvenser for organiseringen av opplæringen for språklige minoriteter. Når det gjelder de økonomiske tilskuddene til opplæring av språklige minoriteter, er de en del av den økonomiske rammen som tilfaller hver enkelt kommune, uten at økonomiske ressurser til denne elevgruppen er spesifiserte (St.meld.nr 16 (2006-2007)). I hver kommune blir det en vurdering hvor mye av skoleetatens budsjett som skal gå til språklige minoriteter. Kriteriene for fordeling blir lagt i den enkelte kommune, og ressurser fordeles på mottaksskoler/klasser, midler til særskilt norskopplæring og tospråklig opplæring og eventuelt til morsmålsundervisning.

Antall minoritetsspråklige elever er avgjørende for tildelingen av ressurser til den enkelte skole. Dette antallet varierer sterkt fra skole til skole og fra kommune til kommune. Det kan resultere i at kommuner og skoler der det er få minoritetselever, får tildelt så få økonomiske ressurser at det ikke er nok midler til å danne egne innføringsklasser.

På hver skole blir de tildelte midlene brukt ulikt. Det kan være til ekstra lærerressurser i klasser, undervisning i grupper og i noen tilfeller til enetimer. Avhengig av hvor mange minoritetsspråklige elever det er på skolen i de ulike klassene, og hvilket skolefaglig og språklig nivå de er på, tas det faglige og organisatoriske valg. Det er ledelsen på skolen som foretar vurderingen når det gjelder bruken av tildelte midler til opplæringen av elevene (St.meld.nr 30 (2003-2004)). Dette får konsekvenser for arbeidssituasjonen til den enkelte lærer.

Jeg vil i denne delen av analysen ikke gå inn på hvordan hver skole organiserer og fordeler ressursene de får tildelt til opplæring av språklige minoriteter, men presenterer lærenes vurdering av ressursbruken og konsekvensene fordelingen får for inkludering, slik lærerne ser det. Her kommer først og fremst lærernes stemme fram, og i mindre grad henvises det til dokumentene.

### 5.2.2 Fordeling av ressurser

På de skolene der jeg intervjuet lærere, var elevene som regel plassert på det klassetrinnet der de aldersmessig hørte hjemme. Var det flere paralleller, ble elevene fordelt på de ulike klassene på trinnet. Det var tilfellet på skolen der Trine jobbet.

Vi fordeler de litt, vi er tre som har ansvar for i dag 46 elever (dette er både majoritets- og minoritets elever, min kommentar), ... vi tenker litt at vi sprer de ut på trinnet i disse tre gruppene ... Vi har ikke samlet alt på en lærer.

... for tiden må jeg jobbe ganske mye med den eleven jeg fikk, ikke sant, så vil vi drøfte, - og så ville nok vi finne ut OK nå er det min tur.

Her har elevene blitt fordelt på de ulike gruppene og mellom lærerne, fordi det vurderes som merbelastende å ha minoritets elever i klassen. Det å stå for tur til å ha elevene i klassen, kan oppfattes som at det er negativt og noe en helst vil slippe. Læreren mener at hun har hatt så mye arbeid med de elevene hun har, at nå må det være andres tur til å få de nye elevene som kommer.

Frøydis sier at i hennes klasse kommer og går det elever hele tiden. Hun jobber på en skole med innføringsklasser, og mer enn halvparten av elevene hennes er delvis i innføringsklassen og delvis i hennes klasse sammen med majoritets elevene. Nesten hver time er det noen elever som går ut eller kommer inn i klassen. Det er et puslespill å holde oversikt over hvem som skal hvor, og det er krevende å ha oversikt over den enkelte elevs faglige utvikling.

To av de lærerne jeg intervjuet jobbet bare i innføringsklasser. Der har de kun minoritets elever. Ofte er det små grupper, men det kan være opp til femten elever i en klasse, og stor spredning i alder og faglig nivå.

Men når vi får 10. klassinger og 1. klassinger så er ikke det så lett å samkjøre et opplegg. Det var fryktelig vanskelig, jeg synes det, for hvis det hadde vært delt i mer aldersmessig likt. Men når du hadde en 6-åring og en 14-åring, akkurat det blir for vanskelig,

sier en av disse lærerne. På mindre skoler blir alle minoritets elever plassert i samme innføringsklasse, og det gir lærerne stor utfordring. Dette har med ressurser å gjøre og er ikke ut ifra en faglig vurdering, meddeler lærerne. Mette jobber på en stor skole, og det gjør at hun kan jobbe med elever på samme alderstrinn i den innføringsklassen hun

har. For tiden har hun ansvar for fire minoritetsspråklige elever og kaller det en eksklusiv gjeng.

På en liten skole i utkantstrøk, som den skolen Mona jobber på, er det ikke nok elever, og dermed ikke økonomiske ressurser til å etablere egne innføringsklasser. Dette førte til at de minoritetsspråklige elevene ble satt rett inn i en ordinær klasse, uten å kunne noe norsk. Fordi Monas klasse er så liten, med få majoritets elever på det aktuelle trinnet, resulterer det i at ca. 70 % av elevene er minoriteter. Fire timer i uka får disse elevene ekstra oppfølging, ellers er de i klassen. Den største utfordringen for Mona, mener hun sjøl, er å holde et faglig nivå som skulle tilsi det alderstrinnet elevene er på. Her er det altså ikke flere klasser å fordele elevene på og ikke økonomi til å ha egne innføringsklasser.

Som det framgår over, er det svært forskjellige forhold som preger de ulike skolene. Er det en stor skole med mange minoriteter, vil det bli tilført relativt mer midler som kan gi organisatoriske muligheter som ikke er mulig på små skoler. Økt antall timer, opprettelse av innføringsklasser og deling av grupper, er eksempler på slike muligheter. Dette er faktorer som virker inn på lærerens hverdag og gir noen merbelastninger. I så måte har Reidun et hjertesukk:

Hvis du hadde mulighet til å ha elever som er på samme faglig nivå på ei gruppe, at du ikke trengte å ha to og tre nivå på samme gruppe, for det ender vi ofte opp med, at det var penger til å dele opp såpass mye at du kunne ha en 4. klassing og en 7. klassing og en 3. klassing hvis de bare var på samme nivå, så du kunne drive med det samme med hele gruppa... det har aldri jeg opplevd at det er ressurser til.

Lærernes ønsker og faglige vurderinger begrenses av manglende økonomiske ressurser.

### **5.2.3 Grunnlaget og ansvar for fordeling**

Formelt sett er det et ledelsesansvar å fordele ressurser i form av timer, lærere og øvrige ansatte på den enkelte skolen. På skolen der Mette jobber, har det vært en dialog mellom lærere og ledelse om hvordan ressursene skal utnyttes. Mette sier at det tidligere har vært misnøye blant lærerne på grunn av organiseringen, så derfor har administrasjonen i samarbeid med de øvrige ansatte kommet fram til ordninger som er

gode. Mette mener de «bør gå enda videre» for ytterligere forbedring, men ressursene er knappe. På denne skolen ser det ut som at ledelsen har en åpen og lyttende holdning til lærernes behov. De ressursene som er tilgjengelig kan organiseres på ulike måter, og her har det vært en dialog som har gitt gode resultater. Mette sier at hun vil ta med forslagene til forbedring til resten av teamet som jobber på det aktuelle trinnet. De vil ikke få flere økonomiske ressurser, men de kan omprioritere på de midlene de har. På denne skolen tar rektor forslag fra lærerne i betraktning.

På skolen Trine jobber er det annerledes.

Men ok, ledelsen vil kanskje si dere har blitt tilført noe, hvis ikke hadde dere... det er et sånt regnestykke på timer og lærerdekning og sånn, men vi opplever det for så vidt ikke sånn i hverdagen da.

Her er det en tydelig avstand mellom det ledelsen gjør og den innflytelsen og kjennskapen lærerne har til fordelingen. Misnøyen hos Trine kan leses ut fra utsagnet hennes. Den dialogen som fant sted på Mettes skole, er ikke på samme måte til stedet her.

De fleste av lærerne hevder at de har lite innflytelse på hvordan ressursene blir brukt. Det kan være fordi de opplever at ledelsen tar alle avgjørelser, men det er også en opplevelse av at midlene som trengs ikke er der. Ikke minst er dette tilfelle på den skolen der de har mistet innføringsklassen. Dette er helt klart vanskelig for lærerne, spesielt når elevene kommer opp i de øverste klassene der det er mye faglig stoff som skal tilegnes. Hvis elevene skjønner lite norsk kan det oppleves svært krevende for lærerne å undervise en sammensatt klasse. Når det ikke er innføringsklasser, sier Åshild, så blir det mye mer opp til hver enkelt lærer hvordan utfordringene skal løses. På andre skoler har de innføringsklasser, men også her er flere lærere frustrerte og synes de har liten innflytelse. En av dem er Reidun, som sier at organiseringen fungerer dårlig, og at lærerne ikke blir hørt. Tidligere organiserte de undervisningen på en annen måte, som hun mener fungerte bedre. Det var mindre kaotisk og tryggere for elevene, sier hun, for nå blir de sittende mye uten å lære noe. Da var elevene mye lengre i innføringsklassene, bortsett fra i gymnastikk og forming, og de ble ikke plassert i en ordinær klasse før de kunne bedre norsk enn det som er tilfelle i dag. Nå er elevene bare sju til åtte timer i uka i innføringsklassen, og resten i ordinær klasse.

Tom mener at de blir gitt for få timer til å følge opp minoritetslevene, og de fleste lærerne er enig i det.

For jeg ser jo veldig mange ting som ikke fungerer og som kunne fungert hvis en fikk mer ressurser, eller hadde flere folk.

Tove er en av de som er mer løsningsorientert og optimistisk:

Men ved å være litt smart så kan en ofte sette de sammen, og så kan en utfordre de innad i gruppa.

Tross denne positive innstillingen, sier også hun at det er for få ressurser, og at det er store forskjeller fra klasse til klasse hvordan en klarer å utnytte ressursene på en god måte.

Wenche mener at den måten ressursene fordels på hennes skole, ikke nødvendigvis kommer minoritetslevene til gode.

Så ofte kan rektor si; vi legger det bare ut på trinnet, vi legger bare de ressursene ut på trinnet ... så ser en etter hvert at de kanskje trenger mye mer enn det vi trodde. Og så kan de si at de er født i Norge, det går sikkert veldig bra, og så går det ikke bra når det går ei stund.

Ole hevder at det å gi egne ressurser til minoritetslever, er med på å skape avstand mellom elevene. Han sier at registrering av elevs bakgrunn for å tildele ressurser, bare fører til at skolene vil karre til seg mest mulig. Ole ønsker at flest mulig elever skal være i klassen hele tiden, og hvis det skal dannes grupper, er det på bakgrunn av elevenes interesser og behov og ikke etter hvorvidt de er minoritetsspråklige eller ikke. Han sier at på skolen han jobber fordeles ressursene slik at det kommer alle typer elever til gode. Det kan virke som det er tatt et begrunnet valg for hvordan en skal fordele ressursene på denne skolen. Hvis det er tatt et valg om at tilførte midler beregnet på minoritetslever skal brukes på alle elever, kan en spørre seg om det er et strategisk eller faglig begrunnet valg.

De aller fleste lærerne, bortsett fra Ole, er enige om at fordeling av ressurser svært ofte skjer uten en faglig begrunnelse. Det er timeplantekniske valg<sup>94</sup> som blir tatt når knappe ressurser skal fordeles, og ofte er lærerne uenige i måten ressursene fordeles på. Når ressursene er fordelt er det opp til lærerne å finne løsninger på hvordan elevene skal få den best mulige undervisningen.

#### 5.2.4 Tid

I et senere delkapittel<sup>95</sup> vil jeg komme tilbake til lærernes tidsbruk og hvordan de fordeler tiden mellom de ulike elevene. Spørsmålet er da hvorvidt lærerne bruker mer tid på minoritets elever og om det opplevdes rettferdig å fordele tiden slik de gjør. Når tidsbruk nå blir trukket fram, er det knyttet til ressursfordeling. Alle de lærerne jeg intervjuet gav uttrykk for at det å undervise språklige minoriteter krevde ekstra tidsmessig merarbeid. Det gjaldt både tid til undervisning og oppfølging av de enkelte elevene, og tid til samarbeid. Samarbeidet dreide seg først og fremst om samarbeidet med de øvrige lærerne, inkludert de tospråklige lærerne og samarbeid med foreldrene.

#### Tid til undervisning

Når det gjelder å bruke ekstra tid på elevene og undervisningen sier Trine:

Ja, du spør om dette tar ekstra tid, - ja det gjør det. Det tar ganske mye ekstra tid. Så for meg har det jo klart vært ei, ja, så er det jo ... forholdsmessig så bruker en jo ganske mye mer tid på ... ja, jeg har jo brukt det på disse elevene, det er jo ikke det, det er jo ikke alle elevene som trenger så mye oppfølging heller.

Trine meddeler i intervjuet at hun bruker mye av sin tid på minoritets elevene. Det samme gjelder Reidun.

Med de små så sliter jeg veldig med å finne noe som er beregnet på fremmedspråklige. Jeg bruker veldig mye litt her og litt der og lager mitt eget opplegg ut fra det jeg synes passer. Det er vanskelig for de minste. Det går bedre etter hvert.

---

<sup>94</sup> Timeplantekniske valg kan styres av målet om å få timeplanene for lærere, for elever og for fag til å gå i hop, og dermed kan faglige hensyn bli satt til side.

<sup>95</sup> Se 6.4.3 Særbehandling. Fordeling av tid.

Begge disse lærerne kommer med en justering av svarene sine, der de sier henholdsvis at ikke alle krever like mye, og at det går bedre. Grunnen til denne justeringen kan være at de ønsker å formidle at det finnes dyktige minoritets elever, og at de som lærere stadig blir tryggere i undervisningen. Men det kan også være et uttrykk for at de ikke vil være blant de som klager. Deres ambisjoner for en god undervisning og ønske om å lykkes med det de gjør, kan spores i bemerkningene deres. De formidler at med mer tid kunne elevene kommet «høyere opp» og «utviklet seg godt». Men de hevder at dette tar tid fordi elevene ikke skjønner hva lærerne sier, og fordi det oppstår mange misforståelser. Det må konkretiseres, tegnes og følges opp mye tettere. Trine og Reiduns utsagn kan også tolkes dithen at de er plikttoppfyllende lærere som legger mye arbeid i undervisningen sin slik at den skal komme minoritets elevene til gode.

Det tar også tid å finne relevant materiell nettopp fordi elevene krever mer konkret og tilrettelagt undervisning. For Mona betyr det at hun lager mye materiell sjøl og bruker tid på det.

Så jeg drev forlagsvirksomhet i hele fjor føler jeg, trykte og slet ut en lamineringsmaskin, kopimaskin, - ja det ble mye at veien blir til mens du går.

Balansegangen mellom å følge det pensumet som er lagt opp til klassen for øvrig, og det å ha et alternativt opplegg til minoritets elevene, blir problematisk og tidkrevende. En lærer snakker om at tiden er altfor knapp når du får elever som kommer i 10. klasse og aldri har gått på skolen før.

Ole vil gjerne formidle at minoritets elevene er et positivt element i klassen, men også han sier at det ikke er tid nok til å følge opp den enkelte slik som en ønsker. Han tilføyer at det ikke bare gjelder minoritets elever, men også andre elever som strever eller har en belastende bakgrunn.

Det er vanskelig fordi du har ikke tid nok. For inkludering det har jo også det elementet av personlige relasjoner, og det må bygges opp over litt tid.

Her snakker ikke Ole bare om at det er for liten tid til undervisning, men også til å bygge en relasjon til elevene, noe som er viktig i skolehverdagen. Få andre lærere nevner dette elementet i forbindelse med den knappe tidsressursen. Det kan bety at de mener det ikke er det relasjonelle forholdet som krever ekstra tid, men det faglige, og at det er dette området lærerne føler de kommer til kort på.



Mette har fått en time mandag morgen som hun kan bruke sammen med noen av de minoritetsspråklige elevene som trenger mest språklig oppfølging. Da kan de prate «naturlig», som hun sier, om hva de har gjort i helga og bruke språket. Her er elevene mer trygge på å prate, fordi de er flere som er på samme språklig nivå. Det gir også læreren en pekepinn på hva som er utviklet og hva som er mangler i norskkunnskapene hos elevene. Mette ville gjerne hatt mer tid til å gå ut, gå til byen og lære andre ting enn bare å pugge gloser. Da kunne de lære mer om hvordan samfunnet fungerer og bruke språket i naturlige sammenhenger. Men det har de ikke tid til.

Hvordan lærerne takler denne mangelen på tid er svært forskjellig. Frøydis innser at hun ikke har nok tid, og at hun derfor må senke kravene til seg sjøl og elevene. Hennes erfaring er at noen lærere går på en smell, fordi de skal beherske alt.

Jeg ser jo de som går i veggen. Det er jo de som jobber natt og dag og skal ha alt på hver elev, vite alt og ha oversikt på alt. Nei, jeg har nok evnen til bare å kunne, ja, ja, så tar vi det litt i morgen da. Hvis ikke vi rakk det i dag, så tar vi det i morgen. Det er ikke noe farlig, og det tror jeg bare du må hvis du skal klare dette her. Det mener jeg. Hvis du skulle gå inn i alt dette her, du hadde blitt så stresset at du hadde tenkt og ordnet og nei. Jeg føler at jeg overlever.

Frøydis har svært mange minoritets elever i klassen, og har kommet til rette med at hun ikke klarer å fylle alle behov. Andre lærere gjør noe av det Frøydis snakker om, nemlig at de jobber altfor mye og føler at de ikke får den støtte de trenger når det skjer. Det kan være flere grunner til at lærerne ser så ulikt på hvordan de skal løse tidsklemma. En grunn kan være graden av støtte de får av ledelsen. Dette vil jeg komme tilbake til,<sup>96</sup> fordi det er svært viktig i følge flere av informantene. En annen grunn kan være at noen lærere stiller svært høye krav til seg sjøl som lærer og dermed ikke klarer å begrense tidsbruken. Kravene kan også komme utenfra med press om gode resultater og måloppnåelse. «Vi stiller opp og er fleksible», som en lærer uttrykker det.

### 5.2.5 Samarbeid

Det å ha språklige minoriteter i klassen, krever også at en bruker mer tid til samarbeid. Som det går fram under, er samarbeidet svært viktig for lærerne. Men det tar mye tid,

---

<sup>96</sup> Se 5.2.6 Mangel på samarbeid gir ensomhetsfølelse.

tid som de kunne brukt på andre ting om de ikke hadde hatt disse elevene. Foreldresamarbeidet er svært viktig i denne sammenhengen. Jeg har ikke intervjuet lærerne noe om tid til foreldresamarbeid, så de har bare sporadisk snakket om det. Solveig er en av de som nevner det.

Jeg får jo lange, mye samtaletimer som tar lang tid, fordi jeg må ha samtaletimer med tolk, og det er klart at det er mer omfattende.

Til tross for at det tar tid, er samarbeidet for de fleste lærerne en sammenheng der de henter energi og inspirasjon til å jobbe videre. Det er en viktig ressurs i arbeidet deres. Jeg har valgt å dele lærernes refleksjoner rundt samarbeidet inn i fire deler. For det første samarbeider lærerne på trinnet. For det andre har noen lærere funnet en spesiell lærer de kan samarbeide med. For det tredje så finnes det ressurspersoner knyttet til språklige minoriteter på enkelte skoler. For det fjerde er det et samarbeid med tospråklige lærere.

### Samarbeid på trinnet

På de skolene der det er flere parallelle klasser på hvert trinn, finner en et gjennomgående samarbeid mellom alle lærerne som jobber der. Det utarbeides gjerne arbeidsplaner som er like for alle elevene på trinnet. I utgangspunktet er ikke dette et samarbeid om språklige minoriteter, men flere av lærerne føler at det er her de har mulighet til samarbeid også om disse elevene. For Tove er samarbeidet på trinnet veldig viktig.

Det er på trinnet ja, først og fremst. Det er i alle felle der jeg har gjort det til nå, for der får jeg i alle fall den hjelpen jeg trenger, og der kan jeg komme med frustrasjoner og der kan jeg spørre om råd. For det er klart at vi prøver jo å bli kjent med alle elevene, alle lærerne på trinnet, så derfor vil det jo være lærere som kan hjelpe og støtte. Det er jo ikke alltid bare det faglige, det går jo på hele det sosiale rundt eleven, hvor en kan få hjelp hos hverandre og komme med frustrasjoner. Hvis ting ikke funker; hva kan vi gjøre nå, - om vi kan snu om litt på ressurser, om vi kan sette inn litt ekstra tiltak på den ene og på den andre ...

I samarbeid med de andre lærerne på trinnet, finner Tove hjelp og støtte. Det ser ut til å være både gode råd og tips å hente, men også konkret hjelp til å snu rundt på måten undervisningen er organisert på, for å komme hverandre i møte. På Toms skole er det

også et godt samarbeid på trinnet, men han uttrykker at han ikke får direkte hjelp til undervisning av minoritetselever.

Trinnsamarbeidet går mer mot den enkelte klasseundervisningen og ikke mot det enkelte individ, hvis du skjønner.

Han sier at de samarbeider om å legge timer parallelt, slik at de kan danne grupper på tvers av klassene, og det er en hjelp, men han savner mer samarbeid om opplegget til den enkelte minoritetseleven. Åshild er også fornøyd med samarbeidet på trinnet, både med lærere og assistent, men savner samarbeid med noen som har mer kunnskap om undervisningen av minoritetselever.

Flere lærere etterlyser en plan eller en strategi for hvordan undervisningen skal gjennomføres. En skole har tatt i bruk læreplanen *Grunnleggende norsk*, og opparbeider en kompetanse i forhold til den. Hvis skolen ikke har noen strategier, kan det virke som det er mer tilfeldig, opp til lærerne på trinnet eller den enkelte lærer å finne gode løsninger på de faglige utfordringene. Når det gjelder den sosiale delen av opplæringen, har de fleste skolene gode rutiner for hvordan de skal imøtekomme dette. Også her blir samarbeidet på trinnet viktig.

#### Samarbeid med en annen lærer

Noen lærere har altså et samarbeid på trinnet, mens andre har funnet en bestemt lærer de samarbeider mye med. Tove, som hadde et fint samarbeid på trinnet, har også etablert et svært godt samarbeid med en kollega. Hun oppfatter denne læreren som veldig flink og får støtte fra henne. «... hun vet at jeg synes det er godt å ha henne som en hjelp og en buffer», sier Tove om sin samarbeidspartner.

Mona snakker også om en kollega som hun samarbeider med og fikk mye hjelp av, spesielt i begynnelsen. Hun kjenner på mangel på erfaring og behovet for å snakke med andre om tilpassing av undervisningen. Det er godt å drøfte med en annen, hevder hun, og få respons på de valgene en tar. Truls, som er i en ordinær klasse, snakker gjerne med læreren i innføringsklassen hvis det er noe han lurer på.

Denne kontakten og samarbeidet med en imøtekommende kollega som har mer erfaring og kompetanse, blir av avgjørende betydning.

### Samarbeid med en ressurslærer

På noen skoler er det en lærer med særskilt ansvar for de språklige minoritetene. Det kan handle om koordinering av undervisningen, hovedkontakten med de tospråklige lærene, holde seg oppdatert på rettigheter, læreplaner, undervisningsmetoder og liknende. Noen av disse lærene er med i kommunale nettverk med lærere som har en tilsvarende funksjon på andre skoler, og de har samlinger med oppdateringer og gir hverandre inspirasjon. Jeg har ikke intervjuet noen av disse lærene, men får vite av mine informanter at de er til stor hjelp.

Wenche snakker mye om noa-kontakten<sup>97</sup> på hennes skole. Noa-kontakten er en slik ressurslærer:

Derfor er det veldig viktig med disse noa-kontaktene, for de er veldig godt informerte om andre skoler og hvordan det blir gjort. Spesielt for oss som har så få.

Disse ressurspersonene er inne i bildet når det gjelder kartlegging av de minoritetsspråklige elevene og kan gi tips om materiell og arbeidsoppgaver. Mange av dem har også innføringsklasser eller særskilt norskundervisning med elevene.

De kaller jo oss inn også på noen møter hvor vi snakker om den enkelte elev, hvis det er noe jeg lurer på, ting som de vil informere meg om, for hverdagen er så travel, vi har ikke alltid sjanse til å snakke elever i storefri liksom.

På en skole var det en lærer med minoritetsbakgrunn som fungerte som en ressursperson som de andre lærene kunne spørre om råd og veiledning. Den tryggheten det er å ha en som hadde en kompetanse på området, er av stor betydning for flere lærere.

### Tospråklig lærer

Ikke alle lærerne hadde samarbeid med tospråklige lærere. En av grunnene var at det rett og slett ikke var noen tospråklige lærere å samarbeide med på skolen. En lærer som jobbet på ungdomsskolen sier at hun samarbeidet mer med tospråklig lærere når

---

<sup>97</sup> Noa = norsk som andrespråk

hun jobbet på barneskolen, fordi hun da hadde elevene i nesten alle fag og forholdt seg til alle som var innom klassen hennes. Nå er det mange lærere og flere faglærere, så ansvaret blir mer delt og da blir det lite samarbeid.

For andre lærere blir samarbeidet med tospråklig lærer svært viktig. Det kan oppstå vanskelige situasjoner i forhold til de minoritetsspråklige elevene, der en lærer som kan morsmålet blir til god hjelp. Utfordringen er at disse lærerne bare er på skolen noen timer i uka, og at de ikke alltid er der når de trengs. Men flere lærere framholder at om den tospråklige læreren ikke er på skolen når noe skjer, kan det ringes. Når det gjelder lekser, testing av elevene og kontakt med hjemmet, er også samarbeidet med tospråklig lærer viktig.

Ole sier det slik om samarbeid generelt:

Altså på en del ting er vi nødt til å samarbeide, men likevel kommer det an på den enkelte lærerens individuelle holdninger og initiativ.

### **5.2.6 Mangel på samarbeid og anerkjennelse gir ensomhet**

Tross godt samarbeid på trinnet, med enkeltlærere, med en ressurslærer eller tospråklig lærere, så kjenner mange lærere seg ensomme med utfordringene og usikre på hvor de skal få hjelp og støtte. Ensomhetsfølelse, ofte kombinert med stort ansvar i undervisningen av språklige minoriteter, preger flere lærere. Trine føler det er et stort ansvar å ha minoritets elever i klassen.

Så er det jo ikke sånn at der er noen andre som tar over noe ansvar. Det er mitt, ja det er mitt. Jeg deler det ikke med noen andre ...

Astrid, som bare jobber i innføringsklasse, sier hun alltid har vært hundre prosent alene med elevene, og at hun har vært frustrert over det.

Ja, jeg er alene. Det er jo ei på barneskolen her som har innføringsklassen. Jeg ringer til henne, men det er ikke så mye. Men jeg savner veldig det. I fjor høst så var vi to stykker, og det var vidunderlig. I alle fall når det er litt utfordringer og sånn.

I den kommunen Astrid bor er det bare hennes skole som har innføringsklasser. Hun nevner at hun kunne ha tatt kontakt med skoler i nabokommunen, “men det er den tida...”.

Ensomhetsfølelsen går ofte på det å ha mye ansvar alene, ansvar lærerne ikke alltid mener de har kompetanse til å mestre. Det er frustrasjon overfor manglende ressurser, manglende støtte fra ledelsen, at det arbeidet de gjør ikke blir verdsatt og at de ikke får kompensasjon for all den tiden de bruker på disse elevene.

For det blir jo til at jeg gjør en del, men jeg har jo ikke noe betalt for å gjøre det, men du blir på en måte nødt til å gjøre det for at ting skal fungere. Det har jeg tatt opp med ledelsen og jeg skrev ned, jeg tror det var to hundre timer jeg hadde brukt, men da var det mitt problem, så jeg måtte bare kutte ut.

Behovet for anerkjennelse og støtte fra ledelsen blir ekstra stort når lærerne opplever at de må bruke mye tid, og når de er usikre på om de lykkes. Lærerne lurer på om de er på rett spor, og om undervisningen og det øvrige arbeidet de gjør i forhold til denne gruppen elever gjøres godt nok. En grunn til at de som sitter i skoens ledelse ikke gir nok støtte, kan være at de sjøl er usikre. De mangler nødvendig kunnskap og kompetanse. En annen grunn kan være at de ikke prioriterer dette feltet i forhold til alle de andre oppgavene de skal løse, og som tidligere nevnt, at området blir nedprioritert. Flere lærere opplever begge disse begrunnelsene som relevante.

### **5.2.7 Organisering av undervisningen**

Når lærerne gir uttrykk for at de ikke er fornøyde med tildelte ressurser, og at de synes de har for lite tid til å gjennomføre en god undervisning, er det interessant å få frem hvordan det ideelt sett skulle se ut for at arbeidssituasjonen deres skulle være tilfredsstillende. Mye av det de ønsker seg ligger implisitt i det som er skrevet over. Mer tid, mer samarbeid og veiledning nevnes, og ikke minst etterlyses mer anerkjennelse og støtte fra ledelsen.

Et av ønskene til lærerne, som ikke kommer fram i det foregående, har å gjøre med organisering av undervisningen og de minoritetsspråklige elevenes plassering i klassen eller i grupper. Her deler lærernes meninger seg klart inn i to kategorier. Det ene ønsket som går igjen er; ressurser til flere grupper og enetimer for disse elevene, altså

at minoritetselevene var flere timer *ute* av klassen. Det andre ønske går i stikk motsatt retning; at de kan være mer *inne* i klassen.

Eksempel på lærere som vil ha elevene mer ute av klassen, finner jeg i dette utsagnet:

Ja, det er klart at inni mellom så kunne en hatt mer ressurser, for en kunne hatt mindre grupper, mer fleksibilitet og mulighet til å nå fram til flere ... for en er ikke mer enn ett menneske.

Av og til er en ikke mer enn ett menneske, og da kan det være bedre å ta elevene ut av klassen slik at elevene får en tettere oppfølging, mener denne læreren. Hun ser at elevene blir frustrerte over å sitte hjelpeløse uten at læreren har nok tid til dem. Det er ikke grunnlag for å si om de lærerne som vil ha elevene mer ut av klassen ønsker det fordi det ville gi bedre læringsbetingelser for elevene, eller fordi det ville gi bedre arbeidsforhold for læreren sjøl. Muligens er det en kombinasjon. Lærerne gir jo uttrykk for at de ser det som positivt å ha minoritetselever i klassen, men samtidig kommer mye frustrasjon til overflaten. Med disse elevene mer ute av klassen, ville lærerne hatt mindre merarbeid. Trine nevner at de nå har fått en elev som er analfabet, og det følger mye ansvar med å skulle ha han i klassen. Dette går både på manglende kompetanse og kapasitet til oppfølging hos lærerne, men det går også på en pedagogisk forståelse av læring, hvordan elevene lærer best.

Noen lærere ønsker imidlertid større lærerdekning slik at minoritetselevene kan være mer tilstede *inne* i klassene. Mette er en av de som tror at elevene lærer best i fellesskapet. Hun vil veldig gjerne ha flere lærere inne i klassen, slik at elevene kan være mest mulig inne i klassen. Da kunne de ha jobbet med å forklare og bygge opp begrepsforrådet. Hun mener at det er spesielt viktig for de som har liten skolebakgrunn, og hun har et «jo-mer-jo-bedre» forhold til det å være i den ordinære klassen. Men hun hevder at det er minimalt med ressurser til det.

Tove ønsker også flere lærere i hver klasse:

... vi er dekt opp i norsk og så er vi to stykker i matte, men for eksempel samfunnsfag, naturfag, RLE, disse fagene som veldig mange detter ut, for det blir for faglig tungt, så er vi bare en. Og da strever en jo med å hjelpe de. Så det ville vært den ideelle skoledagen: To lærere inne i timen. Så kunne alle elevene vært der inn. Da hadde en ikke trengt å ta ut noen og en kunne hjulpet alle, - og det er jo ønsketenkning.

Ole ser ressurser, pedagogisk tenking og verdier i sammenheng. Han mener at flere ressurser trengs, men om de blir utnyttet godt avhenger også av læreren. Minoritetselevene er en ressurs, mener han, og ønsker å trekke veksler på deres sterke sider. Han gir eksempler på nåværende og tidligere elever som har vært gode å ha og spille på i forhold til andre elever, i forhold til kultur og med samfunnsmessige bidrag, som han kaller det. Ole mener disse elevene også er med på å redusere behovet for egen opplæring for minoritetsspråklige, fordi de blir ressurser i forhold til de andre elevene. Da kan minoritetselevene være mer tilstede i klassene.

For Reidun, som er lærer i en innføringsklasse er organiseringen problematisk. Hun ønsker seg muligheter til å dele inn elever etter nivå. Hvis en får elever som er analfabeter og elever som presterer godt skolefaglig i samme klasse, blir det vanskelig å drive med relevant og tilpasset opplæring for alle, mener hun. De samme frustrasjonene deler flere lærere. Frustrasjonen til Trine går også på ledelsens nedvurdering av hennes faglige begrunnelser. “En vanlig lærer (har ikke) noe innflytelse, eller noe vi skulle ha sagt”, mener hun.

Å plassere alle elever i samme klasse, har ikke nødvendigvis bare en verdimeslige og pedagogisk begrunnelse, men også en økonomisk hensikt. Det er for dyrt å lage egne grupper og klasser. Det er dette Trine snakker om når hun mener at lærernes pedagogiske begrunnelser ikke blir tatt i betraktning.

Ole er helt klar på at han ikke vil dele elever inn i grupper basert på at de ikke har norsk som morsmål:

... jeg har gjort hva jeg kan for å bidra til en endret holdning, til en endret praksis, på dette område i pedagogikken, fra at de elevene skulle på en måte kategoriseres og samles i grupper til norsk 2 undervisning, samme hvor gode de var i norsk og samme hvilket land de kom fra, bare fordi de ikke..., ja de kunne til og med være født i Norge, men de hadde ikke norsk som morsmål, - til at vi arbeider for å se hver elev som et individ uavhengig av norsk eller utenlands opprinnelse. Og da blir det mer sånn som elevene tenker om hverandre, at der er Fohn og der er Pål og that's it.

Dette er det, i følge hans kollega Tove, uoverensstemmelser om innad i kollegiet. Hun sier:



... vi er jo som hund og katt da. Vi er jo ikke alltid helt enige om hvordan vi skal gjøre ting, men vi har likevel stor åpenhet og rom for å spørre hverandre om råd og hvordan vi gjør ting osv., men noen er jo veldig steil på det å ta ut i gruppe, - ja, mens vi mener at det av og til gagnar eleven, og der er vi enige om å være uenige. Men det er ikke noe sånn galt i det, liksom, vi gjør ting på forskjellige måter.

Her handler det om organisering, men Ole ser organisering og holdninger i sammenheng. Han vil at elevene skal ses som enkeltindivider og ikke kategoriseres som utlendinger. For Tove representerer minoritets elevene en gruppe elever som trenger ekstra hjelp og støtte, og hun fremhever at det er en god og nødvendig løsning å ha grupper som jobber med grunnleggende norskkunnskaper. Hun viser dessuten en romslighet overfor andre kollegaer som mener noe annet, og lever godt med at det praktiseres ulike løsninger.

Sjøl om noen vil ha elevene mer ut av klassen og andre vil ha dem mer inn, er alle elevene både i klassen og ute av klassen. Det skjer på alle de skolene mine informanter representerer. Det er omfanget som lærerne er uenige om. I tillegg til de to store organisatoriske ønskene, er det et klart ønske å få tilbake innføringsklassen der disse er borte. En lærer nevner at det er en spesielt utfordrende situasjon når en minoritets elev blir plassert direkte inn i klassen uten å kunne noe norsk. Åshild mener det har mye å si for motivasjonen hos elevene at de ikke bare blir sittende i klassen uten å skjønne noe, og enkelte av barna “har så mye å bære på”, sier hun. Da trengs det tid fra lærerens side til å fylle mange behov. Det går fram av flere lærersitater at dette er svært vanskelig for lærere og elever.

### **5.2.8 Noen hovedlinjer om ressurser og organisering**

I denne delen går det fram at lærerne er frustrerte over at det finnes for få ressurser, og at undervisningen av minoritets elever ikke prioriteres. Økonomiske ressurser er helt avgjørende for måten undervisningen av språklige minoriteter blir organisert på. Det kan være utslagsgivende for om minoritets elever får tilbringe den første tiden på skolen i Norge i en innføringsklasse eller ikke. Dette får igjen store konsekvenser for lærerens undervisning. Å ha elever i klassen som ikke kan noe norsk sammen med elever som har norsk som morsmål, blir en utfordring.

Lærerne ønsker seg mer ressurser i form av tid til undervisning og samarbeid. I dokumentene er det ikke satt noen standard for hvor mye tid og ressurser som skal brukes på opplæringen av språklige minoriteter, så her er det lite å hente i så måte. Kommunene sjøl er ansvarlige for å bevilge penger til skolene som har minoritets elever, og som det er vist, gir denne fordelingen svært forskjellige utslag. Den støtten det er i å samarbeide med andre om opplæringen, finner lærerne hos ulike samarbeidspartnere. For lærerne betyr samarbeidet med andre mye. De vil gjerne samarbeide mer, men mange savner et godt samarbeid med ledelsen. Dette manglende samarbeidet gjør at mange ikke opplever anerkjennelse for det arbeidet de gjør, et arbeid som kan være krevende. Der samarbeidet fungerer godt, enten med en medlærer eller med ledelsen og andre samarbeidspartnere, blir samarbeidet imidlertid omtalt svært positivt og som en god hjelp til å takle utfordrende undervisningssituasjoner.

Lærerne har liten innflytelse på hvordan ressurser skal fordeles, og mange mener de ikke blir hørt av ledelsen når de ønsker alternative organiseringer. Utfordrende arbeidsforhold gjør at noen lærere ønsker at minoritets eleven var mindre til stede inne i klassen, og at lærerne dermed fikk et pusterom der andre undervisningsforpliktelser kunne ivaretas. For lærerne handler det kanskje dypest sett om å takle en hverdag som byr på mange utfordringer, der de ofte kjenner at de kommer til kort. Dette kan resultere i motstridende holdninger og meninger, og lærerne strever med å finne en balanse mellom ressurser, ønsker og pedagogiske idealer. Løsningen for noen blir da å få minoritets elevene mest mulig ut av klassen, slik at andre lærere, forhåpentligvis med bedre kompetanse, kan undervise elevene, og klasselærerne slipper merarbeid og den frustrasjonen det er å ikke mestre undervisningen i klassen.

Når noen lærere ønsker at minoritets elevene var mer inne i klassen, er dette et utslag av deres kunnskapssyn, at de har tro på at det er slik elevene lærer best. Disse lærerne er stort sett de som underviser elevene når de ute av klassen, og de savner det å kunne undervise elevene i et klassefelleskap med majoritets elevene.

### **5.3 Kompetanse**

En sentral faktor i en inkluderende skole er kompetanse. I hovedsak er det lærerens kompetanse som vil bli analysert her, men jeg kommer stadig tilbake til behovet for kompetanse på alle nivåer i opplæringssektoren, og ikke minst hos skoleledere. En slutning som kan trekkes når en leser styringsdokumentene, er at det på alle nivåer i

opplæringssystemet er behov for et kompetanseløft. Jeg velger her å ha hovedfokus på læreren fordi det empiriske materialet mitt omhandler dette nivået i utdanningssystemet. I denne delen av analysen ønsker jeg å se på hvordan dokumentene uttrykker kompetanseidealet, behovet for kompetanse, hvordan skolene bygger kompetanse og lærernes refleksjoner når det gjelder egen kompetanse til å undervise språklige minoriteter.

### 5.3.1 Kompetansebegrepet

I dokumentene og hos informantene mine dukker begrepet kompetanse stadig opp. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* refereres det til kompetanse som «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver» (s. 367). Det presiseres at dette kan være både teoretiske og praktiske kunnskaper, og at kompetansen kan utvikles gjennom utdanning og i arbeidslivet.

Skoleledelsens manglende kompetanse i flerspråklig utvikling påpekes (s. 367), og det hevdes at lærernes kompetanse er viktig og har en positiv effekt på elevenes læring. Skolen og lærernes kyndighet til å finne elevenes kompetansenivå, ses som en utfordring;

... særlig fordi elevene ofte har språklig og kulturell kompetanse som lærerne mangler (s. 359).

Ved siden av den formelle kompetansebyggingen gjennom utdanning, opparbeides kompetanse gjennom utøving av profesjonen som lærer, eller gjennom andre typer erfaringer. Både erfaring gjennom annet arbeid og erfaringer som livet har gitt, er relevant i det profesjonelle virket (NOU 2010:7, 2010, s. 367). For eksempel hadde en av de lærerne jeg intervjuet jobbet på et asylmottak tidligere og en annen i voksenopplæring med innvandrere. Dette ga kunnskaper som var viktige i arbeidet med minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

Astrid er en av informantene som framholder erfaring som en betydningsfull kompetanse. Denne erfaringen er viktig for henne. Hun sier:

Ja, jeg tenker bare som så at nå har jeg så mye erfaring i det at jeg kan en del om det, og det er litt godt. Og jo mer du kan så ser du muligheter, hvordan du kan gjøre det annerledes, ikke sant.

Tryggheten som Astrid her viser, er opparbeidet gjennom år med undervisning, de første årene i en skole uten minoritets elever, og de senere årene med mange elever i klassene hennes med minoritetsbakgrunn. Også Frøydis nevner erfaring som kompetanse:

*Har du noen faglig bakgrunn når det gjelder undervisning av språklige minoriteter?*

Nei, bare erfaring kan du si, ikke noe på papiret på det, bare vanlig livserfaring, man har jo drevet med dette noe år.

... det er ganske heftig av og til, sjøl om det funker,  
Det går og jeg får det til.

... men jeg føler at jeg er blitt så proff nå at de (minoritets elevene) må ikke ha noe fra meg hele tiden, for jeg tenker at de får så mye når de er ute i ei gruppe. Jeg må jo si at jeg føler det funker.

Frøydis har etablert en erfaring og en holdning til undervisningssituasjonen som gjør at hun takler den, samtidig som hun innser at hun ikke kan alt. På skolen hennes har de innføringsklasser, og mange av Frøydis sine elever er der både i norsk- og mattetimen. I disse fagene skal de være i innføringsklassen til de har tilegnet seg nok kunnskaper i norsk til å følge den ordinære undervisningen i den ordinære klassen. Derfor er Frøydis rolig for at elevene får den ekstra støtten de trenger. I den ordinære klassen legges det stor vekt på sosiale forhold for å få et godt klassemiljø. Kompetansen Frøydis har på dette området, har hun fått gjennom mange år i en skole med minoritetsbarn og erfaring fra sjøl å ha bodd i utlandet.

På spørsmålet om Frøydis har noen faglig kompetanse på dette området, sier hun at «hun ikke har noen på papiret», altså ingen formell utdanning. Dette gjelder mange av de lærerne jeg intervjuet. De refererer til manglende faglig kompetanse, slik Trine gjør:

Jeg har jo ikke noe spesialutdannelse, og der er ikke lærere på trinnet som har (det).

Solveig har heller ikke den formelle bakgrunnen.

Nei, jeg har ikke noe i forhold til minoritets språklige, det har jeg ikke.

Lærerne har sin profesjonsutdanning, men når de refererer til at de mangler kompetanse, er det en faglig utdanning rettet mot flerkulturell pedagogikk de sikter til.

### 5.3.2 Aktuell kompetanse

Et relevant spørsmål er hvilken kompetanse som er aktuell for lærerne å ha når de underviser i klasser der det er språklige minoriteter. Jeg har tidligere pekt på forholdet mellom generell pedagogikk og flerkulturell pedagogikk,<sup>98</sup> og vist til behovet for en kompetanse ut over den generelle pedagogiske kompetansen lærerutdanningene gir.

I Stortingsmelding nr. 11 *Læreren. Rollen og utdanningen* (St.meld.nr 11 (2008-2009)), refereres det til seks kompetanseområder som lærere generelt skal inneha. Etikk er et av områdene:

Læreren må handle i tråd med det verdigrunnlaget som er fastsatt i skolens formål og konkretisert i læreplanverket (s. 15).

En generell yrkesetisk kompetanse er vesentlig hos alle lærere. Når en underviser minoritetsspråklige elever, vil opplæringen generere utfordrende situasjoner og skjønnsvurderinger som ikke er aktuelle når en bare underviser majoritets elever. Mine informanter var ikke videre opptatt av den profesjonsetiske kompetansen, sjøl om de ofte refererte til vanskelige valgsituasjoner.

Uten tvil er språkkompetanse viktig. Her er det snakk om kunnskaper i norsk og norsk som andrespråk (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det sitter elever i klasserommene som ikke skjønner hva som blir sagt av lærere og medelever, og som ikke skjønner innholdet i bøkene og andre læremidler. Når disse elevene skal lære seg norsk, kreves det kunnskaper i eget språk og kunnskaper i formidling av språk, hos lærerne. Men det dreier seg ikke bare om språkopplæring, men også om flerkulturell pedagogisk kompetanse,<sup>99</sup> og det handler om å kunne møte samfunnets virkelighet og utfordringer (NOU 2010:7, 2010).

---

<sup>98</sup> Se 4.2 Flerkulturell pedagogikk

<sup>99</sup> Dette er et sentralt i tema under 4.2 Flerkulturell pedagogikk.

I *Likeverdige opplæring i praksis!* (Kunnskapsdepartementet, 2007) er det et mål å øke kompetansen blant ansatte når det gjelder tospråklig utvikling og flerkulturelle spørsmål (s. 24). Som tiltak foreslås det å utarbeide og tilby etterutdanningskurs i andrespråksdidaktikk for læreplanen *Grunnleggende norsk*. NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* er det dokumentet som går lengst i å konkretisere kunnskapsheving i opplæringssektoren. Her nevnes kulturkompetanse, tverrkulturell kommunikasjonskompetanse, kunnskap om sosiale og kulturelle endringsprosesser, kompetanse i norsk som andrespråk, kunnskap om flerespråklighet og flerkulturell pedagogikk. Integrering av disse kompetanseområdene i lærerutdanningen og etter- og videreutdanning er avgjørende, heter det (s. 386).

Å realisere kompetanseheving og å konkretisere områder lærere skal kvalifisere seg innenfor, vil innebære et formidabelt løft i skolesektoren. I utredningene finnes visjonene og konkretiseringen av behovene. Disse dokumentene er imidlertid ikke forpliktende. Når det kommer til retningsgivende dokumenter som stortingsmeldingene, er de betydelig mer nøkterne og generelle. En grunn til det kan være at konkrete forslag om for eksempel etter- og videreutdanning for lærere innenfor flerkulturell pedagogikk, ville være ressurskrevende. Ved å påpeke behovet i stortingsmeldinger, har regjeringen satt utfordringen på agendaen, men fordi dokumentene er diffuse og generelle, ligger det ikke noen forpliktelse til å gjennomføre en faglig kompetanseheving. Når det gjelder videreutdanning, heter det i St. meld. nr. 11 (2008 - 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* at:

Norge har mange minoritetsspråklige elever, og det er behov for flere lærere med minoritetsspråklig bakgrunn (s. 31).

Behovet for etter- eller videreutdanning for lærere med majoritetsspråklig bakgrunn knyttet til flerkulturell pedagogikk, nevnes ikke.

Læreren blir framholdt som en svært avgjørende faktor for elevenes læring, og ikke minst gjelder dette for språklige minoriteter. Den viktigste innsatsfaktoren i skolen beskrives i St. meld. nr. 30 (2003 - 2004) *Kultur for læring*, som «den kompetente læreren».

Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes egne, er skolens viktigste ressurs. De må ha faglig kompetanse på en rekke områder (s. 24).

Kompetanser som lærerrollen skal baseres på blir presisert i St. meld. nr. 11 (2008 - 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Områdene her er valgt ut på bakgrunn av forskning omkring hvilken grunnleggende kompetanse lærere trenger for å favne alle sider ved elevens læring og utvikling. Den faglige og didaktiske kompetansen går hånd i hånd med en samfunnsbevissthet, evne til etiske refleksjoner, og relasjons- og utviklingskompetanse (s. 15).

I utgangspunktet er det ikke påkrevet med noen formell kompetanse utover lærerutdanning, for å undervise minoritets elever.<sup>100</sup> Blant mine 14 informanter, som alle underviste minoritetsspråklige elever, var det kun en som hadde fordypning i *migrasjonspedagogikk* og en som hadde *Norsk som andrespråk*<sup>101</sup> i fagkretsen sin. Hvilken kompetanse lærerne formidlet at de trengte, varierte. Hos enkelte var det en allmenn usikkerhet ved å undervise språklige minoriteter i klassen som kom til uttrykk, mer enn å snakke konkret om kompetanseheving. Dette kommer fram i disse to sitatene:

Men noen ganger lurer jeg jo på om jeg gjør nok, om jeg burde gjort mer og i så fall hva jeg kunne gjort. Og jeg tenker jo litt, - jeg grubler jo litt på dette da... Hva kan jeg gjøre for at hun skal lære mest mulig? Hva er det hun ikke helt skjønner her? Det synes jeg er den største utfordringen. Og det er derfor jeg nå vil prøve å gi henne noen konkrete oppgaver, som f.eks går på ordstilling. Jeg ser hun strever med ordstillingen, for å se om det kan hjelpe litt ... Noen ganger må jeg sitte å drive med puslespill for å få fram hva hun vil skrive. Så det er en utfordring synes jeg. Hva kan jeg gjøre for at hun ... hvor er det hun må ta tak, hva er det hun må øve på for å knekke koden på en måte. Det synes jeg er vanskelig.

Mette har norsk som fag og synes det er til god hjelp når hun skal undervise minoritets elevene. Likevel er det mange ting hun opplever vanskelig. Det kan være å finne det riktige nivået i opplæringen og progresjon, om elevene skal meldes til PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) eller ikke, hvilke læreverk som skal brukes og hvor en finner gode oppgaver. Hvordan elevene skal kartlegges og vurderes, er et gjennomgående tema hos flere lærere.

---

<sup>100</sup> «I opplæringsloven er det ikke fastsatt krav om at ansatte som skal undervise minoritetsspråklige elever må ha kompetanse i flerkulturelt eller flerspråklig arbeid» (NOU 2010:7, 2010, s. 371).

<sup>101</sup> Ved ulike institusjoner og til ulike tider har fordypning eller videreutdanning i flerkulturell pedagogikk hatt mange navn; Norsk som andrespråk, migrasjonspedagogikk, språk- og kulturfag, interkulturell pedagogikk mm.

Mona synes det er vanskelig med kulturforskjeller hos elevene, men strever også når hun skal ha kontakt med foreldrene. Tove snakker om traumatiserte elever som trenger en voksen med en kompetanse hun ikke har.

... hun er traumatisert da, jeg vet ikke bakgrunnen for det, fra Bosnia, og måtte ha hjelp til hver eneste setning hun skulle formulere...

Av og til føler jeg jo at jeg kommer til kort som lærer, at jeg blir litt sånn handlingslammet i forhold til hvordan jeg skal hjelpe de, men da har jeg jo heldigvis folk jeg kan spør, som kan hjelpe meg til å hjelpe dem, andre som har mer erfaring på skolen, og jeg er ikke noe redd for å si er jeg på gyngende grunn. Nå trenger jeg hjelp.

Samarbeid med andre lærere og faggrupper ser man nødvendigheten av også her. Behandling av psykiske problemer som følge av opplevelser i hjemlandet, flukt, traumatiserte foreldre eller andre forhold, er ikke innenfor en lærers profesjonsområde. Det daglige møtet blir lærerens ansvar, og for at det skal bli best mulig, mener lærerne at andre faggruppers veiledning er påkrevet.

Tom skiller mellom den relasjonelle kontakten han har fått etablert med minoritets elevene og den faglige kompetansen han kjenner han mangler:

Det feltet du holder på med nå, jeg er ikke stolt av det, som faglærer. Jeg har en god følelse når det gjelder personene, altså meg som kontaktlærer, hvordan jeg har fulgt de opp og forholdet jeg får til de og sånne ting. Da føler jeg at jeg kan si; dette har vært bra. Når det gjelder faglæreren Tom, så er jeg ikke stolt av det. Da synes jeg ikke det har vært særlig bra, det synes jeg ikke.

Relasjonskompetanse synes her å være tilstede, men Tom ser sjøl at han mangler den faglige kompetansen til å undervise minoritetsspråklige elever. Det samme ser ut til å være tilfelle hos Truls.

Hvis jeg har en ledig stund, så prater jeg med de elevene, bare for å bli kjent, men faglig er det jo ikke noe.

Her erkjenner Tom og Truls et behov for både en faglig kompetanse og et ønske om å kunne fremme et godt sosialt og emosjonelt klima i møte med minoritetsspråklige elever. Det sosiale og relasjonelle går bra. Dette er en kompetanse som lærere har tilegnet seg gjennom sin profesjonsutdanning, og er ikke nødvendigvis relatert til at elevene er minoritetsspråklige. Relasjonskompetansen er en del av helheten når det



gjelder den flerkulturelle kompetanse, men igjen ser det ut som lærerne mangler kompetanse til å fremme faglig undervisning med et relevant læringsutbytte til minoritetselevne. Tom og Truls er begge eksempler på det. De ser betydningen av andre sider enn den sosiale, men de opplever at de ikke hadde nok kvalifikasjoner.

### 5.3.3 Ønske om å kvalifisere seg

Dokumentene fastslår en intensjon om kvalifisering, men konstaterer også at det er mangel på lærere med flerkulturell pedagogikk i fagkretsen sin. På basis av intervjuene kan det synes som at flere lærere mener de har *behov* for kompetanseheving, men *ønsket* om å ta mer utdanning eller kvalifisere seg, synes ikke å stå i forhold til behovene deres. Dette ser vi hos Bente, som er forholdvis nyutdannet og har liten erfaring med å jobbe med språklige minoriteter. Å kvalifisere seg i forhold til denne type undervisning, kommer et stykke ut i prioriteringsrekken. Hun sier dette om kompetanseheving:

Jeg har ikke fått tilbud om det og jeg har i grunnen ikke tenkt noe på det, for det har vært rett og slett så mye siden jeg begynte, ... så jeg har ikke skjenket det en tanke, men det er kanskje mer sann jeg tenker når jeg har vært her et år eller to til, når ting begynner å falle mer på plass ... at jeg da kanskje kan tenke at hvis jeg får flere sånne språklige minoriteter, og det blir noe som det blir mer av, så hadde det vært en ide og tatt et ekstra kurs eller noe for å få noe tips konkret for hva jeg kan gjøre for å lære de mer.

Behovene og utfordringene er mange i skolen, og både skoleledere og lærere prioriterer ned kunnskapsutvikling knyttet til språklige minoriteter og opplæring. På mitt spørsmål til Åshild om det er noen mulighet til å komme på kurs, eller på annen måte få hevet den flerkulturelle kompetansen i kollegiet svarer hun:

Nei jeg tror ikke det. Det er vel vurdering som er det store i år!

Når Åshild sier dette, kan det forstås som det faglige fokuset på hennes skole dette året er vurdering. Da er andre viktige ting nedprioritert, noe som kan tolkes som at skoleledelsen mener det er mindre viktig med opplæringen av språklige minoriteter.

For Tom har det faktisk ikke vært en problemstilling om han skal ta videre utdanning, og det har ikke vært noe tema på skolen heller:

... og vi har aldri tenkt at vi mangler den utdannelsen, og det er jo litt ille synes jeg, ikke sant? Når vi tenker på alle de elevene vi har hatt med sånn bakgrunn, vi har jo aldri tenkt at her bør vi få et menneske med kompetanse inn. Det har jeg aldri hørt på lærerværelset.

Utsagnet fra Tom kommer helt på slutten av intervjuet der han reflekterer over sin jobb som lærer. Her er han ikke så personlig her som han har vært tidligere i intervjuet, men mer generell når han snakker om å «få et menneske med kompetanse inn». Det kan tolkes som om han skyver fra seg ansvaret for sjøl å kvalifisere seg, og tenker at denne kompetansen skulle knyttes til ett menneske, ikke kollegiet generelt.

Det går ikke tydelig fram av intervjuene hvorfor det er et sprik mellom behov for kvalifisering og lærernes ønske om å kvalifisere seg. Man kan anta at det er lavt prioritert også hos lærerne. De har en travel arbeidssituasjon og kan muligens ikke tenke seg å bruke tid på kompetanseheving. Det neste viktige spørsmålet blir hvem som trenger kvalifisering.

### 5.3.4 Hvem skal kvalifiseres?

Østbergutvalget, som la fram NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, er klar i sine uttalelser om hvem som bør kvalifiseres:

Alle lærere i skolen, uansett bakgrunn, bør få kompetanse slik at de kan oppdage og respondere på læringsbehovene til de minoritetsspråklige elever og deres kultur...(NOU 2010:7, 2010, s. 381).

Kravene til lærere i alle fag, altså alle lærere, er blitt forandret med en elevmasse som er i endring. De grunnleggende ferdigheter er viktige i alle skolefagene, sammen med kunnskap om mangfold og kultur. Derfor er det ikke tilstrekkelig at bare de lærerne som underviser i norsk, er kvalifiserte. Det handler ikke kun om kompensatoriske tiltak, men om et mangfolds- og inkluderingsperspektiv. Å undervise i samfunnsfag og matte er en utfordring hvis elevene ikke har nok kunnskaper i den norske konteksten og det norske språket. Denne utfordringen må samfunnsfaglæreren og mattelæreren gripe for at læringsutbytte og kompetansemålene i faget skal være et mål for alle elevene (s. 381f).

Men alt hviler ikke på læreren. Også kompetanse hos skoleledelsen trekkes fram. Det heter i St. meld. nr. 30 (2003 - 2004) *Kultur for læring* at «skolen» skal gi alle elevene, uansett bakgrunn og forutsetninger, mulighet til å utvikle sine evner (s. 24). Jeg tolker begrepet skolen her til å handle om den enkelte skole, der ledelsen har ansvar for at kompetansen og kulturen på skolen er relevant.

I det nye pedagogikkfaget i lærerutdanningen, *Pedagogikk og elevkunnskap*, skal flerkulturell kompetanse være en del av innholdet som alle studenter skal erverve seg for å kunne realisere en mest mulig likeverdig opplæring for alle. Det flerkulturelle perspektivet skal gjenspeiles innenfor alle fagområder, og det krever også kompetanseheving hos lærerutdannere på høyskoler og universiteter (St.meld.nr 11 (2008-2009), s. 26). Målet for den nye lærerutdanningen er en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning (s. 75). St. meld. nr. 11 (2008 - 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* gir viktige føringer om at lærerutdanningene skal ha et videre fokus og et gjennomgripende mål om å kvalifisere studentene for dagens skole, som er en mangfoldig, flerkulturell skole. I alle fagområdene og i praksis skal dette gjenspeiles (s. 42).

En forbedringsstrategi med fokus på kvalitet gjør det nødvendig å ha kompetanseutvikling, ikke bare i lærerutdanningen, men som en fast komponent på alle skoler, i skolens planer og i form av ressurser. I NOU 2003:16 *I første rekke* vises det til noen forhold som peker seg ut som særlig viktige i så måte. Skoleeierne må ta på alvor at lærerne generelt må ha gode muligheter for etter- og videreutdanning, heter det i utredningen. Fagområder hvor mange lærere har mangelfull formell kompetanse, må prioriteres (s. 62).

På noen skoler kan det virke som kompetanse ikke er påkrevet og viktig for at lærerne skal jobbe med minoriteter. Jeg har tidligere referert til Truls som sier at han ble plassert til å undervise minoritets elever fordi han var ny og ikke fordi han hadde den nødvendige kompetansen. Tove sier at det ikke er det mest populære å jobbe med på skolen, og det er timeplante tekniske ting som gjør at hun fikk ansvar for den grunnleggende norskopplæringen. Sjøl om begge disse lærerne trives godt i de jobbene de har, er det andre ting enn kompetanse som avgjør om lærere skal undervise minoritets elevene. Det kan sammenholdes med prioriteringene som det ble skrevet om tidligere. Lærerne gir uttrykk for at kompetanseheving ikke står i første rekke. Faglig fokusering på temaer omkrig undervisning av språklige minoriteter er ikke prioritert

og kvalifiserte lærere er heller ikke prioritert til denne typen undervisning. Her er det organisatoriske, timeplante tekniske forhold som er avgjørende. Ikke bare nedprioriterer skoleledelsen disse forholdene som er nevnt over, de plasserer også nye, uerfarne lærere til å undervise språklige minoriteter. Ledelsens handlinger kan tolkes som om dette er et område der det ikke er viktig å ha kompetanse, og det kan også forstås som et lite populært undervisningsområde hos lærerne.

### 5.3.5 Ansvar og plan for kompetanseheving

Hos egne informanter var det som nevnt bare to av fjorten lærere som hadde noen formell kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk. På spørsmålet om det var andre lærer ved skolen som hadde en slik kompetanse, kom det fram at det enten ikke var noen andre eller kun få. Det kan være mange grunner til dette. Noen av lærerne ble ansatt før det var minoritetsspråklige elever ved skolen og før det var et aktuelt fag/tema i utdanningen. En kan også tenke seg at skolen ønsket lærere med kompetanse innenfor feltet, - det kan til og med ha stått i utlysningstekster at det var behov denne lærerkompetansen, men at en ikke fikk tak i kvalifiserte lærere. Dårlig økonomi ved skolene kan ha ført til at det ikke har vært tilbud om videreutdanning eller kurs. Erfaringen fra en skole er at:

... vi blir presset inn i de samme kursene hele tiden, som vi må ta enten vi ønsker det eller ikke, det går ikke på behov. Billige kurs.

Men det kan også være at dette ikke er noe prioritert område på skolen. Hverdagen i skolen er hektisk. Skoler og lærere blir pålagt mange oppgaver og i en lang rekke av oppgaver som skal ivaretas, kommer kvalifisering til å undervise språklige minoriteter langt ned. I denne lange rekken av oppgaver kan likevel ikke skoleeiere, altså kommunene, fraskrive seg ansvaret for at også minoritetsspråklige elever skal få en likeverdig opplæring som de øvrige elevene ved skolen får. I *Opplæringslova* § 10-8 står det om ansvar for kompetanseutvikling:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersoner i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet.

Ingen av skolene hadde noen plan for kompetanseheving. Endringsarbeidet må knyttes til den organisasjonen som skal endres, heter det i NOU 2003:16 *I første rekke*. For å forbedre kvaliteten er det nødvendig å ha kompetanseutvikling som en fast ingrediens i lærestedets planer og å sette av ressurser til dette (s. 62). St. meld. nr. 30 (2003 - 2004) *Kultur for læring* peker på at det er en sentral oppgave å videreutvikle den faglige og pedagogiske kompetansen hos lærere. Satsing på skolen (innledningen), styrking av barnetrinnet (s. 10) og fornyelse av ungdomstrinnet (s. 10), blir vage politiske formuleringer med diffust implementeringsansvar og vage forpliktelser. Intervjuene gjenspeiler en hverdag i klassen der lærerne skal realisere politiske intensjonene, uten den faglige kompetansen som kreves.

### **5.3.6 Noen hovedlinjer om en flerkulturell kompetanse i skolen**

NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* er det dokumentet som i størst grad konkretiserer behovet for kunnskapsheving i opplæringssektoren, men behovet blir understreket i alle dokumentene. Likevel er det ikke noen kvalifikasjonskrav til lærere som jobber med språklige minoriteter eller noen konkrete føringer på hvordan kompetansen skal heves hos de lærerne som allerede jobber i skolen. I lærerutdanningen skal det imidlertid være et fokus på det mangfoldet som finnes i skolen, men også her er det lite konkret å vise til. Viljen og ansvaret til å heve kompetansen på skolen og hos de lærerne som allerede jobber i skolen, ligger hos skoleledelsen og den enkelte læreren, heter det. I følge informantene kan det se ut som skoleledere ikke prioriterer et kompetanseløft og at flere lærere satser på den kompetansen erfaring gir. Når behovet og ansvaret for kompetanse blir ikke fulgt opp av skoleeier, kommer læreren i en situasjon der mye ansvaret hviler på henne. Til tross for at lærerne ofte føler at de kommer til kort i opplæringen av språklige minoriteter og har mye ansvar, synes det ikke som de er innstilt på å prioritere egen kompetanseheving på dette feltet.

Med intensjoner om en flerkulturell orientering som skal prege de nye lærerutdanningene (St.meld.nr 11 (2008-2009), s. 26), vil en kunne få en generasjon lærere som har mer relevant kompetanse til å undervise i den flerkulturelle skolen. Det krever at lærerutdannere innenfor alle fagområder tar inn det flerkulturelle perspektivet i sine respektive fag og ikke bare relaterer denne kompetansen til pedagogikkfaget og norskfaget. Flere av mine informanter pekte på behovet for kompetanse til å kunne

tilrettelegge for gode opplærings situasjoner i andre fag enn norskfaget for denne elevgruppen.

#### 5.4 Oppsummering av kapittel 5

Dokumentene framhever inkludering av språklige minoriteter som del av de demokratiske verdiene samfunnet bygger på, og ser det i sammenheng med menneskerettigheter og likeverd. NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* og NOU 2011:14 *Bedre integrering* er de dokumentene som i størst grad fremmer forslag til tiltak som kan gjøre skolen mer inkluderende for denne gruppen elever. Likevel er tiltakene til dels generelle. Det vage og skiftende innholdet i inkluderingsbegrepet bidrar til at det blir vanskelig å trekke konklusjoner når det gjelder hva inkludering er og hvordan den skal gjennomføres. Jeg opplever at både dokumentene og lærerne er mer klare på hvorfor inkludering er viktig. De ønsker en skole der alle skal trives, delta og lære.

Et inkluderende opplærings system handler om fellesskap, demokrati, deltakelse, gjensidig ansvar, mestring og utbytte. Lærerne har tydelig fokus på den sosiale delen av inkludering, og flere gir uttrykk for at de senker skuldrene når elevene er sosialt inkluderte. Dette henger nok sammen med at lærerne ved første øyekast ikke ser den faglige delen av opplæringen som inkludering, i like stor grad som den sosiale delen.

Hovedvekten av ansvaret for at en skal ha en inkluderende skole ligger hos representantene for majoriteten, - hos skoleledere, lærere, elever og deres foreldre. Men minoritets elevene og deres foreldre må også ta ansvar for at elevene skal inkluderes i skolen, ellers blir ikke målet om aktiv deltakelse realistisk. Dette blir slått fast i dokumenter og av lærere. Flere lærere opplever mangel på ansvar fra ledelsen, minoritets elever og deres foreldre. Lærerne har ikke særlig fokus på majoritets elevenes ansvar for et inkluderende klasserom. Noen mener de sjøl som lærere burde tatt mer ansvar.

De motsetningsforholdene og innebygde spenninger som finnes i integreringsideologien og en inkluderende praksis i en flerkulturell skole, ser en tydelig i de dokumentene jeg har analysert og i intervjuene med lærerne. Målene og idealene er en skole der alle deltar og har et godt læringsutbytte. I den praktiske hverdagen i skolen ligger ikke forholdene til rette for å nå målene. Lærerne peker på at

en av grunnene til dette er manglende ressurser. Det er ønske om mer tid, mer samarbeid, mer anerkjennelse hos lærere. Flere mener ledelsen ikke prioriterer opplæringen av språklige minoriteter og at lærernes innspill til organisering ikke blir hørt. Særlig vanskelig blir det på de skolene der elevene ikke har vært i innføringsklasser, men kommer direkte inn i ordinær undervisning uten å kunne norsk. Her er det svikt i forvaltningen, hos skoleledere og lærere. Et godt samarbeid blir framholdt som avgjørende i utfordrende undervisningssituasjoner. Der det er gode samarbeidsforhold, opplever lærerne at de får støtte og anerkjennelse for arbeidet sitt, og de blir ikke så alene med ansvaret for at minoritets elever skal få en relevant opplæring.

Det er også manglende kompetanse. Dokumentene peker på viktigheten av kompetanse, men er diffuse på hvilken kompetanse som skal være gjeldende når en underviser språklige minoriteter. Lærerutdanningene blir i dokumentene framholdt som en viktig arena for å løfte kompetansen blant de lærerne som er på vei inn i skolen. I intervjuene etterlyser lærerne mer kompetanse. De ønsker å gjøre en god jobb, men det er likevel liten vilje til å kvalifisere seg faglig og å forandre undervisningsforholdene. Når det gjelder skoleledelsen på flere skoler, mener lærerne at de språklige minoritets elever ikke prioriteres med henhold til ressurser og kompetanseheving blant personalet. Skolelederens prioritering av faglig kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk, synes ikke å være tilstede på flere av skolene informantene representerte.

## **6. Analyse og drøfting i lys av teoretiske perspektiver**

I dette kapittelet fortsetter analysen, men nå vil sider ved empirien også bli drøftet i lys av perspektiver presentert i teorikapittelet. Her vil dessuten mine egne fortolkninger få større plass. Temaer med relevans til problemstilling og forskningsspørsmål vil bli løftet fram. I det videre tydeliggjøres dokumentenes og lærernes refleksjoner over utfordringer og avveininger knyttet til inkludering.

Flerkulturell pedagogikk blir drøftet i henhold til implementering og realisering av inkludering. Avhandlingen har et særlig fokus på læringsutbyttet for språklige minoriteter i skolen, og dette aktualiserer en drøfting av den flerkulturelle pedagogikken. Sentralt i problemstillingen er etiske utfordringer og avveininger. Disse utfordringene gir seg utslag i mer eller mindre bevisste valg av mestringsstrategier, og i holdninger og verdier i dokumentene og hos lærerne. Også synet på rettferdighet og likhet kan ses i sammenheng med etiske utfordringer og avveininger. Mot slutten av dette kapittelet blir inkludering på de ulike nivåene i skolesystemet drøftet i forhold til etiske perspektiver. Dokumentenes innhold og lærernes refleksjoner over og beskrivelser av praksis, vil gjenspeile verdier i en inkluderende skole.

### **6.1 Flerkulturell pedagogikk**

I teorikapittelet ble flerkulturell pedagogikk presentert, med hovedvekt på Banks (2006, 2008) sin teori. Som vist til har Banks (2008) konstruert fem dimensjoner innenfor flerkulturell pedagogikk. Disse omhandler innholdet i undervisningen, kunnskapssyn, likeverdig pedagogikk, reduksjon av fordommer og styrking av skolekultur og sosiale strukturer (s. 32). De ulike dimensjonene må ses i sammenheng, og når Banks har delt pedagogikken inn i fem kategorier, er det et strukturelt grep. Dimensjonene gir hensiktsmessige kategorier til systematisering av den denne pedagogikken, og jeg vil bruke dem i den videre analysen. Det er viktig å understreke at dette ikke bare omhandler den direkte undervisningen. Som kategoriene viser, handler det også om kunnskapssynet og menneskesynet som gir retning til undervisningen, samt den skolekulturen og den samfunnsstrukturen lærerne i skolen er en del av.



### 6.1.1 Undervisningens innhold

En av Banks sine dimensjoner ved den flerkulturelle pedagogikken fokuserer på innholdet i undervisningen. I det videre vil jeg drøfte og sammenholde relevante deler av dokumentene og intervjuene med mine informanter, og innholdsdimensjonen i den flerkulturelle pedagogikken. Banks har delt innholdet i undervisningen inn i fire nivåer, der det første representerer minst og det fjerde nivået størst grad av inkludering. Disse er bidragsnivået, det additive nivået, transformasjonsnivået og handlings, og beslutningsnivået.

Når det gjelder innholdet i undervisningen, er ikke de dokumentene jeg har analysert særlig konkrete. I denne delen av avhandlingen vil det derfor i hovedsak være lærernes respons som blir fortolket.

#### Bidragstilnærming

Det laveste nivået for inkludering er det Banks (2008) kaller *bidragstilnærmingen*, og det handler blant annet om å arrangere flerkulturelle fester på skolen med kulturelle innslag fra ulike land. Denne feiringen av mangfoldet er omtalt i flere av læreres beskrivelse av deres undervisning. På Åshilds skole har de fester der en kan få «smake på forskjellige matretter», og hos Solveig snakker de om «Id al-fitr». Særlig på barneskoler har flagg, mat og dans blitt presentert og høytider markert. Det er likevel ikke på dette nivået mangfoldet i språk og kultur først og fremst komme til uttrykk.

#### Additiv tilnærming

Går man opp et hakk i inkluderingstilnærmingen, vil en finne det nivået Banks (2008) kaller en *additiv tilnærming* (s. 47), der språklige og kulturell komponenter supplerer den ordinære undervisningen. På en skole lager de nye matretter i faget «mat og helse» hvis de ellers «ikke kommer på så mye vi kan lage», og det synes elevene er spennende. Da kan også de minoritetspråklige elevene hjelpe til. Når lærerne underviser i geografi, blir det ekstra fokus på et land der en av elevene har røtter. De fleste lærerne sier imidlertid at de følger læreplanen og mange styres av lærebøker. Sjøl med et større mangfold av elever i klassen, blir ikke mangfoldet en naturlig del av planer og materiell, men det blir additivt - et tillegg på siden av det øvrige. Man markerer det flerkulturelle mangfoldet ved å tilføye et arabisk eventyr eller et tema om flyktninger.

Prinsippet om tilpassede opplæringsforløp tilsier at læringsmålene knyttes til arbeidsoppgaver som er både utfordrende og vanskelige, men innenfor elevenes utviklingssone (Dale, 2010, s. 268).

Tilpasning av opplæringen skal ikke bare forenkle, men også utfordre. Noen lærere gir egne, lettere bøker og enklere lekser til minoritetselvene, istedenfor å ha relevante læremidler og undervisning som gjenspeilet klassens kulturer og erfaringer. Dette kan hindre minoritetselven i å få nok utfordringer i innlæringen. Banks (2008) hevder at undervisningen må legge til rette for en balanse mellom oppgaver som mestres lett, og oppgaver som gir utfordring og som krever at elevene har noe å strekke seg etter (s. 15). Dette fordrer at lærerne har tydelige mål for hva de minoritetspråklige elevene skal lære, og at disse målene er så tydelige for elevene at de vet om de har oppnådd målene. Lærerne kan da gi konstruktive tilbakemeldinger og vurderinger ut fra det som er forventet av elevene. Problemet er at lærerne ofte ikke vet hva de skal forvente av elevene, at de ikke kjenner til hvilket språklig og faglig nivå de er på, og dermed gir enkle, lite tilpassede oppgaver. Reidun sier:

... så sliter jeg veldig med å finne noe som er beregnet på fremmedspråklige. Jeg bruker veldig mye «litt her og litt der» og lager mitt eget opplegg ut fra det jeg synes passer.

Man kan spørre seg om det skal være egne opplegg som passer godt for denne gruppen elever. De ordinære læreverkene burde være slik at de var aktuelle for alle elever og inkluderte det spekteret av kunnskaper som er i skolen.

Naturlig nok er lærerne styrt av læreplanen.<sup>102</sup> De fleste lærere jeg snakket med, framholdt at de gikk ut fra læreplanen når de la opp undervisningen sin. For at det skal være hensiktsmessig å undervise ut fra læreplan, må læreplanen være i takt med den flerkulturelle pedagogikken. Det kan ses som en motsetning å skulle ivareta det allmenne og tradisjonsforankrede som læreplanen representerer, og skolens og lærerens ansvar for å ivareta minoritetselvers individualitet og mangfoldet i klassen (von Oettingen, 2011). Hverken den generelle delen av læreplanen eller fagplanene kan sies å ha et gjennomgripende flerkulturelt perspektiv. Den generelle delen av læreplanen er den samme som L 97 og har ikke blitt forandret i takt med utviklingen av et flerkulturelt samfunn. Fagplanene skal ha et lokalt tilsnitt, og det vil derfor bli

---

<sup>102</sup> Her refereres det til *Kunnskapsløftet*, den ordinære læreplanen. Det er imidlertid innført en egen læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007). Dette er en plan i norsk og ikke en gjennomgripende læreplan og få av mine informanter brukte den.

svært varierende innhold i dem, der det flerkulturelle perspektivet også vil variere.<sup>103</sup> Hvis flerkulturelle innslag i undervisninger blir et supplement, får det ikke dette den samme tyngde og naturlige plass i undervisningen. Bøkene, planene og innholdet er stort sett det samme, gjerne med et lite eksotisk tilsnitt. Perspektivene gjenspeiler ikke elevmangfoldet, slik jeg fortolker mine informanternes utsagn. Det må også gis muligheter til alternative måter å gjennomføre bading, dusjing og gymnastikk, uten at elever føler de stikker seg ut og få særbehandling (Gitz-Johansen, 2006).

Om en følger Banks sin inndeling i nivåer, vil det på dette additive nivået ikke være grunnleggende forandringer å spore i opplæringen. Skal en nå et høyere nivå av inkludering, kan en snakke om et *transformasjonsnivå*.

### Transformasjonstilnærming

På dette nivået i en inkluderingsprosess vil et flerkulturelt perspektiv være en naturlig del av den ordinære undervisningen. Dette vil gi flere tilnærminger til undervisningen og en verdsetting av ulike elevers erfaringer. Solveig forteller:

... vi har jo også lyktes i det å få en jente til å ha svømmeundervisning med badedrakt og uten hijab og med tights til badedrakten, og det synes vi jo er positivt å få til, at de kan være med på det. Men hijaben kommer på med en gang etterpå, men det er greit, sånn er det.

På denne skolen har de kommet minoritetseleven og hennes foreldre i møte, og det har blitt helt naturlig at denne jenta skal bade - med tights. Læreren snakker med klassen om forskjellene, at noen bruker hijab, og «det er greit». Dette kan tyde på at læreren har skapt et godt, aksepterende klassemiljø. Men det skal mer til enn aksept for ulikheter for å kunne ha et flerkulturelt klasserom. Det fordrer også å ha med ulike perspektiver på fagstoffet i undervisningen. Utsagnet over kan jo også fortolkes som en forventning om å bli mer lik de andre i klassen, altså et assimileringsspress.

Dewey (1990) er opptatt av helheten og sammenhengen i det elevene lærer. For at ikke undervisningen skal bli fragmentarisk, må perspektiver utvides og føyes sammen med det som tidligere er etablert av kunnskap. Dewey hevder at undervisningen må gi næring til elevens forestillinger og stimulere til tenking ved å lage koblinger mellom

---

<sup>103</sup> Banks (2008) utdyper de verdimeslige sidene ved en flerkulturell læreplan.

det kjente og det ukjente. En må som lærer ta ansvar for at det som undervises har framtidige konsekvenser og ikke bare er reproduksjon av ferdigformulert lærestoff (Dale, 1996, s. 246) Elevene får da mulighet til å «formulate and justify their own versions of events and situations» (Banks, 2008, s. 49).

Solveig sier at mye undervisning er annerledes nå enn da hun begynte for 30 år siden. Da var elevflokket mer ensartet. Hun framhever den ressursen mangfoldet er, og at hun kan dra veksler på det, men sier i neste åndedrag at det ikke får konsekvenser for undervisningen. Wenche og Trine har brukt foreldre i undervisningen for å utvide perspektivene for eksempel i RLE. De bruker også mye konkrete og lager undervisningsmateriale for å nå fram til elevene. Dewey (1997) understreker verdien av konkretisering. Han relaterer dette til å tilpasse opplæringen og bygge på tidligere erfaringer, men også å treffe elevene både kognitivt og interessenmessig. Wenche og Trine er lærere på barnetrinnet med de minste elevene, og det er kanskje derfor de er så opptatt av konkrete. Det er et godt og nyttig pedagogisk grep å bruke konkrete, og det er av stor betydning i undervisningen av minoriteter. Men elevene skal også kunne reflektere og delta aktivt i et lærende fellesskap. Elevmedvirkning er sentralt i læreplanen. Egenvurdering og elevenes vurdering av hverandre krever nettopp refleksjon, kunnskap om forventninger og kjennskap til forutsetninger for å lære (Dale, 2010, s. 272). Disse tankene er ikke ukjente hos Ole:

Jeg tror unge mennesker har behov for mening, verdsetting og at de får for lite av det i den daglige tralten på en skole, så hadde jeg hatt noe ekstra tid, så tror jeg jeg ville snakke om litt sånne greier som har litt større implikasjoner.

Ja, det er jo læring som skjer når barn og unge får en mulighet til å lære sammen med andre og hver for seg selvfølgelig, når de opplever at det blir stilt krav til de om deltakelse og at de gis mulighet til å ta et eget ansvar for å utvikle seg. Men lærerne må styre de...

Jeg har prøvd å få fram at det avhenger av pedagogiske tenking og verdier hos de voksne. Det handler om hele tida å lete etter både oppgaver og anledninger der de føler seg nyttig og der de samtidig lærer.

Her ønsker Ole å skape mening og sammenheng. Han er opptatt av å bruke ressursene minoritetselevne representerer for å utvide innholdet i opplæringen. Denne måten å plassere læring på i en sosial kontekst,<sup>104</sup> finner vi igjen i metoder i opplæringen som

---

<sup>104</sup> I den norske skoletradisjonen er det særlig Vygotsky sin sosialkonstruktivistiske teori som har blitt lagt til grunn for det lærende fellesskapet, men også Dewey framhever de positive sidene ved læringsfellesskap.

for eksempel prosjektarbeid. Prosjektarbeid blir sett på som en metode der alle elevene kan bringe sin kunnskap inn i fellesskapet og der ulike bidrag kan gi en større, mer helhetlig forståelse for et tema (Gitz-Johansen, 2006; Hauge, 2007). Men nettopp fordi metoden er så lite lærerstyrt, kan den forsterke stemmene til de elevene som alltid blir hørt. Elever som behersker denne metoden godt, vil anvende prosjektarbeid til å bringe fram egne kunnskaper. Men metoden kan fungere dårlig for minoritets elever som ikke har så lett for å gjøre sine meninger gjeldende, og kanskje er vant til lærerstyrte aktiviteter og reproduksjon av gitte kunnskaper. Ikke alle elever har sosiale og kulturelle forutsetninger for å avkode den elevsentrerte pedagogikken (Bernstein, Chouliaraki, Bayer, & Gregersen, 2001). Prosjektarbeid er ikke nødvendigvis det samme som flerkulturell pedagogikk, og om elevenes læringserfaringer ikke blir verdsatt, kan det forsterke forskjeller i elevgruppa. Neglisjert bakgrunn betyr en ikke respektert bakgrunn, hevder Øzerk (2008, s. 269).

Prinsippene i et transformasjonsnivå innebærer at det legges vekt på ulike perspektiver i undervisningen. Det kan for eksempel dreie seg om pensumet innen historie, der linjer som blir trukket, utfall av kriger og konflikter, politiske endringer, etc., ikke bare blir sett med norske, vestlige øyne, men at verden blir vurdert med ulike briller på. Elevens egne erfaringer blir gjort gjeldende, og det oppfordres til kritisk tenkning. Skolens oppdragelse til demokrati (Dewey, 1997; Nussbaum, 2010) er et viktig prinsipp i en flerkulturell pedagogikk, og det er lærerens ansvar at undervisningen fremmer nettopp dette.

Et av de minoritetsspråklige elevenes erfaringsområde er språket - deres morsmål.<sup>105</sup> Språk blir en betydningsfull faktor når det gjelder å fremme demokrati. Lærerne nevner utfordringer knyttet til språk og hvordan de skal forholde seg til dette. At begrepsinnlæringen er sentral, har mange lærere fått med seg.

Og utfordringa er også det, min erfaring er det, at de mange ganger gir uttrykk for at de forstår ord og uttrykk, begreper, men så gjør de det ikke likevel.

... så glemmer du at det er så utrolig mye de ikke forstår, når du snakker til de. De snakker jo perfekt norsk, men de sier det jo sjøl. «Jeg skjønner ikke hva du sier, jeg skjønner ikke ordene».

---

<sup>105</sup> Dette temaet er fylldig behandlet andre steder, for eksempel i *Med språklige minoriteter i klassen* (Selj & Ryen, 2008), *Flerspråklighet i skolen* (Hvistendal, 2009) og *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (Sand, 2008).

Ja, begreper, - går gjennom tekst, forklarer ord og begreper, skriver ned, de skriver av, repeterer det dagen etterpå.

Når læreren opplever at elevene mangler språklige ferdigheter, trenes det på begreper. Denne begrepsinnlæringen er helt essensiell (Selj & Ryen, 2008). På samme måte som den tospråklige opplæringen er et lovpålagt <sup>106</sup> middel til å oppnå gode norskspråklige ferdigheter, er begrepsinnlæring en nøkkel til å kunne beherske opplæringspråket.

Gitz-Johansen (2006) hevder dog at det er «sproglige hierarki i skolen, og dermed også hvilke vilkår skolen gir minoritetselverne med deres forskjellige sproglige baggrund» (s.151). Han hevder at skolen representerer en innholdsmessig og språklig etnosentrisme. Minoritetselvenes kompetanse til å uttrykke tanker, opplevelser, følelser og synspunkter mister verdi fordi skolen orienterer seg kun mot majoritetspråket som opplæringspråk og kommunikasjonsspråk (s. 151). Mens majoritetselven bygger ut sin kunnskap på bakgrunn av det språket de alt behersker, strever minoritetselvene både med språkinnlæring og utbygging av kunnskap. De skal holde følge med medelever faglig mens de lærer undervisningsspråket (Selj, 2008). Hvis elevene ikke skjønner det de leser og skal lære, kan de heller ikke bruke det som byggesteiner for ny kunnskap. Lærerne jeg har intervjuet hadde bevisstheten på å bygge opp et begrepsapparat, og dette kommer elevene til gode i innlæringen av både norskspråket og av ulike fag. Hvis en likevel ikke ser betydningen av at elevene bringer med seg kunnskap om andre språk enn norsk, kan en oppleve at skolen blir «språklige kirkegårder»,<sup>107</sup> der elevene mister sitt morsmål. Elevenes språklige mangfold kan være en måte å utvide perspektivene og erfaringene i klassen.

... deltakelse i det offentlige rommet, kan knyttes til det å kunne regne og lese, uttrykke seg skriftlig og muntlig og kunne bruke digitale verktøy.<sup>108</sup> Kompetanse til kommunikasjon er også forbundet med de kunnskapsressursene en rår over som samfunnsdeltaker. Kunnskapsressurser som kommer i bruk innenfor ulike situasjoner som preges av tvil og konflikter, er igjen forbundet med sosial kompetanse. Fenomenene grunnleggende ferdigheter, utvikling av elevenes kunnskapsressurser og utvikling av sosial kompetanse kan igjen knyttes til en vellykket undervisning i ulike skolefag (Dale, 2010, s. 99).

---

<sup>106</sup> (Opplæringslova, 2009) § 2,8.

<sup>107</sup> Begrepet «språklige kirkegårder» har jeg lånt av Jim Cummins som brukte det i et foredrag på konferansen: *Lærerutdanning for et flerkulturelt samfunn* på Gardermoen 4. – 5. april i 2009. Jeg har uten hell prøvd å finne det i hans publiserte bøker og artikler.

<sup>108</sup> Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter

Hvis man er opptatt av gode betingelser for kognitiv utvikling og faglig forståelse, vil elevenes mulighet for å bruke morsmålet i kommunikasjon med medelever og lærer være i fokus (Myklebust, 2006, s. 192). Meningsutveksling mellom lærer og elev er grunnleggende for kognitiv utvikling hos barn. Dersom elevene på grunn av mangel på kommunikasjonsferdigheter i undervisningsspråket ikke er i stand til å delta i dialog i klasserommet, vil det være store begrensninger i hva de vil kunne tilegne seg av begrepsmessig kunnskap. Begrensningene vil være større jo mer forskjellige referanserammene er hos lærer og elev (s. 196). Å hjelpe elevene i videre tenkning, krever at læreren tar seg tid til å snakke med dem, stille spørsmål og følge opp med nye spørsmål, reformulere og ikke minst gi eleven tid til sjøl å formulere. Kommunikasjon er, i følge Nussbaum (2010, s. 47f), en vesentlig del av en demokratisk danning. Dette er også et viktig poeng hos Habermas (1996) der dialogen med utveksling av tanker og ideer er framholdt. Skal ulike argumenter tas i betraktning, må de blir fremmet og hørt.

### Handlings - og beslutningstilnærming

På dette nivået i inkluderingsprosessen vil alle elevene bruke sine flerkulturelle kunnskaper aktivt og nye holdninger vil være resultat av toleranse og forståelse av et mangfold av synspunkter. En rekonstruksjon av erfaringer stimulerer til kritisk tenkning og resulterer i at en forandrer seg (Dewey, 1997). På bakgrunn av de intervjuene jeg har gjort, vil jeg ikke kunne presentere forandringer som har skjedd, der elevene bruker sin kunnskap aktivt i skolearbeid, i personlige, sosiale og samfunnsmessige forhold. Der setter min metodiske tilnærming stopp. Jeg intervjuet ikke elever og jeg har ikke fulgt en utvikling av lærernes undervisning. I et senere kapittel<sup>109</sup> vil jeg imidlertid kommentere de pedagogiske og samfunnsmessige implikasjonene en slik tilnærming kan få. Her vil evnen til å forhandle og respondere på strukturer i skolen og samfunnet gi næring til demokratisk tenkning.

Som en helhetlig vurdering av denne dimensjonen i flerkulturell pedagogikk, kan en si at innholdet i skolen, slik det framstilles av lærerne jeg intervjuet, ligger mye på det additive nivået. Minoritetselevne er elever som kommer i tillegg til de ordinære elevene. Elevene skal tilpasse seg den undervisningen som gis, og det flerkulturelle perspektivet er ikke en naturlig, inkorporert del av skolehverdagen. I noen situasjoner

---

<sup>109</sup> Se 6.5 Etske perspektiver på inkludering.

kan undervisningen, slik den beskrives av lærerne, sies å være på et transformasjonsnivå, men her er det store forbedringspotensialer. Om det skal skje, og ikke minst om en skal kunne snakke om en handlings- og beslutningstilnærming, må synet på kunnskap og læring være en del av lærernes betraktninger og refleksjoner.

### 6.1.2 Kunnskap og læring

Innholdet i undervisningen er en dimensjon innen flerkulturell pedagogikk, og en annen omhandler kunnskapssyn. Kunnskapssyn gjenspeiles i de perspektiver som er gjeldende i undervisningen og i hvilke referanserammer som blir brukt. Mangfoldperspektiv, etniske perspektiver og synet på individ og gruppe, uttrykker et kunnskapssyn som preger skolen og lærerne, som igjen får konsekvenser for hvilket kunnskapsinnhold undervisningen har. Banks reflekterer rundt mulighetene til å kvalifisere elevene for deltakelse i skole og samsfunnliv. De skal orientere seg og gjøre seg bruk av velferdsgoder som utdanning, arbeid og helsetjenester, og samtidig ha et utgangspunkt i elevenes egne kunnskaper og erfaringer. Kunnskapssyn knyttes sammen med menneskesyn (von Oettingen, 2011, s. 48). Banks (2008) hevder at kunnskapssynet i læreplanen, i skolen og hos lærerne er med på å fremme eller tilsløre ulike minoriteters kunnskaper og posisjoner i samfunn og utdanning (s. 33). På bakgrunn av intervjuene som er gjort med lærerne, er det ikke grunnlag for å plassere lærerne inn i kategorier etter deres kunnskapssyn og menneskesyn, men noen av dem reflekterer over hvordan elevene lærer og hvilke etiske begrunnelser som styrer undervisningen.

Av de dokumentene jeg har analysert, er det kun NOU 2003:16 *I første rekke* som nevner kunnskapssyn og menneskesyn. Når det gjelder kunnskapssyn, er det referert til en St.meld. nr. 33 (1991-1992) *Kunnskap og kyndighet* der det heter at et viktig utdanningspolitisk prinsipp er å

... gi opplæringen et kunnskapsinnhold og en struktur som legger grunnlaget for å møte framtiden med en tilpassende og kritisk korrigerende holdning til samme tid (NOU 2003:16, 2003, s. 69).

Å møte framtiden med en tilpasset og kritisk korrigerende holdning, er i tråd med en flerkulturell pedagogikk og Deweys teori om demokratisk opplæring. Når det gjelder



menneskesyn er det referert til læreplanens generelle del,<sup>110</sup> der skolens verdisyn er beskrevet (s. 257). Når ingen av de andre aktuelle dokumentene trekker fram begrepene kunnskapssyn og menneskesyn, betyr det ikke, at de ikke representerer både et kunnskapssyn og menneskesyn, men at det ikke drøftes og reflekteres over hvilke dette er. En bevisstgjøring og tydelighet i så måte er altså ikke ansett som maktpåliggende.

Når det gjelder kunnskapssyn understreker Ole, uten at han bruker begrepet, at lærernes holdninger og initiativ er viktig. Han peker på at god oppførsel skal løftes fram, og at en ikke skal fokusere for mye på feilene elevene gjør. Læreren har ansvar for å finne ut hva elevene kan, mener han.

Og da handler det om å behandle unger og voksne likeverdig på alle mulig plan...

Ja, vi har gått vekk ifra det å gruppere elevene etter spesiell behov eller spesielle ting i det hele tatt...

Jeg tror ikke det handler om å være spesielt vennlig eller raus eller noe sånn, men det handler faktisk om å tenke at det er noe verdifullt med alle mennesker, og det er jo veldig mange som har en sånn tanke når de begynner som lærer, uavhengig av politisk og pedagogisk ståsted, men i alle fall er det sånn for meg, at jeg prøver å leve i forhold til det...

Ole, Mette og Tove markerer tydeligst hvilke tanker de har om læring og pedagogikk. Ole og Tove snakker om verdier og synet på elevene, mens Mette er opptatt av hvordan elevene skal lære fagstoff. Hun oppmuntrer dem til å pugge norske glosser, til samtale, til å skrive gode norske tekster, og er svært bevisst på at elevene skal lære norsk for å kunne lære andre skolefag og de sosiale spillereglene.

Læreplaner og innholdet i læreverk er styrende for lærere, og mange er fokuserte på problemene i undervisningen av minoritetsspråklige elever. Problemet er ofte hvordan de skal få minoritets elevene til å lære det samme som majoritets elevene. Den synlige pedagogikken og de tydelige kravene som Mette har til elevene, kommer ikke på samme måte fram hos de andre informantene. De er ikke like opptatt av å få frem erfaringer elevene bringer med seg. Det kan tolkes som om ikke alles erfaringer er like

---

<sup>110</sup> I 2003 da denne NOU-en kom ut, var det læreplanen L 97 som gjaldt, men som tidligere vist til er den generelle delen av læreplanen også gjeldene i læreplanen *Kunnskapsløftet* som kom i 2006

viktige. «Barnas hverdagskunnskap usynliggjøres og nedvurderes som lite relevant for skolekunnskapen» (van der Kooij & Pihl, 2012, s. 209).

En felles strategi og like holdninger når det gjelder opplæringen har vært viktig for Ole, og han understreker at det ikke bare kommer an på den enkelte lærer, men er også avhengig av et gjennomgripende pedagogisk syn på skolen og hos flere lærere.

Men det gir meg jo lyst til å gå på jobb på denne skolen, fordi at det er så mange som har noe av den sammen måten å tenke på som jeg har prøvd å presentere her, og spesielt viktig er det at hele ledelsen her tenker i samme baner ... Det er et eventyr å jobbe på den måten, men det forutsetter at du har en leder som støtter opp under det. Det forutsetter at du er en gjeng lærere som liker å ha det sånn.

Et inkluderende kunnskapssyn handler om å redusere barrierene for å lære og å delta for alle elever. Howes et al (2005) hevder at lærernes tilnærming ikke er en teknisk prosess.

... rather it is one that involves deeper and more challenging personal change, relating to the enactment of inclusion values in practice (Howes et al., 2005, s. 134).

Howes et al. beskriver hvordan lærere framholder de inkluderende verdiene, slik de også blir hos flere av mine informanter. Men verdiene er vanskelig å praktisere. Det kan bety at en må omrokere, omorganisere og revurdere egne praksiser og holdninger, og da må bevisstheten om hvordan elevene lærer og hva de skal lære, aktualiseres i skolene. Kunnskapssynet kommer til uttrykk når en formulerer problemstillinger og hypoteser, og når en skal definere begreper og velge lærestoff. Dette skjer ikke i et vakuum, men er resultat av teoretiske og verdimessige forankringer (Banks, 2008, s. 72). Undervisning som åpner for refleksjon over valg og holdninger, kan gi rom for alternative og også flerkulturelle perspektiver. Disse refleksjonene fant jeg bare hos et fåtall av informantene.

### 6.1.3 Likeverdigg pedagogikk

En tredje dimensjon i Banks sin forståelse av en flerkulturell pedagogikk omhandler en likeverdigg pedagogikk. Gapet mellom majoritetselevne og minoritetselevnes

læringsutbytte framholdes i politiske dokumenter (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 150), og en kan spørre hvordan forskjellene kan minskes. Hvordan en likeverdig pedagogikk fremmes vil bli drøftet i denne delen.

An equity pedagogy exists when teachers use techniques and teaching methods that facilitate the academic achievement of students from diverse racial, ethnic, and social-class groups (Banks, 2008, s. 34).

En likeverdig pedagogikk blir av Banks framholdt som den praktiske utøvelsen av undervisningen. Den bygger på samfunnets, skolens og den enkelte lærers verdier, og på en teoretisk forståelse av hva som fremmer likeverdighet og rettferdighet. Sen (2010) argumenterer imidlertid i sin bok *The Idea of Justice* for at den ultimate rettferdigheten ikke finnes. I et pluralistisk samfunn kan ulike forståelser av hva rettferdighet innebærer, gjøres gjeldende.

Reasonable arguments in competing directions can emanate from people with diverse experiences and traditions, but they can also come from within a given society, or for that matter, even from the very same person (Sen, 2010, s. x)

Som gjort rede for, kan man i følge Sen argumentere for forskjellige forståelser av rettferdighet. Men han framholder at det ikke betyr at alle argumenter er like gode. Rettferdighet er avhengig av politisk styring og enkeltmenneskers valg for å redusere ulikheter i skole og samfunn, og av toleranse og respekt. Både Sen og Nussbaum er opptatt av hva som oppleves som rettferdig. Lærernes valg blir i så måte viktige for å framme likeverd. Elevene og deres familiers kulturelle preferanser blir i mange sammenhenger problematisert, framfor å rette et kritisk blikk på strukturelle hindringer i skolen og de pedagogiske valgene som blir tatt (Fuglerud & Eriksen, 2007, s. 9). Jo mer likhet det er mellom lærer og elev, jo lettere er det for læreren å møte utfordringene. Kulturelle forskjeller har ofte fått hovedfokus i den politiske og samfunnsmessige inkluderingsdebatten. Ved å fokusere på kulturelle forskjeller, blir mennesker plassert og kategorisert, mens det kanskje heller er politiske og organisatoriske begrensninger som sette grenser for minoriteters samfunnsdeltakelse. Fuglerud (2007) argumenterer for at kultur ikke er et godt analytisk begrep, både fordi det er et flytende begrep, et uangripelig begrep og fordi det opprettholder stereotype forståelser (s. 11). En annen kritikk av kulturbegrepet er at det kan gi et for statisk og deterministisk bilde av mennesker og overse den samhandlingen som finner sted på tvers av kulturelle forskjeller (Barth, 1994). Utjevning av sosiale forskjeller,

felleskapsbygging, toleranse og likeverdig tilgang til læring er noen nøkkelord når en inkluderende skole skal fremmes, hevder Banks (2008).

Jeg skal i det videre drøfte behov for tiltak for å få en likeverdig opplæring og en redusering av hindringer, slik det blir framstilt i teorien og empirien. Disse tiltakene omhandler det å framheve det elevene kan, og bruk av tospråklige lærere og tolk. Videre handler det om å se enkeltelever og bruke alternative læremidler, drøfting av kartlegging og tester, og resultatorientering og resultatlikhet.

#### Øke status og framheve det som elevene kan

Å gi rettigheter til en gruppe mennesker er ikke det samme som å fremme likeverd. Det er noe av dette Sen (2010) framholder når han kritiserer Rawls kontraktsteori. Statusen grupper og enkeltelever har, deres posisjoner i klasserommet og motivasjonen til å lære, kan ikke fremmes bare ved å vedta lover og regler. Hva som gir status blant elevene, er ofte knyttet til den gjeldende barne- eller ungdomskulturen (Nordahl, 2000). Nøkkelen til å påvirke barne- og ungdomskulturer ligger delvis utenfor lærerens rekkevidde, men lærerens posisjon når det gjelder å løfte fram elevenes erfaringer og kunnskaper i klassen, er sentral. I sammenhenger med språklige minoriteter er det å «lære resten av klassen en russisk sang», som Mona snakker om, et typisk eksempel på hvordan lærere prøver å framheve kunnskaper til en elev. Dette kan bli et eksotisk innsalg, eller det kan bli en naturlig del av det å være en mangfoldig skole. Lærerne har en utfordring med å gjøre ulikheter naturlig og relevant, i den forstand at elevenes mange kunnskaper og erfaringer skal bli sett og anerkjent. Fuglerud (2007) stiller spørsmål om mennesker skal assimileres inn i majoritetskulturen eller bli mer synlige. Det er «en underliggende antagelse om at det stedet de bor ikke er deres naturlige kulturelle omgivelser» (s. 9). Hva skal telle mest, elevenes medbrakte kultur eller sosiale prosesser i bosetningslandet, spør Fuglerud (s. 7). Det er også relevant å spørre om ikke stedet der en bor, eller skolen en går på, er de naturlige kulturelle omgivelsene for alle. Det vil da si at også for majoriteten er et mangfold det naturlige, og ikke et mer tradisjonelt homogent samfunn. Majoritetens kultur kan ikke skilles fra minoritetens. Sammen danner de et homogent samfunn. Likevel kreves en varhet for språklige og kulturelle nyanser, slik at utilsiktede misforståelser og ubalanse i relasjonene ikke oppstår (Banks, 2008).

Når eleven har faglige hull og mangler vesentlige kunnskaper, er det en lærers oppgave å ivareta elevene. Tove snakker om at eleven må få mer tilrettelagt leksehjelp gjennom «frivillig tvang», som hun uttrykker det, eller at skoledagen burde vært lengre, for å kunne gi bedre faglige kvalifikasjoner. Solveig ønsker også å formidle til foreldrene at de kan bidra sjøl om de ikke er så stødige i norsk.

Jeg vet jo at noen av foreldrene de kan ikke hjelpe med å lese norskleksa, men som jeg har sagt til dem; les for dem på ditt språk, så de høre at det å lese er verdifullt og så får vi øve på lesing på skolen, men i alle fall at det blir lest, så du er et forbilde i det å lese.

Her blir foreldrene og eleven vurdert ut fra det de kan, ikke ut fra sine mangler, noe de ellers ofte har erfaringer på.

... så da er det jo måten du deler inn gruppene på og det med å øke statusen deres, snakke om deres kvaliteter og få fram det de kan, deres kompetanse, verdsette den ...

Dette er forenlig med Banks transformasjonsnivå, der ulike erfaringer og kunnskaper verdsettes. Læreren kan fremme kunnskaper hos elevene som vanligvis ikke hadde passet inn i det ordinære opplegget i klassen. I Monas klasse er det vanskelig for noen av de minoritetsspråklige elevene å følge klassen i alle fag:

Og så er det jo det med status og at de sliter jo med norsk og matte. Det er fag de sliter i, så vi har jobbet med, brukt litt tid på akkurat det for å forklare det (...) og få de til å sette seg inn i deres situasjon, for de kan ikke så godt norsk. Men når jeg spurte han ene her om dagen hvilke språk han kunne, så kunne han fire språk. Han er kjempedårlig i norsk, han er kanskje den dårligste i klassen, men han mestrer tre andre språk kjempegodt og snart norsk også ... de var imponert da.

Elevene er forskjellige og har ulike erfaringer, forventninger og behov, mener Banks (2008). Ikke minst gjelder dette for mennesker som lett blir kategoriserte som språklige minoriteter. De blir også identifiserte gjennom det de ikke er, for eksempel norske, og det de kan dårlig; det norske språket.

Tospråklig lærer og tolk

Som lærer til minoritets elever trenger en noen ganger hjelp av mennesker med andre kunnskaper og kvalifikasjoner. Et sted en kan hente hjelp til å ivareta elevene, er hos den tospråklige læreren og en tolk. Lærerne jeg intervjuet forteller om misforståelser som er blitt oppklart når de bruker tolk, for eksempel på foreldrekonferanse. Dette skaper også trygghet hos foreldrene til å spørre om ting de kan være usikre på.

Ved siden av den faglige støtten den tospråklige læreren gir, er identitet og trygghet viktige elementer. Andelen minoriteter i samfunnet generelt, gjenspeiles ikke i lærerstaben. De tospråklige lærerne er derfor et skritt i riktig retning mot en mindre skjev fordeling av voksne som elevene møter på skolen. Likevel kan en si at hvis de minoritetsspråklige lærerne bare skal være representert som morsmållærere og tospråklige lærere, og ikke i den ordinære lærerstaben, vil ikke alle elevene møte og bli undervist av minoritetslærere. Solveig gir et eksempel på en minoritetslærer som også underviser i kunst og håndverk. I disse timene er det den minoritetsspråklige eleven som erfarer det majoritetselevne alltid ellers opplever, at lærer og elev har et språklig fellesskap som kan utnyttes. Elevens status styrkes ved at læreren som autoritet i klassen har samme språklig bakgrunn som eleven.

Flere lærere er ambivalente til å ha tolk og tospråklige lærere i klassen. De argumenterer med at samarbeid tar tid, og at de er usikre på kompetansen til disse lærerne. Jeg vil la disse temaene ligge, fordi det ikke ble utdypet noe videre i intervjuene. Likevel kan en si at lærernes til dels negative holdninger til minoritetslærere, kan gi signaler til minoritets elever om at de voksne med samme språk som dem, blir diskvalifiserte.

I de politiske partiprogrammene før valget i 2009, var det bare Venstre og SV som pekte på behovet for flere tospråklige lærere i skolen.

### Å se enkeltelever

Vesentlig i denne avhandlingen er forholdet mellom enkeltelever og grupper av elever. Likeverdet fremmes ved at elevene ikke bare blir representanter for en gruppe elever, men får være en person med kunnskaper, ferdigheter og behov. Lærerne trekker fram enkeltelever, deres skolesituasjon og deres livssituasjon. Reidun forteller medfølende om elevene sine.

Hvis det er noen som ikke oppfører seg, så prøver jeg å finne ut om det er noe hjemme. Har de fått mange negative avslag, er det vanskelig. Er det en grunn? De er kanskje reddet for å bli kastet ut, og det gjør at motivasjonen deres synker. En måtte til å lære seg det fjerde språket og sa «nå orker jeg ikke mer». Og da tror jeg at en blir litt mer forståelsesfull.

Når Reidun kommer i en situasjon som denne, der skolens og klassens regler blir brutt og minoritets eleven «ikke oppfører seg», velger hun å vise forståelse. Hun setter seg inn i elevens situasjon og ser at redsel, usikkerhet og håpløshet virker inn på skoleprestasjonene. Her identifiserer Reidun seg med den enkelte eleven og setter klasseregler til side. Sett i forhold til etiske perspektiver kan en si, at den pliktetiske tilnærmingen viker plass for den nærhetsetiske. Minoritets elever har det til felles i klassen at de ikke har norsk som førstespråk og har foreldre fra et annet land enn Norge. Det kan få noen konsekvenser i forhold til skolegangen som må tas hensyn til. Men de er enkeltmennesker med ulike behov for lærerens oppmerksomhet.

Truls mener de minoritetsspråklige elevene er viktige bidragsytere i klassen. Når jeg spør hva han tenker på med at de er det, sier han «at de bidrar bra med sin person». Tove sier at eleven merker

... at lærerne har den holdningen at her vil vi ha dere, for her har dere det best, og at eleven trives godt på skole...

Det er mange triste skjebner her, det er jo det. Så tenker jeg, så er de på skolen og der har de det stort sett bra. Og så er de i alle fall her i tre år, og så kan vi i alle fall gjøre vårt for å passe på de her i tre år og håpe at de klarer seg videre. Noen gjør jo det, ikke alle, men noen gjør det av dem du kanskje ikke skulle tro skulle gjøre det.

Tove viser et engasjement i elevene, og vil dem vel. Mona har også medfølelse, og vil møte elevene på med nærhet og forståelse.

Jo, det er klart at en har jo en annen forståelse for at ting er vanskelig, og så tror jeg at når en ikke kan kommunisere på samme måte som en kan med en norsk elev, så er en nødt til å være litt mer følsom, åpne litt mer opp, være mer oppmerksom, for en må kommunisere på så mange plan.

Tom representerer flere av lærerne når han sier at de er flinke til å «ta vare på den enkelte personen og få den til å tilpasse seg sånn og sånn».

Det viktigste som jeg ser på, den hyggeligste oppgaven jeg har som lærer, det er jo det å være kontaktlærer for noen og bli kjent med dem, hele personen og sånn. Og da blir alle, da blir det jo et individ... og det er jo flott ansvar og det ansvaret tar jeg jo.

Men når det kommer til tilretteleggingen av undervisningen, uttrykker lærerne at de ikke er så gode. Jeg ser dette som noe av kjernen i deres møte med minoritetselevne. De bryr seg om dem, de ivaretar dem på et mellommenneskelig plan, men den samme omsorgen og omtanken har ikke ført til at elevene får et større læringsutbytte i undervisningen. Dette har jeg understreket tidligere. På den ene siden har lærerne et godt forhold til den enkelte minoritetselev, de identifiserer seg med dem og det har gjort noe med deres holdninger. Lærerne handler som et relasjonelt menneske med ansvar og innlevelse i elevens situasjon, nærhetsetikkens idealer om enkeltmenneskets verdi og relasjonens betydning, kommer da til uttrykk (Leer-Salvesen, 2002, s. 191). På den andre siden ønsker flere av lærerne at de ikke hadde minoritetselever i klassen, og begrunner det med manglende faglige kvalifikasjoner. Da er lærerne opptatt av et gitt pensum og av læreplan, og makter ikke å møte den enkeltes behov for opplæring. Denne balansen mellom å kunne se den enkelte og samtidig ivareta klassen som helhet. Det å identifisere seg med den enkelte og samtidig holde fast på noen prinsipper, blir vanskelig. Disse etiske kompromissene kan ikke uten videre løses, men for eksempel kompetanseheving ville gjøre undervisningen mer relevant og gi bedre læringsutbytte for minoritetselevne (Bakken, 2007; Banks, 2008; Danbolt et al., 2010). For å fremme en likeverdig pedagogikk, må alle sider ved elevens læring ivaretas.

### Alternative læremidler

Innholdet i lærebøker og andre læremidler blir et vesentlig moment når det gjelder det å inkludere det flerkulturelle perspektivet. I mange tilfeller er dette perspektivet et tillegg til det øvrige innholdet, plassert i egne deler av bøkene, i et eget kapittel, i egne kolonner eller med egne bilder. Det har ikke skjedd en rekontekstualisering av læremidlene i henhold til mangfoldet i skolen. Dette kan beskrives som et additivt tillegg, eller som et vedheng til den integrerte delen av pensumet. Det kan være med på å opprettholde stereotype holdninger og kategorisering av grupper av mennesker og erfaringer (Banks, 2008).



## Kartlegging, nasjonale og internasjonale prøver

I et nytt ledd til § 2.8 i opplæringsloven iverksatt fra 19/6- 2009 heter det:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.

Det innebærer at kartlegging blir sett på som viktig, og at den skal danne grunnlag for minoritetselvenes opplæringsbehov. Som tidligere nevnt, var ikke kartlegging alltid gjennomført på de skolene lærene representerte. Noen skoler hadde rutiner som ga systematisk gjennomføring av kartlegging. På noen skoler var det mer sporadisk og tilfeldig, mens det ikke var kartlegging i det hele tatt på flere skoler. Ingen av mine informanter var direkte involverte i kartleggingen.

Noen skoler foretok testing av alle de minoritetsspråklige elevene med kartleggingsmaterialet til læreplanen *Grunnleggende norsk*. På flere skoler ble TOSP<sup>111</sup> brukt, og på resten av skolene ble alle elever, uansett bakgrunn, testet med de samme testene. Begrunnelsen for at alle skal testes med de samme testene, er i følge Tom at de må følge norsk skolelov. Alle skal vurderes likt når de skal på videregående, men han legger til at de får alltid høre at de er lite humane på det området. Med det antar jeg han mener at de ikke tar hensyn til elevenes manglende norskkunnskaper når de kommer til eksamen.

Læreplanen fungerer som et bindeledd mellom politikk, forvaltning og skole ved å presentere skolens mål og oppgave. *Kunnskapsløftet* gir lærerne større frihet enn forrige læreplan, og uttrykker mange forventninger til skole og lærer. Skolen skal gi bedre resultater, mer læringseffekt og kvalitet (Karseth & Sivesind, 2009). Med disse kravene oppstår det dilemmaer når lærerens undervisning også skal bygge på elevens erfaringer. Minoritetselvene har ikke de erfaringene som etterspørres for å gi uttelling på kvalitetsmålinger og prøver. Den friheten som det ligger an til, blir innskrenket ved forventninger om målbare resultater ved gitte tester. Spenningen mellom verdigrunnlaget i skolen og de vurderingene og evalueringene som skal gis, utfordrer lærerne. Egeninteresser, konkurranse og det å score godt på tester skal kombineres

---

<sup>111</sup> TOSP: Tospråklig prøve utarbeidet av psykolog og seniorrådgiver ved HiOA Sunil Loona m fl.

med en undervisning som fremmer læringsutbytte for alle, samhörighet, forpliktelser overfor andre, demokratiske verdier, omsorg og fellesskap.

Øzerk (2010) hevder at minoritetsspråklige elevers svake resultater på nasjonale og internasjonale prøver har satt likeverdig opplæring på dagsordenen. Han hevder at penger som skal brukes på minoritetsspråklige elever, blir brukt på å formalisere svakheter gjennom kartlegging (s. 84). Det er en polarisering når det gjelder læringsutbyttet blant språklige minoriteter, det vil si at det er en opphopning i begge ender av skalaen, med en stor andel som gjør det dårlig, men også en gruppe minoritetselever som gjør det veldig bra (Øzerk, 2003). Øzerk er svært kritisk til opplæringslovens § 2-8, der han mener minoritetselevne må stemples som svake<sup>112</sup> for å få opplæring, og at tilfeldig kartlegging og enkeltvedtak «gjør skolens pedagogiske vurderinger til juridisk bindende vedtak» (s. 83). Når Øzerk er så kritisk til den obligatoriske kartleggingen som ble innført i juni 2009,<sup>113</sup> er det altså fordi den er tidkrevende, fordi den framhever svakheter hos en elevgruppe, og at en risikerer å straffe skoler økonomisk hvis de vurderer at elever er i stand til å følge ordinær undervisning (s. 85). Øzerks kritikk kan være relevant fordi mange skoler setter i gang store kartleggingsprosjekter som de ikke har faglig kvalifikasjoner for å gjennomføre. Det bekrefter utsagn fra lærerne jeg intervjuet, og det binder naturlig nok opp mye ressurser.

Nasjonale og lokale prøver i lesing kan ha en pedagogisk verdi hvis læreren bruker veiledningen og støtter elevene på en faglig kompetent måte i den videre språklæringen (Hvistendal, 2008, s. 305).

Det å bruke veiledningen til tester er ikke ensbetydende med at de har en verdi, men den faglige støtten som kan følge av kartlegging kan være av stor verdi. Øzerks argumentasjon er delvis motsetningsfull, for han sier at elevenes forkunnskaper er det en skal bygge på i videre undervisning, og den er den viktigste enkeltfaktoren som virker inn på elevens læring (Øzerk, 2008, s. 261). Men elevenes forkunnskaper kan bli tydeligere for lærere gjennom nettopp kartlegging som han er så skeptisk til.

Enkelte skoler har en systematisk kartlegging av elevene og er flinke til å følge opp. Faren med disse kartleggingene er at bare visse sider ved elevenes kvalifikasjoner blir kartlagt, og at de ikke nødvendigvis avslører svakheter ved opplæringen. Skal

---

<sup>112</sup> § 2-8: «... til dei har tilstrekkeleg dugleik...»

<sup>113</sup> Da skjedde det en endring i Opplæringslova § 2-8, der et ledd om kartlegging ble tilført.

kartlegging danne grunnlag for en forbedring av elevenes resultater, må det være kompetanse til å gjennomføre denne oppfølgingen. Mange sider ved elevenes situasjon er vanskelige å kartlegge, som psykiske sperrer, relasjonelle forhold, ambisjoner og vennskap. Nettopp slike forhold kan være av stor betydning for elevenes læringsprosess. «Det kan jo føre til konflikter hvis en ikke forstår frustrasjon», sier en av lærerne. Hvis det ikke er gode systemer for å vurdere resultatet av opplæringen, er det vanskelig å peke på hva som gir godt læringsutbytte (Rambøll Mangement, 2006).

I en evalueringsrapport av opplæringstilbudet til språklige minoriteter, heter det at disse elevene ofte faller «utenfor den jevne lærers oppmerksomhetshorisont» (Danbolt et al., 2010, s. 183). Det konkluderes med at kompetanse hos alle lærerne er en betingelse for en mer likeverdig opplæring. Nasjonale og internasjonale tester er ikke nødvendigvis den rette indikatoren på at læringsutbyttet har vært godt, og at kvaliteten på opplæringen er god. Om det er større vekt på resultater, vil det ikke nødvendigvis føre til at elever og lærere presterer bedre i skolen. Det er prosessene som skjer i klasserommet som bidrar til at læringsutbyttet forbedres (Dale, 2010, s. 49). Når språklige minoriteter ikke gjør det så bra på tester, kan det kanskje tyde på at elevene måles utfra andre kriterier enn det undervisningen legger grunnlag for.

En forskningsrapport utarbeidet av NIFU<sup>114</sup> på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, publisert i april 2013, viser at skoleeiere og skoleledere har mer nytte av de nasjonale prøvende enn det lærerne har. Lærerne hevder, at den informasjonen de får ved disse testene er kjent fra før, eller de kunne fått den ved å kartlegge elevene med prøver som gir bedre og mer konkret tilbakemelding til elevene (Seland, Vibe, & Hovdhaugen, 2013).

#### **6.1.4 Reduksjon av fordommer**

I forskningstradisjoner plasseres språklige minoriteter lett som marginaliserte og avvikende sett i forhold til den rådende samfunnsstrukturen (Andersson, 2007, s. 60). En «vi - de - tenkning» gjør seg også gjeldene i skolesammenhengen. En vesentlig del av den flerkulturelle pedagogikken handler om å redusere de fordommene som skaper

---

<sup>114</sup> NIFU = Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

skiller mellom elevene. Reduksjon av fordommer utgjør også en av de fem dimensjonene i Banks sin flerkulturelle pedagogikk.

I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* blir fordommer vist stor plass, og det pekes på skolens viktige rolle for å redusere fordommer (kapittel 7).

Jeg vil videre se på tre faktorer som kan være med utvikle en mer positiv holdning til mangfoldet. Den ene er kulturkjennskap og kjennskap til forhold ved elevens situasjon, den andre er fellesskap og trygghet, og den tredje handler om å redusere kategoriseringen av elevene.

### Behovet for kjennskap

Kjennskap til de minoritetsspråklige elevene og/eller deres foreldres hjemland og kultur, blir framhevet som viktig av flere av informantene mine. Trine sier det er viktig med «... kunnskap om andre land, nasjoner og de tingene der, og verdier også». Med elever fra forskjellige deler av verden, kan det å opparbeide seg kjennskap ulike land imidlertid bli et omfattende prosjekt, og det er ikke nødvendigvis hensiktsmessig. Mange minoritets elever føler liten tilknytning til foreldrenes hjemland og ser på Norge som sitt land (Øia & Vestel, 2007). Kunnskap om å leve sammen og det å beherske kulturelle forskjeller, er kanskje mer hensiktsmessig. Som tidligere poengtert, er kulturbegrepet en vanskelig analysekategori.<sup>115</sup> Jeg velger her å ikke forfølge kulturbegrepets betydning, og heller drøfte hvordan lærere kan være med på å redusere fordommer der det er kulturforskjeller i klassen. Det kan være nyttig å få kjennskap til forhold ved eleven og deres familie som har innflytelse på skolesituasjonen, og det kan være svært nyttig å være bevisst på egne verdier i møte med ulike kulturelle og verdimesse uttrykk.

Så du blir jo mer åpen og tolerant, og du lærer mer. Så det er jo en berikelse, det vil jeg si, verdimesse som menneske.

sier en lærer, mens jeg tidligere har referert til Astrid, som opplevde det motsatte. Da hun jobbet med voksne minoriteter, ble hun «en litt mer eller mindre rasist». Når hun skal utdype det, snakker hun ikke om møtet med enkeltmennesker, men om innvandreres holdninger til velferdsstatens goder, at de ikke vil jobbe, men ha alle

---

<sup>115</sup> For videre lesning: Grenser for kultur (Fuglerud & Eriksen, 2007).

rettigheter. Hun er også kritisk til det norske samfunnet «som ikke stiller krav».<sup>116</sup> Argumenter i inkluderings- og innvandringsdebatten er ofte moralsk begrunnet (Lidén, 2001). Det henvises til normer som antas å være felles og forventet. Hvem som bidrar og hvem som snylter er hyppig debattert, og kritikken mot samfunnsstrukturene i velferdssamfunnet rammer også skolen og dens aktører. Vektleggingen av morsmålsundervisning og foreldre som ikke lærer barna sine norsk, er to momenter der mistenkeliggjøring og krav får moralske undertoner. *Hva* som er bra, blir ofte blandet med *hvem* som er bra og hvem som fortjener goder (Andersson, 2007).

En av de som gjennom sin undervisning av minoritets elever har lært noe om egne verdier og pedagogisk tilnærming er Mona, som mener det har gjort noe med hennes «litt naive syn på måten å møte dem på». Hun tar sjølkritikk fordi hun «har fått egne fordommer i fleisen». Ikke minst går dette på at hun undervurderte den styrken mange minoritets elever var i besittelse av, og at mødrene, kvinnene, var sterkere, klokere og mer sjølstendige enn hun hadde trodd. Monas nye kunnskaper og perspektivutvidelse har hun etablert ved erfaring og ved å få mer faglig kunnskap. Kunnskap og kjennskap går hånd i hånd og kan føre til forandring i undervisningen og revurdering av holdninger.

### Fellesskap og trygghet

Fellesskapet i klassen påvirkes av læringsmiljøet og setter grenser for toleranse. Truls, som er ny lærer i klassen, snakker om sine kollegaer som «... har jobbet bevisst for at det skal være så gode forhold, så god stemning». Dette henger sammen med målrettet klasseledelse og tydelige lærere som skaper rom for mangfold blant elevene, og «at det er ok å være forskjellig». Et godt klassemiljø skaper trygghet (Nordahl, 2000). Nettopp trygghet for elevene blir nevnt av flere lærer. Mette har en egen time i uka der elevene får prate om hvordan de har det, og Solveig sier:

Altså, en må jo ha det bra for å kunne klare å ta inn noe undervisning eller lærdom, og det prøver jeg jo, å ha et bevisst forhold til og tenke på at det er

---

<sup>116</sup> Hvorvidt disse uttalelsene kan karakteriseres som rasistiske vil det være uenighet om. Det å knytte negative egenskaper til en gruppe mennesker, her innvandrere, og ikke til majoritetsborgere, vil kunne oppfattes som rasistisk. Det å kritisere samfunnsforhold og misbruk av velferdsgoder, vil neppe bli oppfattet som det. Fordommer, diskriminering og rasisme i skolen kan det leses mer om i for eksempel Hauge (2007) eller Sand (2008).

nøkkelen å ha de grunnleggende tingene på plass før en kan tro at det er mulig å lære noen ting.

Trygghet er blant de grunnleggende tingene som må være på plass for å kunne lære.<sup>117</sup> Et inkluderende klassemiljø er en slik trygghetsfaktor, og god kontakt mellom lærer og elev, er en annen.

### Redusere kategorisering av elevene

Når en velger å omtale grupper av mennesker, kan en lett miste enkeltmennesket av synet. Også det å hevde at noen grupper er bedre eller mer verd enn andre, skaper grobunn for undertrykkelse og krenkelser. Et godt klasseklima innebærer at elevene omtales med respekt og at minoritets elever ikke stigmatiseres. Blant mine informanter finner jeg eksempler på at lærere kategoriserer elever. Stort sett er det positive ting de vil formidle om elever fra bestemte land, slik som Tom gjør når han sier:

... bosniere har jeg hatt en del av. Afghanere har jeg hatt en del av, som er utrolig disiplinerte, som jobber, som legger sånn innsats inn, at de vil ha dette, det er det de vil, og de lykkes med det.

Slike elever vil Tom gjerne ha. Mange lærere snakker om enkeltelever fra bestemte land, uten at de nevner sammenheng mellom bakgrunn og elevens atferd eller egenskaper. Mette snakker imidlertid om «de polske jentene som er negative til skolen», og noen «som er sånne thai-jenter». Disse jentene er en utfordring for læreren med sin atferd. Spørsmålet blir da om de ser sammenheng mellom etnisk bakgrunn og atferd i skole, at egenskaper og etnisitet kobles sammen. En kategorisering av elever er med på å skape avstand til «polske jenter og thai-jenter». Her blir det nettopp et vi-de-forhold, der elevene blir plassert i grupper som får karakteristika. Enkelteleven blir utydelig og redusert til en del av ei gruppe. Det kan få følger for opplæringen om en elev på forhånd er plassert og ikke får tre fram med egen personlighet og egne ferdigheter. Da kan elever gå glipp av nødvendig oppmerksomhet og adekvat opplæring. Eleven blir ikke «Magdalena», men primært en av de polske jentene. I følge lærerprofesjonens etiske plattform, skal enkeltelevens egenart og personlige integritet respekteres.

---

<sup>117</sup> Jeg har tidligere skrevet (5.1.2 Hvorfor er inkludering viktig i en flerkulturell skole?) at lærerne er veldig opptatt av det sosiale forholdet elevene imellom, og lar derfor det ligge i denne omgang.

Det pekes også på lukkede miljøer som årsak til at minoritets elever ikke får et godt læringsutbytte. Jeg viste i forrige kapittel til ei jente som Tove er bekymret for:

For det er klart at vi ser jo at mange faller av når de begynner på videregående, og det kan ha språklige grunner, og et eksempel med ei jente i klassen nå, som ikke er så faglig svak, men veldig innesluttet, sitter bare hjemme. Hjemme er det ikke en norsk kanal på TV, det er bare afghansk politikk. Hun er ikke sosial, ikke ute, og det er klart at hun mister jo mye språklig ...

At denne jenta eller hennes foreldre er fra Afghanistan, er i seg sjøl ikke en årsak til at hun sitter mye hjemme uten norskspråklig stimulering, men forhold utenfor skolen kan skape dårlige inkluderingsvilkår for en del elever, og da særlig jenter. Om det er tilfelle, er det verd å trekke fram. Dette aktualiserer gruppers negative innvirkning på enkeltmedlemmer. Det er ikke nødvendigvis majoriteten, her representert ved skolen, klassen og læreren, som er til hinder for at minoritets elever lærer, men det kan være forhold innad i grupper elevene er medlem av. Fuglerud og Eriksen (2007) peker på at maktkonstellasjoner som finnes innad i enkelte minoritetsmiljøer ikke har fått nok oppmerksomhet. Nussbaum (1999) har vært opptatt av kvinners, men også av minoriteters rettigheter og posisjoner i grupper, der toleransen innad i gruppa har vært begrenset og minoriteter blir neglisjerte og trakasserte. Det kan føre til at medlemmer av en gruppe holdes nede av andre medlemmer som har større makt (s. 3f).

Minoritets elever som gruppe er del av hovedfokuset i denne avhandlingen. Ole reagerer når jeg bruker begrepet *minoritetsspråklig elev* i intervjuet. Han vil ikke devaluere elevene ved å bruke dette begrepet og argumenterer slik:

... for jeg er veldig opptatt av hvilke begreper en bruker, og jeg synes minoritetsspråklig er en, det er mulig å bruke det begrepet, men jeg liker det ikke for det sier noe om at du er ikke helt ok. Men hvis du derimot sier flerspråklig eller flerkulturell, så viser du en helt annen, i utgangspunktet en positiv innstilling til de elevene og det de har med seg, og sånn velger jeg å tenke på det, og også bruke det når vi snakker sammen nå.

Jeg har i innledningen gjort rede for hvorfor jeg bruker minoritetsspråklige elever i mitt vokabular, men Oles presisering er verd å ta med. Han viser en holdning til denne gruppen elever der han ønsker at de positive sidene skal trekkes fram. Språket med de ulike begrepene vi bruker, er relevant å kommentere i denne sammenhengen. Dette henger sammen med kategorisering, men det handler også om makten majoriteten har

gjennom å ha førstespråket i skolen og samfunnet som sitt morsmål. Betegnelser og kallenavn er en vesentlig del av en mobbekultur, men det er også et maktmiddel lærere og andre autoritetspersoner besitter og som setter noen standarder i klassen. Igjen er en tydelig, ansvarlig klasseleder avgjørende for hva som tillates av ordbruk og atferd blant elevene (Nordahl, 2000, s. 228f). Lærerne jeg intervjuet bruker ofte betegnelsen språklige minoriteter, men flere snakker om fremmedspråklige. Jeg antar at det er et begrep som brukes på skolene og at lærerne av denne grunn anvender det. Når noen oppfattes som fremmede, kan det skape avstand, og det er et argument for ikke å bruke dette begrepet (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007).

Som vist tidligere, er mange lærere opptatt av at det sosiale fungerer i klassen og for minoritetselevne. Noen snakker om å gjøre det hyggelig for dem, og at de skal føle seg hjemme. Truls er redd for at minoritetselevne skal føle seg annerledes og dumme seg ut når de snakker i klassen.

Hvis jeg som lærere skal prøve å inkludere den eleven i en faglig samtale, så er jeg redd for at hvis jeg vil at noen skal framføre noe, eller skal si noe om en sak, at den eleven føler seg utilpass og dermed trekker seg enda mer tilbake.

En god klasseledelse er helt sentralt for å få et godt klassemiljø. Hva som er god tone i klassen og hvilken plass ulikheter og mangfoldet har, er avhengig av hvordan læreren formidler aksept og toleranse for mangfoldet. At det likevel kan være trygt om en ikke har lik aksent som mange andre i klassen, at det kan være mange måter å framføre noe faglig på - det er et resultat av det læringsmiljøet som er skapt i klassen. En kan si at Truls ønsker å skåne elevene mot å si noe dumt eller å svare feil, i stedet for å bygge opp en toleranse for ulikheter. Frøydis refererer til elever som oppfører seg «normalt, og så blir de likt». Ole snakker også om å tone ned at elevene har problemer, og han ønsker ikke la det skinne gjennom at noen har andreledes hjemmeforhold og bakgrunn. Lærerne ønsker ikke at noen skal stikke seg ut.

Og det betyr at det er bare når elevene skal testes med pålagte tester av oss, at vi tar ut innvandrerne som gruppe. Eller så lager vi masse opplegg av forskjellig type for forskjellig type elever. Men det er ikke basert på at de har et fellestrekk med at de er minoritetsspråklige, og det er for at det ikke skal være måten å kategorisere mennesker på.



NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* framholder et godt læringsmiljø og god klasseledelse. Når en elev ikke skjønner det læreren sier, kan de andre elevene tro at dette er en elev som ikke er flink.

Det er av avgjørende betydning for et utviklende læringsmiljø at læreren har respekt for hver enkelt elev, men det sier seg selv at det er lettere for elevene å synliggjøre sin kompetanse når den ligner lærerens kompetanse (s. 359).

Det hviler et stort ansvar på lærerne for å fremme et godt og trygt læringsmiljø. I NOU-en vises det til at støttende skolemiljø og dialog mellom majoritets elever og minoritets elever kan sikre «effektive skoler og klasserom for minoritetsspråklige elever (s. 359).

Banks (2006) hever at et av målene ved flerkulturell undervisning er å redusere fordommer. Det er ikke ensbetydende med å redusere mangfoldet når et gjelder tilnærminger og meninger. Det som er verd å redusere, er forskjellene som skaper ujevne muligheter til læringsutbytte, og at elever med sammenfallende kultur, normer og forventninger til skolen som lærerne, blir favoriserte (Banks, 2008, s. 37). Perspektivet i skolen er å ikke skille elever, men at alle elever skal lære og utvikle seg uten stigmatisering og favoriseringer.

### **6.1.5 Styrking av skolekultur og sosiale strukturer**

Siste dimensjonen i Banks sin flerkulturelle pedagogikk handler om styrking av skolekultur og sosiale strukturer. Jeg vil her ta for meg sider ved skolen som organisasjon og betydningen av rektors rolle for å styrke skolekulturen.

Det er tidligere påpekt at læreren ofte blir alene med ansvaret for undervisningen, og dette gjelder særlig når læreren må ta valg i forhold til innholdet i undervisningen, metodikken og læremidler. *Kunnskapsløftet* gir lærere mye ansvar i opplæringen av elevene, men skoleeier og skoleledere får også en sentral rolle, ikke minst i arbeidet med lokalt læreplanarbeid, fordeling av ressurser og kompetanseheving, og etablering av et inkluderende skolemiljø. De aller fleste av informantene mine har et godt forhold til sin rektor, men får i varierende grad støtte. Når det gjelder opplegget i klassen, kan læreren føle at de står alene med ansvaret, og når det gjelder organisatoriske avgjørelser, har de ofte lite de skulle ha sagt:

Da er det som regel ikke meg som tenker, men det er jo rektor som tenker, sier Tom, og tilføyer at han føler ikke at skolen som system gjør en god nok jobb, og at de har lite å være stolt av der. Flere lærere, gir uttrykk for at de blir møtt på en flott måte når de kommer til rektor med sine bekymringer. Men de savner en god undervisningsstrategi og en helhetlig tenkning. Det at organisasjonen ikke har gode rutiner og mål, påvirker den enkelte lærer. En evalueringsrapport av skolene i Oslo<sup>118</sup> presenterte for noen år siden faktorer som kjennetegner en god skole med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Her er flere faktorer knyttet til skolekultur og ledelse. Det heter blant annet at organisasjonsutvikling, innovasjonsarbeid, god skoleledelse og rektors inspirasjon kjennetegner en god skole.

Tolo og Lillejord (2006) spør om skolelederne er forberedt på disse utfordringene, der de blir ansvarlige for opplæring i en multikulturell skole uten at tydelige politiske mål er utformet.

Det foregår en ansvarsforskyvning i utdanningssektoren, som skjer uten ytre drama og publisitet, men som har konsekvenser for utviklingen av den multikulturelle skolen. Gjennom prosesser preget av at sentralnivået unnlater å utforme en politikk for en multikulturell skole, politiseres nemlig skolelederens arbeidsoppgaver (s. 120).

Dale (2010) stiller også spørsmål ved kvalitetsansvaret i skolesektoren. Han mener at en i beste fall kan si at vi er på vei når det gjelder statens satsning på kvalitetssikring og skoleeierens prioriteringer, når det gjelder å få en skole med kompetente lærere og en god og relevant undervisning.

Disse institusjonelle faktorene knyttet til ledelse i en flerkulturell skole, var lite gjenkjennelige i informantenes opplevelse av ledelsen på egen skole. Trine er usikker på ledelsens engasjement når det gjelder minoritetslevene.

I farten husker jeg ikke om de er nevnt i noen spesielle planer, men det er godt mulig, jeg ser det ikke for meg. Rektor pleier nå å skrive sånn et velkomstbrev i august. Det ligger framme der på nettet ... det kan tenkes, jeg husker ikke. Det kan tenkes at han, da nevner han spesielle områder, og det kan tenkes at han kan

---

<sup>118</sup> Evaluering av Oslos kommunes prosjekt *Forsterket tilpasset norskopplæring* (2005 – 2007).

ha nevnt, om ikke hvert år, så et eller annet i forhold til dem (minoritetsspråklige, min anmerk) der. Men jeg husker det ikke...

Igjen er det en balansegang mellom det å skulle nevne spesielle grupper og dermed kanskje gjøre dem enda mer spesielle, og det å presentere et mangfold og å være stolt av det. Det savnes en systematisk ledelse.

### Skolekulturen

Kjennetegnet på en sterk skolekultur er engasjerte og motiverte lærere (Banks, 2008). Engasjementet og motivasjonen blant mine informanter kunne i varierende grad spores. En sier at det er fantastisk å jobbe med disse elevene, en annen at hun ikke ville hatt det på noen annen måte. Tove og Ole er tydelige på at arbeidsmiljøet på skolen er svært godt, og at en positiv innstilling til språklige minoriteter er inspirerende for dem. Denne positive kulturen som finnes på disse to skolene, kommer elevene til gode. Ole sier om satsingen på minoriteter på skolen:

Den modellen som er vid og fleksibel og spiller på at lærere ønsker å gjøre en god jobb, og at elever ønsker å lære mest mulig... Det er et eventyr å jobbe på den måten, men det forutsetter at du har en leder som støtter opp under det. Det forutsetter at du er en gjeng lærere som liker å ha det sånn.

Dette står i kontrast til en annen lærers erfaring når han snakker om utfordringene sine:

Jeg bare bærer det med meg. Det er en del av hverdagen vår. For det er jo ikke bare dette problemet, hvis du skjønner.

En viktig faktor er en engasjert ledelse og gode rutiner for kartlegging og oppfølging. Ledelsens avgjørende rolle blir understreket i Vedøys avhandling om skoleledelse i flerkulturelle skoler, der en tydelig og handlende ledelse blir etterspurt (Vedøy, 2006).

### Dialog

Skoler som har utviklet en indre kollektiv kultur der diskusjonen av spesifikke pedagogiske spørsmål står sentralt, med bedre tilpasset opplæring og bedre samarbeidsklima, gir de mest tilfredse lærere, ledere og elever (Bakken, 2007). Fordi det er få sentrale føringer, må skoleledere i økende grad basere sine avgjørelser på dialoger og diskusjoner med skolens aktører (Tolo & Lillejord, 2006). Viktige aktører

er foreldre og foresatte, ansatte, elevene og andre instanser. Dialog og refleksjon kan gjøre at lærere finner motivasjon og føre til at undervisningen kan bli mer målrettet. Spørsmål og kommentarer fra andre lærere kan være inspirerende og gi sjøltillit (Howes et al., 2005). Om undervisning av minoritetsspråklige elever ikke blir satt på dagorden og ikke er tema på planleggingsdager og personalmøter, er det sannsynligvis ikke et satsningsområde på skolen. Da kan resultatet bli at lærerne ikke reflekterer over praksis, og de blir stående ansvarlig som enkeltlærere for undervisningen av de språklige minoritetene. Hos de lærerne jeg intervjuet, ser dette ut til å være en tendens. Noen av dem hadde en ledelse de kunne komme til med sine utfordringer, men det fikk som regel få pedagogiske konsekvenser.

Hvis klassen og skolen oppleves som en homogen gruppe, kan det føre til at personene innordner seg, de normaliseres og mangfoldet er ikke gjenspeilet.

Cultural sensitivity is needed, but not the kind of cultural sensitivity that one can read about, rather the kind of cultural sensitivity that is gained through lived dialogical experiences with diversity. What is needed is a relational stance guided by ethical principles that support the development of caring, respectful, yet reflective and critical, learning community (Piquemal, 2004, s. 15).

#### **6.1.6 Noen hovedlinjer om flerkulturell pedagogikk**

Flerkulturell pedagogikk handler om å se på utdanning med samfunnets befolkningsmessige sammensetning som bakteppe. Det krever at en ser opplæringen i lys av mangfoldet, og at de forandringene som den sosiale og etniske sammensetninger gir, er en naturlig del av skolens hverdag. I forhold til innholdsdimensjonen i flerkulturell pedagogikk, hadde lærerne jeg intervjuet mest fokus på en additiv tilnærming, der en for eksempel finner innslag av eventyr og sanger fra andre land. Et mer gjennomgripende fokus på mangfoldet slik det kommer til syne i en transformasjonstilnærming, finnes i mindre grad. På klasseromsnivå der læreren har det direkte ansvaret for opplæringen, er det flere muligheter for å skape tilnærming mellom minoritet og majoritet, mellom ulike kunnskaper og erfaringer. Lærernes utsagn viser ofte at de ønsker en tilpasning fra minoritetselevenenes side, mer enn tilpasning av innholdet. Kunnskapssynet i dokumentene og hos lærerne avspeiler holdninger til mangfoldet og gir seg utslag i hvordan opplæringen formidles. Her er gjerne planer og lærebøker styrende, mer enn det å fremme ulike kunnskaper og

erfaringer i klassen. Lærerne har fokus på at elevene skal lære og trives, men strever med å skape gode vilkår for opplæringen for alle elevene.

Kartleggingsverktøyet som er utarbeidet for å gi bedre læringsvilkår for minoritetselevne, ser ikke ut til å ha gitt den ønskede effekten. Som regel ble det brukt andre typer kartleggingsprøver på skolene, og også tester som ikke nødvendigvis er relevante for å gi et godt bilde av minoritetselevnes kunnskaper og ferdigheter. Det er snarere nasjonale og internasjonale tester som blir brukt til det formålet.

Slik jeg tolker det, er lærerne flinke til å skape nærhet til elevene og etablere gode sosiale fellesskapsarenaer i klassen. Dette fører til reduksjon av fordommer. Men fordommer reduseres også ved å skape likeverdige opplæringsforhold som gjør alle elever i stand til å tilegne seg kunnskap ut fra egne forutsetninger. Her er alle dimensjonene i Banks sin flerkulturelle pedagogikk vesentlige. Enkelte lærere karakteriserer elevene i forhold til hvilket hjemland de eller foreldrene kommer fra. Det kan skape fordommer til grupper av elever og avstand mellom lærer og elever og elever i mellom.

Det er pekt på forhold som gir den enkelte læreren mye ansvar i opplæringen av minoritetselever, men også styrking av skolekulturer spiller inn. Arbeidsmiljøet på skolen, samarbeidsforhold og muligheter for dialog blir i dokumentene og hos lærerne pekt på som viktig.

## **6.2 Lærernes bruk av mestringsstrategier**

Når lærerne hevder at skolen ikke møter de minoritetsspråklige elevene på en hensiktsmessig måte, er deres egen undervisning en faktor som må tas i betraktning. Som tidligere gjort rede for i teoridelen, argumenterer Lipsky (2010) for at lærerne bruker noen mestringsstrategier for å legitimere de valgene de tar. Jeg vil her presentere og drøfte strategier som kommer til syne i mitt materiale i lys av Lipskys argumentasjon, og peke på hvilke konsekvenser disse kan få for opplæringen av språklige minoriteter. De mestringsstrategiene jeg fokuserer på, og som er gjort rede for teoretisk, er differensiering, devaluering og normalisering av elevene, samt det å skyve ansvaret for den mangelfulle opplæringen over på minoritetselevne, deres kultur og deres foreldre.

### 6.2.1 Differensiering

I NOU 2003:16 *I første rekke* ses differensiering i sammenheng med tilpasset opplæring. Differensiering er et pedagogisk grep nettopp for å gjøre undervisningen mer tilgjengelig for alle elever. Slik jeg fortolker lærernes utsagn, er det på mange måter det motsatte av differensiering som skjer. Læreren tilpasser ikke, men fraskriver seg ansvar for å tilrettelegge. Det blir en måte å takle mangfoldet og utfordringene på, og flere lærere mener som Trine at i undervisningen av språklige minoriteter er utfordringene mange. En måte å komme utfordringene i møte på, er å ha andre forventninger<sup>119</sup> til minoritetselevne enn til majoritetselevne. At lærerne ofte har lavere forventninger til minoritets elever, blir understreket av Banks (2008, s. 53). Dette viser også disse sitatene fra tre av lærerne:

... men kravene kan ikke være like høye, - eller forventningene.  
... nei, nei, så er de ikke gode nok og alt mulig sånn, og så leser de sånn halvveis.

... for de har ikke sjanse til å følge med.

Lærerne differensierer mellom elevene ved å ha lavere forventninger til minoritets elever enn til de øvrige elevene (Lipsky, 2010, s. 151). Dette har en pedagogisk, men også en etisk side. På mange måter er det vanskelig å skille disse, for de pedagogiske valgene en tar baseres mer eller mindre på bevisste og reflekterte etiske overveielser (Engelsen, 2006). Hvis en elev føler at han eller hun ikke kommer til å oppnå noe positivt med sin skolefaglige innsats, vil motivasjonen til å anstrenge seg være liten. Hvis de minoritetsspråklige elevene blir møtt av en lærer som har lavere forventninger til dem enn det de har sjøl, kan dette påvirke elevens egne forventninger til seg sjøl (Nordahl & Manger, 2005). Når forventningene er lave, får ikke elevene den oppfølgingen, responsen og oppmerksomheten de trenger for å styrke sine kunnskaper. Lærerne favoriserer lett de elevene som responderer positivt på undervisningen og bekrefter lærene. Disse elevene blir også tilkjent mer oppmerksomhet og anerkjennelse (Lipsky, 2010). Den særlige tilretteleggingen som minoritets elever trenger, blir ikke fanget opp og tatt hensyn til av læreren. Spesielt gjelder dette faglærere som ikke har elevene i norskfaget og heller ikke er ansvarlig klasselærer. Jeg spør en av faglærerne i RLE om han har et spesielt opplegg for minoritets elever, og han svarer:

---

<sup>119</sup> Lærernes forventninger til de minoritetsspråklige elevene er analysert i 6.3.3 Forventninger.

... jeg har ikke ansvar for det... De som skal følge undervisningen, da gjør jeg ikke noe utenom det vanlige.

Det denne læreren gir uttrykk for, og det er han ikke alene om (Banks, 2008), er at det er i norsktimene elevene skal lære norsk, og at det er der tilrettelegging skal skje. Forskning (Gimbel, 1995) viser at hyppig brukte fagord, for eksempel i naturfag, ofte blir forklart av læreren både for minoritetselevne og majoritetselevne. Ord som imidlertid ikke er spesifikke fagord (førfaglige ord), men som blir mye brukt i sammenheng med fagtekster, blir ikke forklart av læreren. Disse begrepene forutsettes det at elevene kan. I en dansk undersøkelse kunne majoritetselevne forklare 84 % av førfaglige ord, mens minoritetselevne kunne gjøre rede for 30 % av de samme ordene. Ved ikke å legge til rette for at minoritetselevne skal skjønne innholdet i opplæringen, kan en risikere at forskjellene mellom elevene forsterker seg og minoritetselevne mister motivasjonen. Dette er en erfaring Tove også har gjort:

... men den største utfordringen er jo å få de til å fungere i andre fag. At de forstår historie, geografi, naturfag, RLE, det blir jo veldig tunge fag når de kommer på ungdomsskolen, med tunge bøker, veldig mye ord, som de som bare har norsk som morsmål også strever med, så får de på en måte dobbelt opp.

Og som Truls sier:

Og de som har kommet videre i norskopplæringen, veldig mange av de er positive her i klassen. Men når det er noen som ikke har kommet så langt i norskopplæringen, så føler jeg at de ikke kan følge med. Den eneste hjelpen er jo når de hører det norske språket, men for meg føler jeg at jeg ikke får kontakt med de elevene... men jeg vet ikke om de får så mye ut av det, det vet jeg ikke.

Truls underviser blant annet i matematikk, og han skiller norskopplæringen fra sin egen fagundervisning. For å sette det litt på spissen, kan en si at han beskriver elevene som er i mattetimen enten som gode i norsk og positive, eller dårlige i norsk og negative. Han ser det ikke som sin oppgave å styrke norskkunnskapen deres, og frakobler det fra den undervisningen han har, som ikke er norsktimer. På bakgrunn av Banks (2008) sin argumentasjon om faglærernes viktige rolle i opplæringen og hva en kan lese ut av den danske undersøkelsen (Gimbel, 1995) som er gjengitt over, er det svært avgjørende at norskopplæringen også er knyttet til fagopplæringen.

Så utfordringen for meg er jo at de kommer i klassen og skal følge klassens timer i det meste, men de mangler jo veldig mye,

sier Solveig. Lærene venter på at eleven skal bli bedre i norsk og dermed beherske det faget de underviser i. Det vil si at minoritets elevene er avhengige av at faglærerne tar hensyn til de ulike elevene som er i klassen, og blant annet deres behov for språklig forståelse av førfaglige ord, så vel som fagord. Elever som trenger tilpasset språkopplæring og støtte fra læreren, kan bli sittende passive, og en oppnår det motsatte av å få faglige behov dekket, - nemlig å bli oversett. Mange av lærerne vurderer ikke språket de bruker, sjøl om det er minoriteter i klassen. Dette kan hindre tilgang til relevant opplæring og til adekvate tekster og bøker.

### Lærerne lager ulike opplegg og gir enklere opplegg

Lærerne må ta pedagogiske og etiske valg, men mangler ofte en kompetanse til å differensiere undervisningen når elevene har norsk som andrespråk. Da kommer usikkerheten.

Det er jo ei stor utfordring når de sitter i klassen og skal følge den vanlige undervisninga. Min erfaring er det at de mange ganger gir uttrykk for at de forstår ord og uttrykk, begreper, men så gjør de det ikke likevel. De skjønner ikke skriftlige beskjeder som blir gitt, de skjønner ikke arbeidsoppgaver ... Nå snakker jeg om elever som er født i Norge, som har vært her fra dag en altså ... (Trine)

Ja, for når du snakker til norsk barn så skjønner de jo hva du sier. Men alt du gjør med de fremmedspråklige barna det tar så vanvittig lang tid, for du må bruke tid på å få de til å forstå det du mener. Og det er masse misforståelser og mange ting som hele tiden kommer opp. (Reidun)

De minoritetsspråklige elevene skjønner ikke hva læreren sier. For Trine, som er lærer i en ordinær klasse, betyr det at hun noen ganger må laget eget opplegg til disse elevene, og at de andre ganger må følge den undervisningen de ikke forstår. Trine som ikke har tospråklig lærer til elevene sine, har problemer med å finne det faglige nivået til elevene. Likevel lager hun egne lekseplaner med tilpasning «både i norsk lesing og norsk skriftlig». Reidun, som jobber i en innføringsklasse, har anledning til å bruke lengre tid på å forklare, men vet at hver time er avgjørende når elevene skal opparbeide gode norskferdigheter og henge med faglig. Når de kommer i den ordinære klassen, blir oppfølgingen en helt annen.



Dette sier noen av informantene om undervisningen sin og om det opplæringsmateriellet de bruker:

... noen bøker er jo lettere utgaver som vi kan bruke.

... jeg legger det på et litt annet nivå.

... først og fremst å gjøre det enklere.

I utgangspunktet er det logisk at elever som ikke behersker det norske språket, må få språklige tilpassede oppgaver, men det er ikke dermed sagt at de trenger enklere oppgaver og utfordringer. Som vist til tidligere, kan undervisning som står i forhold til elevenes faglige nivå, gi dårligere utbyttet enn elevens evner og erfaringer skulle tilsi (Banks, 2008). Dette kan være med på å forsterke et allerede skjevt utgangspunkt i minoritetselevens disfavør.

Intensjonene i opplæringsloven og *Læringsplakaten* (læreplanen) er å

... gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter (pkt. 1 i *Læringsplakaten*).

Ved å differensiere mellom elevene, og ha lavere forventning til hva de skal prestere, gjør lærerne en vanskelig arbeidssituasjon mer utholdelig for seg sjøl. Hvis en ser på Solveigs begrunnelse for tilrettelegging for minoritetselevene, kommer det også fram at skolens behov for organisering, blir prioritert framfor elevenes behov.

Og det kommer til å medføre endringer på timeplanen for mine elever, for da er ikke de de nyeste lenger. Da er det noen andre som er nyest og må få undervisning på et lavere nivå. Så en må jo være fleksibel og omstille seg... Så blir det litt sånn at de blir sittende litt og kanskje føler seg litt frustrerte og hjelpeløse, fordi da har de ikke den tette oppfølgingen fra den ene læreren som de kjenner godt.

Særlig har Bente en elev hun ikke kan få rost nok. Hun trekker fram mange positive sider ved denne spesielle eleven.

Så har jeg ei som kanskje jeg synes er den mest interessante ... hun er usedvanlig arbeidsom ... Når hun sitter og jobber i timen, så sitter hun ofte og

spør ... Det går veldig ofte bra ... Så skjønner hun det. Jeg føler nok at der jeg lykkes mest, det har vært med henne, for henne har jeg hatt en åpen dialog med, hun er veldig åpen sjøl, og skjønner hvor hun trenger et puff ... Hun er veldig interessert i få noen oppgaver som hun kan jobbe med.

Når Bente er så begeistret for denne eleven, peker hun på to forhold som er grunnen til det. For det første så samsvarer de verdiene eleven har med Bentes egne verdier. Hun jobber hardt, hun er nysgjerrig og åpen. For det andre så bekrefter hun Bente og hennes måte å undervise på. Med denne eleven lykkes hun, og hun får positiv respons fra henne.

... jeg blir veldig fasinert hvis jeg sammenlikner henne med de norske elevene. En strever jo veldig med å motivere elevene i dag. Det er lite motivasjon blant veldig mange, og skolen er et ork og skolen er et pes, men hun ser jo på skolen som en ressurs hun og suger til seg det hun kan, ikke sant, og er så oppvakt. Jeg merker jeg er veldig positiv til henne og har blitt liksom litt glad i henne for jeg synes det er så godt å merke at det er noen som virkelig suger til seg det en sier og finner det veldig interessant.

Her bekrefter Bente Lipskys (2010) teori om at læreren prioriterer de elevene som har kompetanse og som læreren kan lykkes med.

### 6.2.2 Devaluering

Lærerne devaluerer noen minoritets elever. Lipsky (2010) mener at visse elever, som her minoritets elever, ikke får utfordringer som står i forhold til deres forutsetninger. Dermed blir deres kunnskaper og erfaringer devaluert. Frøydis sier at elevene ikke kan få noe fra henne hele tiden. Elevene får vente til en annen lærer tar dem ut av klassen. Tom sier at overfor de elevene som ikke tar initiativ, har han lite å stille opp med. Problemene elevene måtte oppleve, får av disse lærerne en språklig og kulturell forklaring, og læreren slipper å rette fokus mot skolen og seg sjøl. Lærernes holdninger og valg kan her ha innvirkning på elevenes motivasjon. Motivasjon henger sammen med hvorvidt en lykkes, får respons og ser sammenhenger. Sentralt her, som vist under i delkapittelet om flerkulturell pedagogikk,<sup>120</sup> er også sammenhengen mellom erfaringer utenfor skolen og i skolen, altså relevansen av kunnskaper eleven bringer med seg inn i undervisningen.

---

<sup>120</sup> Se 4.2 Flerkulturell pedagogikk.

Helt grunnleggende for læringsprosessen er motivasjon. Lysten til å lære, utholdenhet og konsentrasjon er avhengig av motivasjon (Bandura, 1995). Elevenes framgang og elevenes nederlag kan være avgjørende for skoleforløpet. Når drop-out prosenten i videregående skole blant minoritets elever er høyere enn blant majoritets elevene (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 154), kan dette henge sammen med at elevene mislykkes i forhold til de evalueringene og tilbakemeldingene de har fått på skolearbeidet. Hvis elever opplever vedvarende nederlag, har skolen feilet. De resultatene som forventes av elevene, har skolen ikke lagt til rette for at elevene skal kunne oppnå.

Lærerens oppmerksomhet går i første rekke til de elevene som bekrefter egen undervisning. Stort sett er dette de majoritetsspråklige, og det går igjen i de fleste intervjuene. Likevel er Bente veldig begeistret for en minoritets elev som gir henne positive tilbakemeldinger på undervisningen hennes og som er ivrig etter å lære:

Jeg ser jo at jeg blir veldig fasinert av hun her som jeg snakker veldig mye om, for hun er veldig interessant. .. er usedvanlig arbeidsom ... og så følger hun veldig med ... så rekker hun opp... og det går veldig ofte bra... Jeg føler nok at der lykkes jeg mest.

Slik fortsetter læreren å fremheve denne eleven som hun lykkes så godt med, mens hun snakker om en annen minoritets elev slik:

... for det er hun som har lengst vei å gå, ser jeg på måten hun skriver på... Hva er det hun ikke helt skjønner her? Det synes jeg er den største utfordringen... Noen ganger må jeg sitte å drive med puslespill for å få fram hva hun vil skrive... hvor er det hun må ta tak, hva er det hun må øve på for å knekke koden, på en måte? Det synes jeg er vanskelig.

Her ser vi hvordan Bente differensierer mellom disse to elevene. Hun retter oppmerksomheten mot den eleven som gir henne god respons på undervisningen og gjør det bra i opplæringen. Lipsky gjør et poeng ut av at lærerne ofte ubevisst prioriterer noen elever. Bente gir uttrykk for at hun er veldig opptatt av denne ene jenta som hun blir så fasinert av, mens Frøydis ikke prioriterer minoritets elevene i undervisningen:

Jeg overlater nok en del av ansvaret og undervisningen til de lærerne som har dem (*tar dem ut av klassen, min anmerkning*). Jeg klarer ikke å involvere meg

så fryktelig i hva de holder på med, det må jeg bare innrømme. Jeg vet ikke hvordan jeg skulle klare det... Nei, jeg har ikke noe i forhold til minoritetsspråklige, det har jeg ikke, men samtidig så føler jeg, sånn som vi har det hos oss, så er jo det noe som andre tar seg av, kan du si, den norskundervisningsbiten.

Frøydis har så mange minoritets elever i klassen at hun ikke klarer å følge dem opp. Lipsky (2010) sier at lærere (bakkebyråkrater) differensierer mellom «verdige og uverdige» (s. 152). På bakgrunn av Frøydis sitt utsagn er det å trekke det for langt å si at hun deler elevene inn i verdige og uverdige. Likevel går det tydelig fram at læreren prioriterer å legge opp undervisningen i forhold til majoritets elevene, og dermed devaluerer minoritets elevene. Frøydis fraskriver seg ansvar for at elevene skal bli bedre i norsk. Hun sier:

... men som jeg sa, så tenker jeg at disse elevene her er så mye ute av klassen, de får så veldig mye, at jeg tror nok kanskje jeg hadde satt inn støtet på de som alltid var der (*dvs de majoritetsspråklige, min anmerkning*).

En devaluering gir elever signaler om at de ikke kan det som forventes, og at deres egne erfaringer er lite verd. Verdier de har med seg hjemmefra er ikke relevante, og kan virke som en barriere for muligheter og læringsutbytte i skolen. Det er et gap mellom skolens mål og lærerens flerkulturelle, pedagogiske kompetanse, og derfor devaluerer læreren noen elever. Læreren tilrettelegger undervisningen slik at målene blir nådd for noen av elevene, og da fortrinnsvis de majoritetsspråklige.

Reidun kommer med eksempel på elever som devaluerer seg sjøl. Det er elever som er aktive når de er ute av klassen i grupper, og som blir flau og er redde for å si noe feil når de er i klassen. Sjøltilliten stopper dem. Dette er et sjølekskluderende reaksjonsmønster (Gitz-Johansen, 2006, s. 225) som er resultat av en vanskelig skolehverdag der annerledeshet har lavere status. Gitz-Johansen viser i sin forskning at minoritets elever er mer eksponerte for nederlag, og med lærerens devaluering kan altså motivasjon og skoleinnsats reduseres.

### 6.2.3 Normalisering

Lave faglige forventninger kan, som pekt på over, ha konsekvenser når det gjelder opplæringen. Noen lærere sier imidlertid at de har samme forventninger til

minoritetselevene som til majoritetselevene.<sup>121</sup> Flere lærere sier at når minoritetselever er i den ordinære klassen, så følger de den samme læreplanen, de får de samme leksene, og de samme prøvene og blir vurdert etter samme kriterier som resten av elevene. Likhetstankegangen som stadig trekkes fram, gjør seg gjeldende også her.<sup>122</sup>

Lærerne argumenterer for å behandle elevene likt (normalisere), både fordi de vil disiplinere elevene inn i klassens rutiner, og fordi de støtter seg til læreplanen som alle skal forholde seg til. Solveig forteller at hun i begynnelsen tok hensyn til elevenes framdrift og ikke gikk ut fra klassens felles mål. Etter hvert har hun innført prøver for alle elevene i slutten av uka, for å se om de har nådd klassens mål. Da blir det det samme for alle elevene, sier hun. Hun følger prøvene opp med elevsamtaler for å fortelle elevene hva de må jobbe videre med. Frøydis sier at i hennes klasse har det ikke vært noen restriksjoner overfor minoritetselevene. «Ikke noen restriksjoner på noen ting. Der har vi bare kjørt på altså», sier hun. Mona viser en annen forståelse:

... men jeg forventer det samme av de som jeg gjør, men jeg gir de mer tid til å komme inn i hva vi forventer, og de trenger mer tid både foreldre og de. Men når vi har snakket med foreldre og vi vet at de har forutsetninger for å klare det vi forventer, så...

Forventningen blir etter hvert like for alle elevene. Denne normaliseringen av forholdene i klassen kan slå uheldig ut for minoritetselevene. Ikke minst gjelder dette i forhold til vurdering, som er en av de største utfordringene i undervisningen av minoritetselever. Skal de måles etter samme mål som de majoritetsspråklige, og hvis ikke, på hvilket tidspunkt skal det skje og hvordan skal det ellers skje? En gruppe engelske pedagoger har i sin forskning knyttet til utvikling av inkluderende politikk og praksis (Howes et al., 2005), funnet at den nasjonale politikken i form av prøver, standardiserte agendaer og evalueringer, blir en barriere for inkludering. Det hemmer utvikling hos den enkelte lærer og oppmuntrer til instrumentell læring. For lærerne på ungdomsskolen ble spørsmålet om karaktersetning brakt på banen. Her er noen klare på at de ikke har noe grunnlag for å bedømme disse elevene annerledes enn resten av klassen. Flere lærere bedømmer dem likt, men har kvaler med å gjøre det. Mette sier at å sette karakterer er det vanskeligste hun gjør i forhold til minoritetselever. Det oppleves som et press å skulle vurdere elevene. Hvor store hensyn hun skal ta til de

---

<sup>121</sup> Her er det sjølsagt en forskjell på om de er i innføringsklasser, der de jo har eget opplegg, og når de er i den ordinære klassen.

<sup>122</sup> Jeg vil senere i dette kapittelet, 6.4. Rettferdighet og likhet, drøfte ulike sider ved likhetstankegangen.

manglende språkkunnskaper og hvor mye hun skal vurdere arbeidsinnsatsen, blir vanskelig. Hun ser at mange er flinke og jobber mye, men de når ikke opp på for eksempel nasjonale prøver, fordi de norskspråklige tekstene er for kompliserte.

Tove har også store problemer med å gi karakterer til minoritets elever. Hennes verdier strider i mot det å skulle vurdere elevene etter mål de ikke har forutsetninger til å oppnå. Jeg spør henne:

*Blir alle vurdert etter de samme kriteriene?*

De gjør jo egentlig det. Det er jo også skolens dilemma. Det er jo helt forferdelig. Jeg synes jo det er helt grusomt, disse som, de vil aldri, det er så vidt de klarer toeren, og så må du gi de den karakteren.

Det er ikke vanskelig å skjønne at Tove kommer i en konfliktsituasjon. Hun kjenner ansvar for å følge det skolesystemet krever av henne, og hun føler sterkt med elevene som blir devaluert gjennom karaktersetning. Hun forteller om ei jente som er sterkt traumatisert og ofte må ha hjelp til hver setning hun skal skrive. På en prøve klassen hadde, klarte hun å skrive

... halvannen side tekst, uten noe hjelp til formulering, og det er jo sånn som varmer et hjerte.

I neste omgang skal det settes karakter på arbeidet. Hvilke kriterier skal da gjøres gjeldende? Skolen følger normaliserte standarder og det går på bekostning av læreres holdninger, mener Howes (2005). Lærerne blir kastet ut i disse utfordrende situasjonene. Elevene i 10. klasse skal jo over på videregående skole der deres språkproblemer ikke nødvendigvis blir tatt hensyn til. Så om lærerne vil eller ei, må de forholde seg til disse krevende omstendighetene og ta valg i forhold til dem. Mette sliter også med disse valgene, og sier at hun bare må ta de faglige utfordringene en for en, og undervise slik at elevene skal få bygget opp kunnskapene sine. De blir skuffet og demotiverte når det går dårlig på prøver, og så er det hennes oppgave å løfte dem opp igjen, sier hun. Disse valgene berører alle lærerne i ungdomsskolen, og alle sliter med dem. Kymicka (1995) poengterer at å gi samme muligheter, krever at en kan forvalte disse mulighetene godt. Utgangspunktet kan være likhet, men en skole med standardiserte tester og mål, fremmer ulikhet, hevder han.

Ole er en av informantene mine som er svært opptatt av at minoriteter skal behandles som alle de andre, men at de som de øvrige elevene har ulike behov. Likevel legger han et stort ansvar over på elevene og ønsker at de skal bli mest mulig normaliserte:

... den som har en kulturell bakgrunn som er annerledes må gjøre noe for å tilegne seg den kulturen som er i det landet som den nå har slått seg til i, gjennom å knytte kontakter og sjøl be om det, istedenfor at en lærer skal sitte og ...

I sin iver etter ikke å marginalisere minoritetselever, snakker Ole om elevene som om de ikke var forskjellige fra majoritetselevene. Han framholder eksempler på elever som har kommet langt i utdannelsen sin, og disse er forbilder fordi de snakker så godt norsk og fordi de finner seg så godt til rette på skolen. Ole gir et inntrykk av at han ikke ønsket å devaluere noen elever. Han står da i fare for å underkommunisere forskjeller og skape en likhetskultur der mangfoldet ikke er det mest naturlige.

Når noen lærerne ønsker en normalisering kan det se ut som de tenker at skolen lykkes når alle elevene blir behandlet likt og er sammen, og at det normale er å gjøre det majoritetselevene gjør. For Ole blir det å se forbi ulikhetene en måte å komme alle elevene i møte på. For andre lærere er dette en konfliktsituasjon. De synes synd på minoritetselevene, eller mener det er urettferdig når de må vurdere alle elevene etter samme kriterier, og kan kjenne denne normaliseringen som tyngende.

#### **6.2.4 Blaming the victim**

I betydelig grad la lærerne ansvaret for at alt ikke fungerte over på elevene og foreldrene deres. Tom sier at det er opp til eleven. De som griper sjansen og er disiplinerte, har initiativ og tar utfordringer, disse går det godt med. Andre, som «på en måte svever av sted uten å ta ansvar for sin egen læring», har Tom vanskeligere for å takle.

Så hvis jeg mister responsen fra eleven, så kan eleven fort bli vekke i mengde.

Når elevene vil og er ærgjerrige, så lykkes de mener Tom. En annen lærer sier:

Og så prøver vi å få de til å skrive opp, ikke sant, skriv ned de ordene du ikke forstår, så skal jeg hjelpe deg og forklare, men de klarer ikke å følge opp det...

og sier denne bolken skal du skrive om igjen, og så skal du skrive om igjen, men så gjør de sjelden det. Så når de da komme til neste gang så er det det samme.

Her kan det se ut som læreren at gir elevene ansvar for å følge opp og finne ut av hvor det stopper opp. En kan spørre seg om ikke det er lærerens ansvar å evaluere hvor eleven befinner seg faglig og hvis den strategien læreren har valgt for innlæringen ikke fungerer, så har vel læreren et ansvar for å finne andre måter å nå fram på.

Reidun sier at inkluderingen er avhengig av elevens personlighet. Åshild og Mette sier at mange elever sliter med motivasjon til å lære. De snakker om elever som ikke vil gå på skolen, skulker og ikke vil lære. Mette innser at hun kanskje kunne ha gjort mer for å øke motivasjonen, men mener også at elevenes holdninger er utslagsgivende. Hun sier at hun har makt til å presse dem litt, fordi hun bestemmer om de kan gå på videregående eller må gå på voksenopplæringen for å forbedre grunnskoleeksamenen sin. Det er mye er opp til elevene, hevder hun, og hun bruker dette som en gulrot for at de skal jobbe mer og motivere dem.

Det kommer an på hvordan eleven er. Hun ene er jo veldig negativ til å være i Norge i det hele tatt. Hun er så sint på moren sin som har dratt henne med til Norge og synes skolen er noe dritt, og alt er noe dritt, mer eller mindre. Hun har den holdningen og hun er ikke helt enkel alltid og vil skulke veldig mye, så å motivere henne til å gå på skolen er veldig vanskelig. Men da tro jeg er jeg vennlig og får henne med, så er det bedre, enn å måtte kjefte, men...

Når lærerne skyver ansvar over på elevene, på deres språklige og kulturelle bakgrunn, er det nok ikke fordi de er dårlige og uansvarlige lærere. De blir stilt overfor situasjoner som utfordrer dem faglig og etisk, og det kan være vanskelig å forsvare valgene de tar. En måte å møte dette på, vil i følge Lipsky (2010) være å skyve elevene foran seg, - *blaming the victim* (s.152).

Når det gjelder å skyve ansvar over på elever og deres familier, påpeker lærerne også at kulturforskjellene gjør opplæringen vanskelig. Her blir foreldrene i stor grad trukket inn. Trine forteller at hun har foreldre som har bodd i Norge i 10 år og likevel strever med å forstå skolen og følge opp. Hun skynder seg imidlertid å si at det finnes foreldre «i begge endene av skalaen». Foreldresamarbeid var ikke et tema jeg hadde planlagt å spørre lærerne om, men de fleste jeg intervjuet kom inn på mange foreldres manglende evne, og ofte vilje, til å følge elevene opp. En lærer forteller om familier som har fått



avslag på asylsøknad og som er redde for å bli kastet ut og dermed blir deprimerte. For andre kan det være at de har vært på flukt i flere land og ikke har motivasjon til å lære seg enda et nytt språk. Det kommer fram sørgelige historier om manglende ressurser i hjemmet og foreldre som ikke makter å være de omsorgspersonene de ønsker å være. Mest av alt nevner lærerne at språkproblemer er en årsak til at elevene ikke får støtte hjemme. Når elevene kommer hjem med ukeplaner, med informasjonsskriv og huskelapper, så har mange foreldre ikke en god nok kompetanse i norsk til å skjønne hva som kreves av dem og elevene. Foreldrene er, i følge lærerne, ofte dårligere i norsk enn barna deres, og mange er ikke «faglig sterke».

For at læreren skal lykkes må foreldrene spille på lag. Da nytter det ikke med begrensninger hjemmefra:

Nei. Det kan jo være de har begrensninger fra heimen. Jeg tenker på hun i den andre klassen som ikke får lov til å være med på bading. Ikke får lov til ditt og ikke får lov til datt. Det er klart det er et hinder for henne å ikke få lov til å være med på en badetime som de elsker, som de herjer om hverandre, til å komme inn i gjengen på en måte...Såne ting kan jo være et hinder for ungen sjøl, at ungene som sjøl vil... For i begynnelsen så skulle hun liksom få lov til å være med og bade, så plutselig så sa moren nei likevel,

forteller Frøydis, og Wenche sier:

Jeg har ikke hatt noe problem med det, men vi hadde ei, nå har hun flyttet, men hun fikk ikke lov til å sykle, for det er det jo noen, kurdere og sånn, de har ikke lov til å sykle, og det ble jo veldig vanskelig. Så skal de på sykkeltur, så skal de ta sykkelsertifikat, og det kan jo bli problematisk.

Hvis elevene ikke får lov til å være med på turer, og når de leverer ufullstendige hjemmearbeid, da ønsker lærerne at kommunikasjonen med foreldrene var bedre, og at de kom på foreldremøter og på konferansetimer. Solveig sier at hun har gjort seg noen erfaringer og kanskje vil gjøre ting annerledes neste gang, mens Frøydis innser at foreldrene kanskje ikke har så mye glede av å sitte på et foreldremøte hvis de ikke skjønner noe. Noen lærere ser at de ikke lykkes og at de har et ansvar for at samarbeidet skal bli en realitet. Likevel skyver også de mye av skylden over på foreldrene.

... og så må foreldrene lære seg norsk, for det er det veldig mange som ikke gjør altså. Skremmende mange synes jeg. De polske nå, det er veldig mange som ikke lærer seg norsk.

Samtidig må foreldrene skjønne viktigheten av å følge elevene opp. Mette mener det er uakseptabelt at foreldrene holder barn hjemme når det er turdag, for både foreldre og barna må «bli en del av systemet på alle plan».

Flere lærere er også opptatt av at elevene skal gå til skolen der det er mulig, og ikke bli kjørt eller ta buss. Her snakkes det om at minoritetsforeldrene må «oppdras» på lik linje med elevene. Mette er frustrert over alle hensyn som må tas i forhold til elevene, noe som gjør at de skiller seg ut.

Men så er det jo alle de sære tingene som de har noen av de da, som skal ha ditten og datten, fri for det og fri for datten, og ikke kan ditten og ikke kan datten, så må en jo ta hensyn til det selvfølgelig, men det er sånne religiøse eller andre utenforskolelige ting, på en måte, som en må ta hensyn til selvfølgelig, og som gjør at de da skiller seg ut.

Det letteste for læreren er at de har samme interesser som de øvrige elevene. Åshild sier:

Hvis de spiller fotball, de som kommer, så pleier det å gå lettere enn hvis de ikke gjør det. For da har de den interessen og da trenger de kanskje ikke snakke så mye, samme regler og...

Lærerne gleder seg over flinke elever og sammenlikner dem som gjør det godt og dem som ikke skli inn like fort. Mona snakker nettopp om dette, om noen elever som var rasende flinke og fantastiske, så flinke at en «nesten ikke kunne sammenlikne de». Disse elevene var

... ikke bare flinke, men så lette å like.

Når alt går på skinner er det lett å like elevene, og lærere ønsker at minoritets elevene skal føle seg akseptert på skolen. Wenche synes det er gøy å være sammen med elevene, Truls vil gjøre det hyggelig for dem og Bente vil at de skal bli en del av resten av gjengen og bli behandlet som de andre. Mette er mer direkte og sier at hun ønsker at de skal bli «fortest mulig normale». Hun legger imidlertid til at hun nok ikke skulle bruke ordet «normal», men «du skjønner hva jeg mener». Fordi jeg ikke fulgte opp det utsagnet, kan jeg bare anta hva hun mener. Hun som de fleste lærerne har det best når

alt går knirkefritt. Når elevene innretter seg, når de «ligger på et helt vanlig nivå», når de er «flotte folk» og «interessert i å få en framtid i dette landet», når de har «lite aksent», når de «lykkes på sportsiden», når læreren «glemmer at de er språklige minoriteter», da er det fint å ha disse elevene i klassen.

### 6.2.5 Noen hovedlinjer om mestringsstrategier

Lærerne bruker mestringsstrategier fordi de føler en tilkortkommenhet og for å rettferdiggjøre valgene de tar. Når lærerne strever med å få til en god undervisning, blir disse strategiene en måte å komme til rette med sin valg på. Lærere prøver også å avskrive at de har innflytelse, for å beskytte seg mot det ansvaret de står overfor i en arbeidssituasjon med mange utfordringer. På bakgrunn av lærernes uttalelser, kan Lipskys (2010) mestringsstrategier som differensiering, devaluering og normalisering av minoritets elevene, og det å skyve ansvar over på minoritets elevene, finnes igjen hos informantene. De har ofte lavere forventninger til minoritets elevene, de gir dem enkle oppgaver, de overser forskjeller og de gir elevene og deres foreldre skylden for at elevene ikke har et relevant læringsutbytte. De strategiene lærerne bruker, strider ofte mot deres holdninger til utsatte elever, hevder Lipsky, og læreren går på akkord med egne verdier (s. 149). Enkelte av mine informanter gav likevel uttrykk for at valgene de tok, og som jeg har gjenkjent som mestringsstrategier, var i samsvar med deres holdninger og tilnærming til undervisningen. De er fornøyde når elevene tilpasser seg og normaliseres. De liker når de spiller fotball og går på ski, og de mener at det er opp til elevene og deres foreldre om de skal lykkes i Norge og i skolen. Likevel kommer ikke lærerne utenom sine faglige og profesjonsetiske forpliktelser overfor elevene. Ungdommer står i fare for å bli fratatt muligheter til relevant opplæring og videre skolegang. Grupper av elever kan bli ytterligere marginaliserte. Ved å skyve fra seg ansvar, reduserer også lærerne sin egen betydning i de pressede situasjonene som oppstår i en mangfoldig undervisningssituasjon. De nedtoner egen posisjon der de har en vesentlig rolle. En måte å holde fast på ansvaret på kunne være å trekke inn andre samarbeidspartnere, søke hjelp hos ledelse og finne alternative strategier for å komme utfordringene i møte. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7.

Lipsky peker på at mangfoldet i samfunnet, med blant annet flere innvandrere, har gjort arbeidssituasjonen for bakkebyråkratene utfordrende (s. 237). Dette har endret arbeidssituasjonen for lærerne, og når Lipsky viser til de ulike mestringsstrategiene som brukes, er det ikke for å fastslå at lærerne har dårlige verdier. Som vist til, tolker

Lipsky handlingene inn i en større sammenheng, der blant annet strukturelle forhold gjør arbeidsvilkårene vanskelige slik at lærere tyr til disse ulike strategiene. Likevel kan en ikke bortforklare at valg og strategier også avspeile lærernes verdier.

### 6.3 Holdninger og verdier

I kapitlet om Inkludering<sup>123</sup> ble inkludering beskrevet som en grunnleggende verdi. Biesta (2007) refererer til opplæring som anvendt etikk, og hevder at de avgjørelsene lærere tar i undervisningen til syvende og sist er verdibaserte valg (s. 10). Det å undervise handler altså om å ta valg som er verdiladete. Verdier kan leses og fortolkes inn i svært mange temaer som blir belyst i de aktuelle dokumentene. Her i dette kapitlet vil verdier relatert til inkludering bli grundigere presentert, og da med særlig vekt på lærerens holdninger og verdier. Nettopp lærernes holdninger og verdier får direkte konsekvenser for inkluderingen og for hva som skjer i klasserommet. Som et strukturelt grep har jeg valgt å dele opp dette temaet, og skille ut forhold knyttet til sentrale begreper i avhandlingen som rettferdighet, likhet og særbehandling i et eget delkapittel, sjøl om de også omhandler holdninger og verdier.

I teorikapitlet under overskriften *Lærernes etiske valg*<sup>124</sup> er det vist til verdigrunnet i formålparagrafen, lovverk, forskrifter og læreplaner som lærerne skal forholde seg til. Grimen (2008, s. 148f) poengterer at profesjonsmoral har sin legitimitet i det samfunnsoppdraget man er gitt. Gjennom utdanning og erfaring etablerer læreren verdier og holdninger, men de bærer også med seg og utvikler allmenmoralske verdier (Biesta, 2007).

Utfordringer kan være mange når en har elever i klassen som ikke behersker det norske språket godt nok og som har liten kjennskap til skolesystem. Tilretteleggingen av undervisningen og etablering av samarbeid og rutiner er krevende å ta tak i. Dermed blir læreren stilt overfor mange verdibaserte valg. Valgene kan vedrøre innholdet i undervisningen, valg av materiell og klasseledelse. I det videre vil holdninger og verdier bli gjort rede for og drøftet slik de gjenspeiles hos informantene og i dokumentene.

---

<sup>123</sup> Se 4.1.2 Hva er inkludering

<sup>124</sup> Se 4.4 Lærernes etiske valg

### 6.3.1 Verdigrunnlaget i samfunnet og skolen

De verdiene som samfunnet bygger på understreker at inkludering er viktig. I de ulike dokumentene jeg har analysert finner en begreper som grunnverdier, nasjonale verdier, felles verdier, kjerneverdier og bærende verdier. Hvilke verdier dette er, blir det stedvis gjort rede for. I NOU 2011:14 *Bedre integrering*, finner vi dette avsnittet:

Utvalget vil vise til hvordan menneskerettighetene fortolkes og vektlegges i Norge. Likestilling og økonomisk og sosial likhet er eksempler på verdier som er særlig viktige i en norsk kontekst, og som samtidig er forenlig med menneskerettighetene. Utvalget vil også peke på noen andre verdier som er viktige og som antas å ha bred oppslutning i Norge. Deltakelse i demokrati og sivilsamfunn kan framheves her (s. 230).

Verdigrunnlaget i samfunnet kan knyttes til de forhold det er stor politisk og allmenn enighet om, som demokratiske verdier og verdier slik de er nedfelt i Menneskerettighetene. De må dessuten ses på mer som bærebjelker i samfunnet, enn som noe hver enkelt borger er enige i (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 34). Om grunnverdier i samfunnet heter det i NOU 2011:14 *Bedre integrering* at demokrati, rettstat og likeverd ser ut til å ha tilslutning fra ulike etniske grupper og de store religionene, om enn praktiseringen ikke alltid er lik. Konflikter kan oppstå når verdier i samfunnet, som for eksempel forhold mellom gruppe og individ, problematiseres.

I enkelte dokumenter er store deler av innholdet direkte viet verdier og holdninger. Dette gjelder for eksempel i NOU 2011:14 *Bedre integrering* der hele kapittel 11 handler om verdier og konfliktløsning. Her pekes det på at noen verdier er grunnleggende i samfunnet, slik som retten til liv, personlig frihet og rettsikkerhet. Deretter nevnes viktige verdier i det norske samfunnet, der likeverd, religionsfrihet, toleranse og deltakelse i demokrati, er noen. Det er viktig å kunne leve med forskjeller, men det poengteres at det må tydeliggjøres hva som er akseptabelt og hva som ikke er akseptable verdier (s. 350). Hvilke verdier som bryter med de viktige verdiene i samfunnet er ikke eksemplifisert, men en kan jo tenke at det må være de motsatte av de som er nevnt som viktige.

Sen (2010) er enig i at grunnleggende verdier som likeverd, deltakelse og demokrati er viktig og nødvendige for at alle mennesker skal sin ha naturlige plass i samfunnet. Men han er kritisk til verdier som formidles gjennom institusjonenes fastsatte regler og

som er lite fleksible med hensyn til ulike menneskers muligheter. Hva som er rettfærdig kan ikke fastsettes i et regelverk, hevder han (s. 56f).

I St.meld. nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* finner vi denne passusen:

Innenfor denne forståelsen blir det normalt forutsatt at alle samfunnsborgere respekterer og slutter seg til noen felles og grunnleggende verdier, samfunnsordninger og prosedyrer som danner rammeverket for det aktuelle samfunnet. Gitt at dette rammeverket finnes og følges av borgerne, står den enkelte samfunnsborger og gruppe fritt til å velge og utforme egne livsstiler, subkulturer etc. Dette gjelder både for medlemmer av flertallet i befolkningen og for mindretallene. Grensen går ved det som kommer i direkte konflikt eller motsetning til fellesverdiene. Dette reguleres blant annet ved universelle rettigheter og lovverk (s. 33).

Her forutsettes det respekt for og bifall til noen verdier som det er bredt kulturell og verdimessig enighet om. Menneskerettighetene og et minimumsett av politiske spilleregler skal respekteres. Hensikten i dette avsnittet er å bevare den gitte samfunnsstrukturen og styrke enhetsfølelsen. Senere i meldingen finnes en smalere tilnærming, der utgangspunktet ikke er det som er felles og hva en kan enes om. Der handler det om å verne retten til å være forskjellig, sjøl om grenser for forskjellighet settes både ut ifra menneskerettighetene og politiske spilleregler (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 34).

Sen (2010) og Nussbaum (2001) mener begge at det er avgjørende med noen felles grunnleggende verdier i samfunnet. Men de stille spørsmåltegn med hvilke verdier dette skal være og hvem som skal definere dem. Nettopp den sterke koblingen til nasjonale, vestlige verdier kan resultere i at mangfoldet av verdier ikke ivaretas.

On the one hand, it seems impossible to deny that traditions, both Western and non-Western, perpetrate injustice against women in many fundamental ways, touching on some of the most central elements of a human being's quality of life – health, education, political liberty and participation, employment, self-respect, and life itself. On the other hand, hasty judgments that a tradition in some distant part of the world is morally retrograde are familiar legacies of colonialism and imperialism and are correctly regarded with suspicion by sensitive thinkers in the contemporary world (Nussbaum, 1999, s. 30).

Flere dokumenter peker på at de store overordnede verdiene i samfunnet også skal være grunnleggende i skolen. Begrepet inkludering er ikke nevnt i *Læringsplakaten* (Utdanningsdirektoratet, 2006), men den inneholder vendinger som kan ses i sammenheng med inkludering, som «demokratisk forståelse» og «demokratisk deltakelse». De «bevisste verdivalgene» elevene skal foreta i følge *Læringsplakaten*, er ikke benevnt verken som felles, nasjonale eller tradisjonelle. Det slås likevel fast i NOU 2009:18 *Rett til læring* at inkludering skal danne grunnlag for skolens virksomhet (s. 55). Når det gjelder utdanning blir det i NOU 2011:14 *Bedre integrering* pekt på hvor viktig det er å reflektere over hvilke felles nasjonale verdier opplæringssystemet bygger på, uten at dette spesifikt gjøres i det videre i utredningen.

I NOU 2003:16 *I første rekke* understrekes skolens forpliktelse og respekt for elever med ulik kulturell og religiøs bakgrunn. Det er

... en viktig og utfordrende oppgave å sette ord på dette på en måte som viser respekt for mangfoldet uten dermed å være nøytral og konturløs (s. 28).

Spenningen mellom å omfavne mangfoldet og å holde på verdier og tradisjoner, blir her understreket. Verdier som er nedfelt i for eksempel menneskerettighetene er ikke nøytrale, men kan oppfattes konturløse. Når det heter at «enhver har rett til undervisning» (artikkel 26), sier det lite om innholdet i denne utdanningen og hvor omfattende den skal være.

I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* nevnes også bærende verdier. I formålsparagrafen, § 1 i *Opplæringslova* (2012) der verdigrunlaget «presiserer hvilke verdier som skal være basis for opplæringen i skole og lærebedrift» (NOU 2010:7, 2010, s. 139), blir de bærende verdiene konkretisert. Utgangspunktet er grunnleggende verdier i kristen og humanistisk tradisjon, og ord som *åndsfrihet*, *nestekjærleik*, *tilgjeving*, *likeverd* og *solidaritet* trekkes fram. Disse betegnes som universelle verdier med grunnlag i ulike religioner og livssyn, og det forventes at disse respekteres. De skal favne felles verdier i et samfunn og en skole med sammensatte kulturtradisjoner. I et pluralistisk og mangfoldig samfunn skal opplæringen med dette verdigrunlaget være med på å skape en sammenheng og helhet (s. 139).

Faren med å løfte noen verdier fram som gjeldende og bærende, er at verdier vektlegges og gjenkjennes som positive eller negative, hevder Nussbaum (1999). Da

kan det skje en rangering som fører til at en ikke åpner for nye innfallsvinkler og synspunkter. Samfunn og kulturer er dynamiske størrelser som utvikles og endres, og disse prosessene gjør at verdier stadig må reflekteres over. Nussbaum hevder imidlertid at relativisme ikke er veien å gå. Kunnskap og respekt må ligge til grunn for en forståelse for hva som er akseptable og ikke akseptable verdier. Ikke alle verdier vil ivareta livskvalitet og verdighet (s. 55f).

Alle de lærerne jeg har intervjuet har en positiv holdning til minoritets elever og ønsker at de skal ha det godt på skolen. De løfter sjelden blikket og ser på mer grunnleggende verdier i skole og et flerkulturelt samfunn, men avslører sine holdninger gjennom uttalelser om det daglige arbeidet i klasserommet. Når lærerne ikke reflekterer mer over verdier i skolen, kan det bety at det er uklart for lærerne hvilke verdier som er vesentlige, eller muligens kjenner de ikke ideologiske vendinger igjen fra egen hverdag i skolen. Kanskje snakkes det lite om dette temaet i lærerkollegiet. For de fleste lærerne er det det daglige arbeidet som opptar dem mest. Når lærerne ytrer seg om hverdagen, gjenspeiler de verdier og prioriteringer.<sup>125</sup>

En av lærerne som snakker om inkludering og ikke bare relaterer det til skolehverdagen er Tove. Hun har tatt noen verdivalg og ser sammenheng mellom disse valgene og hennes holdninger generelt:

Jeg mener jo sjøl at jeg er ganske tolerant, og ja, jeg mener jeg har stor forståelse for ulike typer minoriteter, men så har jeg vokst opp med det sjøl. Jeg har vokst opp her, gått på skolen her, og vi har alltid vært en stor smeltedigel. Så sånn holdningsmessig, så har jeg jo aldri hatt noen negativ holdning til innvandrere eller minoriteter... Jeg mener jo at det gjør meg til et bedre menneske, og jeg er glad for at mine barn bor her og vokser opp i de samme miljøene, for jeg mener det skaper toleranse for andre menneskegrupper, og at det er viktig. Jeg skulle ønske at det var flere skoler som denne, som hadde det sånn. Det tror jeg ville vært en god investering i det norske samfunn.

Tove har vokst opp i en flerkulturell del av kommunen og det har formet henne. Hun har valgt å bo der også som voksen fordi det har gjort noe godt med henne. Dette vil hun videreføre til sine egne barn. Jeg tolker det som et tydelig eksempel på at liv og lære, ideologi og praksis henger sammen. Hun tror på inkludering og hun har tatt aktive valg for å fremme den. Ikke bare gjelder det i hennes profesjonelle yrke som lærer, men også privat. Det er et poeng at Tove også mener inkludering er et viktig

---

<sup>125</sup> Se kapittel 3 Metode og materiell



samfunnsanliggende. Hun setter sine verdier inn i et større perspektiv, der en inkluderende ideologi, etter hennes mening, vil være en investering i samfunnet.

Åshild ser en sammenheng mellom politiske avgjørelser knyttet til forhold utenfor skolen og innvirkningen det har på hennes elever. For eksempel kan avgjørelser om oppholdstillatelse prege elevenes psyke. Læreren solidariserer seg her med elevene og familiene.

Men bare sånn på personlig plan tror jeg, at en ser hvordan det kan være, at en kan sette mer pris på at en har det greit i forhold til mange av de som har vært i flere land også og ikke fått opphold. Og nå vet ikke jeg hvorfor de ikke har fått opphold, men det er ugreit for barna uansett. Hvorfor de søker opphold, det bryr jeg meg ikke noe om, men jeg merker på ungene at de blir preget av det, at de er rotløse og de er vant til å være rundt omkring, ikke slår røtter så lett, ikke er så motiverte for de vet kanskje at de skal avgårde igjen.

Åshilds uttalelse viser at de valgene som er tatt politisk, når det gjelder hvem som får bli i landet og hvem som må reise, har konsekvenser i skolehverdagen. Verdigrunnlaget i innvandringspolitikken og utøvelsen av den i praksis gir signaler og får konsekvenser for enkeltelever og lærere. Få lærere uttalte seg kritisk til innvandringspolitikken eller inkluderingspolitikken, men Ole uttaler seg negativt til det han karakteriserer som høyresidas skolepolitikk.

Lærerne ble ikke spurt direkte hva de anså som positive verdier i en inkluderende skole, men de trekker fram åpenhet, toleranse og respekt når de snakker om inkludering. Å oppleve noen annet enn en homogen elevgruppe ser de som en berikelse både for egen del og for elevene. Verdien av å ha elever i klassen som representerer andre religioner og livssyn blir nevnt. En lærer sier:

... jeg føler vel egentlig at medelever i gruppene er tolerante overfor hverandre, og at det er ok å være forskjellig, og sånn som det er nå at vi har forskjellige religioner representert, det er positivt.

Her ser vi at læreren synes mangfoldet i klassen er med på å gjøre noe med klassemiljøet og elevenes verdier. Både lærernes og elevenes holdninger blir her framstilt som positive til mangfoldet i klassen. Mona bruker ord som fantastisk, lærerikt og en ære, spennende og positivt. Hun mener at hun har lært mye faglig, men

hun har også fått egne fordommer rett i «fleisen», som hun sier. Ikke minst har hennes syn på innvandrerkvinner blitt forandret. Hun har møtt kvinner som

... er mye sterkere, klokere, mer selvstendig enn det jeg trodde. Så det har vært, alt i alt har det vært veldig spennende.

Gjennom undervisningen av minoritetsspråklig elever har hun naturlig nok kommet i kontakt med deres foreldre, og det har gjort noe med hennes syn på innvandrere generelt. En lærer sier at hennes litt naive syn på måten å møte minoriteter på, har måtte revurderes. Hun trodde at bare hun hadde en relasjonell tilnærming skulle det gå bra. Så opplever hun at det er hardt arbeid knyttet til atferds- og innlæringsproblemer, og språklige og kulturelt betingede utfordringer.

Wenche sier at det ofte blir fokusert på de negative aspektene ved å ha disse elevene i klassen, men som hun sier, «så tenker jeg at de vi har hatt, de har vært så utrolig flinke og flotte». For henne er også de positive sidene framtrædende. Det er ofte enkeltelever som blir trukket fram når lærerne presenterer verdier de bifaller hos minoritetselever. Frøydis har en elev som hun er svært begeistret for:

Jeg tenkte hvordan skal dette gå med henne, hun har jo aldri sett en sykkel før. Og hvem vrente av seg hijaben og bare vosj. Og vi var på skøyter i forrige uke, og jeg tenkte, nei vi må bare slutte å bekymre oss, for hvem er det som springer rundt på skøytene fra dag, - minutt nummer en ... og hvem er det som har bading? Kler av seg i badingen, dusjer og ut i bassenget ... denne her, rett uti i badedrakt, nei det er helt fantastisk, hun er et funn altså.

Her gjør eleven det lett å være lærer, for hun trosser alle hindringer, alle de siden av skolehverdagen som kan gjøre det komplisert for læreren. Hun tilpasser seg i ett og alt. Denne jenta har nok også en personlighet som matcher lærerens. Innstillingen er positiv og hun står på uten å dvele for mye med utfordringene.

Sjøl om lærerne har mye godt å si og har mange positive opplevelser, tegner de likevel et nyansert bilde av det å ha minoriteter i klassen. På det praktiske planet har de for eksempel jobbet med å få elevene til å kle seg etter vær og vind, særlig når de har utedag, og i det hele tatt motivere dem for utedag. Ski og skøyter, kakao og niste, det er elementer som tradisjonelt har hørt med til skolens kultur og som lærerne ser verdien av å fortsette med. På mange måter legges det til rette for disse elevene med utstyr som kan lånes, og ekstra klær som er tilgjengelig på skolen. Dette er ikke

trivialiteter for lærerne, det er ekstra hensyn å ta. Noen lærere er motiverte for å legge til rette. For andre blir det mye ekstra som de helst skulle vært for uten.

... du må jobbe med andre ting, og det gir deg ekstra arbeid på toppen av det. Jeg vil ikke si at det går ut over noe annet, men det kommer på toppen, helst det.

Hvis det ikke skal gå ut over noe annet, men komme på toppen, - da krever det noe ekstra av læreren.

### 6.3.2 Verdier som utfordrer

Når det gjelder dokumentene og hvilke verdier som skolen ikke skal fremme, sa jeg innledningsvis i dette kapittelet at det vil være de motsatte av de verdiene som verdsettes. Under er det presentert noen verdier, slik det kommer fram i dokumentene og hos lærerne, verdier som kan være utfordrende i møte med mennesker med en annen språklige og kulturelle bakgrunn. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* pekes det på et slikt område, nemlig i forholdet mellom skole og hjem:

Jo større forskjell det er mellom læreres og foreldres oppfatning og verdisyn, jo mindre sannsynlig er det at foreldre får innflytelse over det som skjer på skolen. En konsekvens av dette kan være at foreldre blir oppfattet som problematiske eller uengasjerte.

Noen lærere ser på inkludering som noe det må jobbes for. Frøydis er en av de som mener dette:

Så inkludering, vi prøver å tenker på de, men til syvende og sist så må det også være litt opp til de, sjøl om det er vanskelig. De har kommet til Norge, de må være litt på hugget. Det nytter ikke bare å lene seg tilbake og tro at alt i forhold til bursdager og fritidsaktiviteter kommer av seg sjøl. Det har kommet fram på noen foreldremøter, noen foreldre har vært litt oppgitte. De synes noen foreldre blir litt for bakoverlent, men kanskje ikke de er vant til å involvere seg så i ungene som norske foreldre gjør.

Det nytter ikke bare å gli inn og si jeg vet ikke jeg ... det tror jeg på at de ser at jo mer aktive de, er dess mindre skummelt blir det etter hvert også, å tørre å ta initiativ i en klasse.

Slik Tove ser det her ikke bare elevene sjøl, men også familiene og det miljøet de er en del av utenfor skolen har ansvar for at elevene skal lykkes på skolen:

... men du møter mer sånne lukkede miljøer som gjør det vanskelig, Vi kan sørge for at hun har det bra på skolen, men så vet vi jo at når hun kommer videre, så detter de av. Så det er veldig viktig, jeg mener jo at kommer du til Norge, bor du i Norge, så må du lære deg norsk, for da får du alle de mulighetene du trenger og bør ha.

Forholdet mellom skole og hjem får ikke stor plass i denne avhandlingen, men i den grad lærerne ser forhold ved hjemmet som en grunn til å handle som de gjør, er noen kommentarer relevante her. I opplæringsloven legges det vekt på at elevenes opplæring skal skje i samarbeid med hjemmet. Ut over pålagte foreldremøter og konferansetimer er det uklart hva samarbeidet med hjemmet skal innebære (Bernard, 2011). Det som er sikkert er at både lærerens og foreldrenes syn på og forventninger til skolen, til barn og elever, til tilhørighet, tradisjoner og kultur, er faktorer som påvirker samarbeidet. Ofte er det majoriteten, her representert ved lærerne, som har størst innflytelse på samarbeidet. NOU 2010 *Mangfold og mestring* (s. 341f) ønsker å legge et spesielt ansvar på lærerne for at samarbeidet skal fungere godt i kraft av at de er fagpersoner, og kjenner best skolens innhold og strukturer. Nordahl (2003) snakker om den institusjonelle makten (s. 40) som lærerne besitter gjennom sin posisjon. Med denne makten har lærerne sanksjoner som foreldre kan være engstelige for skal bli tatt i bruk. De kan, i følge Nordahl, være engstelige for at lærerne skal avvise deres barn, og at de skal gi dårlige karakterer, noe som kan føre til at foreldrene ikke tar opp ting når de er uenige med skolen og lærerne. Holdningene kan være kritiske fra begge sider. Det å kunne ta den andres perspektiv og se bak motsetninger, og jobbe for elevens beste krever god vilje både fra lærere og foreldre. Bernard (2011) hevder at et godt samarbeid, der anerkjennelse og tillit er til stedet, kan føre til flere nyanser og en mulig overskridelse av uenighet (s. 171). Hun mener Habermas sin deliberative kommunikasjon er en inspirasjonskilde, der målet ikke nødvendigvis er enighet, men at en forstår hverandres begrunnelser. Sen (2010) argumenterer for å utvide perspektivene og å se mennesker også med et utenfrablakk, et blikk som kan gi veiledning i moralske valg. Det sikrer en distanse til personlige fordommer og fastlåste holdninger. I møte med minoritetsspråklige elever kan et kritisk blikk på egne fordommer være svært relevant for de målene og forventningene læreren setter til elevene. Sen hevder at en også må ta i betraktning verdiene til dem som ikke har den samme etiske tilnærmingen som en sjøl har.

Skole – hjemssamarbeidet generelt kan være problematisk. Når det er snakk om samarbeidet mellom lærere og minoritetspråklege foreldre, kan utfordringene bli ekstra store. Forholdet mellom hjemlandet verdier og verdiene i vertslandet tas opp i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, der det heter at videreføring av hjemlandet verdier kan få store konsekvenser for barneoppdragelsen. Dette kan føre til både økt toleranse og berikelse, men også vanskeligheter for barn som dras mellom ulike kulturverdier (s. 30).

Det generelle inntrykket i intervjuene er at lærerne er tolerante overfor mangfoldet av verdier og holdninger som kommer til uttrykk hos elevene og deres foreldre. Men de har også meninger om hva som ikke blir verdsatt. Reidun snakker om foreldre til minoritetslever:

Jeg har egentlig opplevd ganske positive holdninger hos foreldrene, positive til skolen, men jeg har møtt noen få som vil ha det som skolen i sitt land.

For det første opplever hun det ikke som positivt at foreldre vil ha en skole som likner den de kjenner fra hjemlandet. Hvilke elementer som hun mener er negative i foreldrenes skole, vet vi ikke. Men det kan tolkes som om hun ikke er åpen for alternative ideer og metoder i undervisningen, eller å komme foreldrenes alternative erfaringer i møte. Det kan også være at disse holdningene foreldrene har til skolen, bryter med så grunnleggende verdier i den norske skolen at en tilnærming kan være vanskelig. For det andre har Reidun en klar formening om at det å være flink som lærer, er å følge opp elevene og bry seg, og hun misliker sterkt at noen lærere ikke tar hensyn til mangfoldet i klassen.

Holdningen blant lærerne her på skolen er også veldig forskjellige. Noen er ekstremt flinke og tenker på disse elevene i alle sammenhenger og virkelig følger opp og gjør det de burde gjøre, men andre de bryr seg ikke og bare lar de være der de er. De er liksom bare noen de må ha i klassen og de gir ganske klart uttrykk for at de kommer ikke til å gjøre noe ekstra. Og det er ganske trist å høre, for de er jo tross alt barn som har rettigheter og du skal jo følge opp elevene dine.

En av informantene mine, Astrid, gav uttrykk for noe hun nok mente ikke var helt stuerent.

De ville komme til Norge og ha alle rettigheter... Der ble en litt mer eller mindre rasist.

Når hun snakker om «der», er det stedet hun jobbet tidligere. Grunnen til at hun følte det slik var at det ikke ble stilt nok krav. Både lærere og elever på hennes tidligere arbeidssted gjorde for liten innsats, mente hun. Hvis en skal få alle rettigheter, må en også yte noe igjen. Her stiller Astrid opp et tydelig «vi-de-skille» og skaper en distanse. Med rettigheter kommer plikter, og her er pliktene vesentlige. En tolkning av Astrids holdninger er at nordmenn har gjort seg fortjent til rettigheter, - noe ikke innvandrere har. Hun snakket i dette tilfelle om voksne elever. På den skolen hun er nå kjenner hun ikke på de samme frustrasjonene.

Tove har en elev som kommer fra et hjem hun opplever som veldig lukket. Jenta det her dreier seg om er ikke sammen med de andre jevnaldrende. Hun sitter hjemme og ser på TV fra hjemlandet, og læreren mener hun har lite innflytelse fra andre jevnaldrende, fra norsk TV og aviser.

Det er et eksempel på hvordan du kan få klump i magen og vondt for du vil så gjerne hjelpe.

Toves bekymring er knyttet til hvilke konsekvenser foreldrenes holdninger kan ha, - som at jenta lærer seg norsk senere enn de som er mer sosialt aktive på fritiden, og at hun blir isolert.

Nettopp det med sosiale aktiviteter, eller mangel på det, opptar flere av lærerne. Det ligger en forventning til at elevene i småskolen skal delta i bursdager, og det er en forventning om at elevene generelt skal delta i organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter. De skal tilpasse seg. Lærernes syn på foreldresamarbeid er varierende, men det kan delvis sammenholdes med inntrykkene som formidles under overskriften *Blaming the victim*.<sup>126</sup> Det legges mye ansvar over på foreldrene som ikke følger opp elevene faglig og sosialt og som ikke sørger for at de sjøl og barna deres lærer seg norsk fortrest mulig. Lipsky (2010) hevder også at bakkebyråkratene i pressede situasjoner mener at de ikke kan lykkes med alle, og det er naturlig at de som krever mest og som ikke faller innenfor gitt standarder, lettere blir oversett (s. 107). Foreldrene har frihet til å velge å oppmuntre barna sine til å gjøre maksimalt ut av

---

<sup>126</sup> Se 6.2.4

skolegangen. For lærerne kan denne argumentasjonen bli en måte å fraskrive seg ansvar på og skyve det over på foreldrene (s 149).

### 6.3.3 Forventninger

Tidligere i dette kapittelet<sup>127</sup> er det sagt noe om differensiering av forventninger. I en opplæringssituasjon er forventninger viktig for at undervisningen skal gi motiverte elever og tilpasset opplæring. Dette sies det noe om i NOU 2003:16 *I første rekke*. Forventningene til minoritetselevne har vist seg å være lavere enn til de øvrige elevene, og lave forventninger sammenholdes delvis med lavere læringsutbytte (s. 56). Det pekes samtidig på at skolen må være tydelig i krav og tilbakemelding på elevenes innsats og progresjon (s. 57).

Sjøl om det har vist seg at forventningene til minoritetselevne er lavere, er det i følge NOU 2011:14 *Bedre integrering* et mål for skolen at innvandringsbefolkningen skal ha et like stort læringsutbytte som den øvrige befolkningen. For å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet er utdanning er viktig å satse på (s. 63).

Dale (2010) understreker hvor viktig det er for elevenes læring at læreren har positive forventninger til dem «uavhengig av år, mestringsevne, kjønn eller etnisk bakgrunn» (s. 271). Forventninger må være koblet til evnen til å mestre og tilpasningen av undervisningen. Har elevene realistiske mål, vil de kunne øke sin kompetanse og sine kunnskaper. Om det forventes lite av minoritetslever, kan de stå i fare for å oppnå det motsatte av dette, og resultatet kan både bli manglende kunnskaper og på den andre siden lavt sjølbilde. Sen (2010) hevder også at et gode som utdanning ikke nødvendigvis gir et godt læringsutbytte. Det er forhold som må tilrettelegges, og en forventning til at elevene skal prestere ut fra forutsetning er en måte å realisere intensjonene med å gi opplæring til alle elever.

Lærerne skiller mellom faglige og atferdsmessige forventninger. De har gjennomgående store forventninger til at elevene skal tilpasse seg sosialt i skolemiljøet. Dette jobber de for. De er mer utydelige når det gjelder faglige forventninger. De lærerne som er i innføringsklassene sier at de ikke kan ha de samme forventningene til minoritetselevne som til de øvrige elevene på skolen. For eksempel

---

<sup>127</sup> Se 6.2.1

sier en lærer at elevene bare får «deltatt» og ikke karakter i noen fag<sup>128</sup> til de er flinke nok til å følge den ordinære undervisningen. Hun kan gi dem karakter i gymnastikk<sup>129</sup> for eksempel, lenge før hun kan sette karakter i en del andre fag. En annen lærer snakker om at hun blir mer forståelsesfull overfor elever som har flyttet fra land til land og stadig skal lære nye språk. Hun prøver å lage enkle arbeidsplaner så de ikke skal gi opp.

Når det gjelder oppførselen til minoritets elevene, sier alle lærerne at de stiller samme krav til disse elevene som alle andre elever. Likevel kommer det fram under intervjuene at de kan vise ekstra omsorg og forståelse for noen av dem som strever. Frøydis nevner en av disse elevene:

Mange ganger skulle en ønske en visste mer, men man skjønner jo at kommer man fra Tsjetsjenia så har man jo en historie. Så han husker jeg, og kan føle, han har hatt en vanskelig hjemmesituasjon i Tsjetsjenia og jeg synes så synd på han, men det hjelper jo ikke han at jeg synes synd på han, det gjør det ikke, så jeg er like tydelig på han som de andre, men han vet han kan komme hvis det er noe, og jeg har han veldig i sideblikket, og jeg ser plutselig så blir han helt svart altså. Kjempesint og frustrert og lei seg...

Hun sier videre at hun automatisk setter andre grenser for denne gutten, men i neste omgang sier hun at hun ikke viser spesielle hensyn til minoritets elever når de ikke oppfører seg bra. Kanskje er det vanskelig å være like streng mot en elev du synes synd på. Lærere kan ha verdier som tilsier at de skal behandle elevene likt, men i praksis så gjør omstendighetene at de tar spesielle hensyn.

Truls synes det er bra for klassen at det er elever fra ulike kulturer, men han vet at det kan få både positive og negative utslag.

Jeg vet ikke om jeg har fått sagt det, men for klasse miljøet, for elevene så er det positivt å ha for å bruke et annet ord flerkulturell ... elever fra ulike kulturer. Elever fra ulike kulturer i klassen. Jeg synes det er positivt, men at vi som lærere må være veldig obs på det, obs på forskjellige reaksjoner fra begge sider. Det kan ikke bare gå av seg sjøl, på en måte.

---

<sup>128</sup> Så lenge elevene er i innføringsklassen ble de ikke vurdert på lik linje med majoritets elevene.

<sup>129</sup> Gymnastikk er et av de få fagene der innsatsen i stor grad blir belønnet og ikke bare utførelsen. Deler av denne undervisningen kan også gjennomføres uten at manglende språkferdighet i norsk er noe hinder.



Han sier ikke direkte hvordan dette kan bidra til et godt klassemiljø, og han er også på vakt, slik jeg tolker det, overfor negative utslag. Klassen er todelt. Det er elever fra den «etablerte» kulturen og de andre elevene. Men han er positiv til å la disse ulike kulturene prege klassemiljøet. Han forventer ikke at utslagene bare skal være positive og ser at han som lærer må være «obs», noe som kan bety at han må ta ansvar for klasseledelse.

Astrid opplever mye uro i timene. Det blir ikke arbeidsro og det hender at minoritets elever spiller seg opp. Hun mener elevene mistenkeliggjør nordmenn og tror at majoritets elevene ikke vil være sammen med dem.

Dere må jo gjøre noe dere også, ikke bare forvente at andre skal gjøre noe med dere... Nordmennene er ikke ute etter dem... De må jo gjøre noe de også.

Her legger Astrid også skylden på minoritets elevene for at de ikke har så mye kontakt med de øvrige elevene. Hun er inne på et sentralt tema innenfor multikulturalismedebatten, nemlig spørsmålet om hvor mye ansvar minoriteter skal ta for sitt eget liv og for sine valg, og hvor stort ansvar majoriteten har. I den teoretiske delen av avhandlingen er det vist til ulike syn på minoriteters rettigheter og ansvar i samfunnet. Man kan her si at Astrid inntar en posisjon der ulike grupper har samme ansvar for tilpasning. Det er ikke bare majoriteten som skal innlemme minoriteten i fellesskapet. Dette ansvaret deler de med grupper og enkeltpersoner med minoritetsbakgrunn. En nærmest motsatt posisjon inntok Mona da hun begynte å undervise minoritets elever, fordi hun syntes synd på dem. Mona innså fort at for å få klassen til å fungere, krevdes det hardt arbeide av henne og hun måtte stille helt andre krav. Elevene viste ikke respekt for henne i det hele tatt. Nettopp atferd som avviker fra det som lærerne karakteriserer som normalt i skolen, gir dem utfordringer.

... sånn som hun fra nn, som er en liten villkatt, flink i alt og får til alt av sånne fysiske ting, men slår og sparker også en del, for hun skjønner ikke alle regler, for hun skjønner jo ikke et ord norsk.

Måten lærerne er vant til å slå ned på uønsket atferd på, kan være svært forskjellig fra det elevene er vant til, og dermed får det ikke den effekten lærerne ønsker. Hvis eleven i tillegg «ikke skjønner et ord norsk», kan en konsekvens bli at læreren ikke ønsker å ha eleven i klassen.

Forventninger handler i følge lærerne om hva de forventer av elevene, men en lærere snakker også om elevenes forventninger til henne. De forventer at hun skal gi dem klarsignal til å begynne på videregående opplæring. Minoritets elever i 10. klasse kan bli anbefalt å ta grunnskoleopplæring over to år på voksenopplæringscentre hvis de ikke behersker språk og skolefag godt nok. Mette synes det er vanskelig å måtte henvise noen av elevene til voksenopplæringen og meddele dem at de ikke kan gå direkte over på videregående skole.

Men så er det det, vet du, at de vil ikke på voksenopplæringa etter 10.klasse ... Det er liksom det verste, for da blir det avslørt at de ikke kan nok til å gå inn i videregående, og den vurderingen er vanskelig. Vil han klare seg i byggfag, eller vil hun klare seg på kunst og håndverk? Kan de nok norsk liksom? Der føler jeg at der har jeg liksom litt makt da, til å si om de skal eller ikke.

Mette føler på en måte at hun holder skjebnen deres på dette området i sine hender. Skal hun la dem «slippe» ydmykelsen, eller må hun meddele dem at de vil komme til kort i videregående skole? Dette er et stort ansvar for læreren, og det er et vurderings spørsmål. Mette prøver å bruke det som en motivasjonsfaktor overfor elevene og anspore dem til innsats, men belastningen ved å gi enkelte elever den vanskelige beskjeden slipper hun ikke unna.

Det å ha ulike forventninger til elevene kan være å ta ulike forutsetninger på alvor. Men når det er ulike forventninger til minoritets elever og majoritets elever, er det ikke nødvendigvis faglige beslutninger som ligger til grunn, men fordommer overfor en gruppe av elever (Banks, 2010, s. 34). Som pekt på over, er det en tydelig forventning om at elevene skal tilpasse seg den norske skolen og kulturen. Stort sett begrunnes dette med at elevene skal bli en del av det sosiale miljøet i klassen. Det går også fram av intervjuene at undervisningssituasjonen blir lettere for læreren når elevene krever mindre tilpasning. Lipsky (2010) snakker om «creaming» (s. 107), eller å skumme fløten, der en ser at det er mulighet for suksess. Lærerne blir mer opptatt av resultater enn progresjonen hos elevene, hevder Lipsky, og dermed blir forventningene til de «flinke» elevene større og de får mer oppmerksomhet (s. 108).

### 6.3.4 Forankring og forandring

Forandring krever refleksjon, og Banks (2006) hevder at refleksjon må utvikles. I en inkluderende demokratisk skole vil evnen til å fremme egne synspunkter og det å gi andre mulighet til å gjøre sine meninger gjeldende, være vesentlig. Elevene skal opplæres til demokrati (Biesta, 2003), men også lærernes holdninger og verdier utfordres i et flerkulturelt klasserom. Barth (1994) viser til at vi i møte med mangfoldet refererer til en kjent, forenklet og skjematisk virkelighet og etablerer standarder for hva som er gyldig (s. 298). Men nettopp et økende flerkulturelt samfunn skulle føre til refleksjon over holdninger og verdier, mener Barth, og kanskje føre til at vi forandrer oss. Samfunnet, skolen og lærere oppfordres til å «tenke kritisk og orientere oss empirisk, ikke bare å eksersere enkle og forutinntatte synspunkter» (s. 302).

Det snakkes om ny kunnskap, utfordringer og erkjennelse i innledningen til i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, og i flere dokumenter blir det lagt vekt på at skolen må utvikle seg og tilpasses et samfunn i forandring. Flere lærere er opptatt av at de minoritetsspråklige elevene skal forandre seg. Noen snakker om egen forandring som lærer, men få snakker om at majoritets elevene skal forandres og hvilke forandringer som ville være aktuelle i så måte.

Til tross for målsettingen om en inkluderende skole, om et flerkulturelt perspektiv i undervisningen og om ressursene minoritets elevene representerer, vises det til at viljen til forandring på samfunnsnivå ikke alltid til stede.

I faglige debatter blir den norske skolen ofte kritisert for manglende verdsetting av det språklige og kulturelle mangfoldet i befolkningen. Det pekes på et misforhold mellom allmennkulturelle prosesser henimot økt pluralisme, og statlig utdanningspolitikk henimot språklig assimilering. Opplæringen av minoritetsspråklige elever synes ikke å ha samme status som annen opplæring (NOU 2011:14, 2011, s. 190).

Ofte blir verdsetting av minoritets elevenes morsmål trukket fram når det er snakk om inkludering. Opplæringsloven som gir disse elevene rett til tospråklig opplæring og morsmålsopplæring, gir denne rettigheten fordi det skal styrke *norskopplæring*. Når elevene behersker det norske språket godt nok, faller rettigheten bort. Det kan tolkes som om elevenes språkressurser, realisering av egne evner og deres språkerfaringer ikke verdsettes og ikke er relevante. Dette kan også forstås som assimilering. Ved en

assimilerende introduksjonsstrategi er målet at minoriteter skal bli mest mulig lik majoriteten og tilpasse seg storsamfunnet. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* foreslås imidlertid flere tiltak for å styrke og bevare minoritetslevers språkferdigheter. En helhetlig gjennomgang av opplæringsloven anbefales i NOU 2011:14 *Bedre integrering* for å få et inkluderende opplæringsystem. En av grunnene til dette forslaget er nettopp utfordringen det gir at elevene har rett til å ha en tospråklig opplæring og morsmålsopplæring fordi de skal lære norsk. Utvalget fastslår at morsmålet også har en egenverdi utover det å skulle styrke norskopplæringen, og foreslår en bedre utnytting av den ressursen flerspråklighet innebærer (s. 208).

I en skole som er i utvikling med hensyn til sammensetningen av elever, vil forholdet mellom forankring og forandring tre fram.

... men det er klart en gjør jo mye annerledes enn jeg gjorde for 30 år siden da jeg begynte som lærer, for da gikk alle på søndagsskole, hadde jeg nær sagt, og hadde to foreldre de bodde sammen med, og det var sånn det var, og alle var fra Norge

Dette sier Solveig, og hun opplever nå at 2. klassingene i blant har problemer med å holde fra hverandre Jesus og Mohammed. De kommer fra ulike familier med ulike livssyn og det er 12 eller 13 (slik uttrykker hun det sjøl) ulike nasjonaliteter representert i klassen hennes. Hun understreker også utfordringen med å samle alle på elevkvelder, og at de deltar på fritidsaktiviteter, noe enkelte foreldre ikke ser verdien av. Hun mener vennsksapsrelasjoner blir etablert mellom elevene på denne type aktiviteter, og at det kan være med på å styrke klassefellesskapet. Flere andre lærere er inne på det samme. Det er først og fremst sportslige fritidsaktiviteter lærerne mener det er viktig at elevene deltar i. Noen begrunner det med at elevene skal bli fortest mulig norske. Andre, som Mette, mener det vil være positivt for klassemiljøet. Kun en lærer holdt fram det positive med at minoritetslevene fremmer egen kultur på fritiden. Hun snakker om de ulike aktivitetene elevene er med på i fritida og nevner spesielt det flotte med å ha en afrikansk dansegruppe. Det framkommer ikke om det er noen etnisk norske med i gruppa, som får lære dans av de afrikanske elevene.

Lærerne kan stort sett ikke velge om de vil jobbe med minoriteter eller ikke. Disse elevene blir som de øvrige elevene plassert inn i den klassen de aldersmessig hører hjemme i. Truls sier dette om hvordan han hadde det i begynnelsen:

Før jeg begynte, så var jeg veldig skeptisk. Jeg tror ikke det er noe unormalt. Jeg var litt redd for hvordan skal jeg reagere, hvordan skal jeg takle situasjonene, hvis det oppstår noen situasjoner, sånn som det har gjort. Men jeg føler at det er kun erfaring som kan hjelpe meg med det, på en måte.

Truls er ærlig på usikkerheten han i utgangspunktet følte. Han ønsker å kjenne trygghet og få erfaring i møte med minoritetselevne. Erfaring kan hjelpe han på vei mot en forandring slik at han takler hverdagen bedre.

På skolen der Astrid jobber, bruker de karakteristikker om noen elever og kategoriserer dem i forhold til bakgrunnen deres.

Vi hadde tre fra Afrika i fjor. Vi kalte de bare for, - ja de er jo ikke temmet ennå. For de hadde aldri gått på skole før. Det var jo stygt sagt, men det var jo det det var. Forestill deg, ikke kan de språk, og så skal de sitte stille.

Denne måten å omtale elevene på, som nok var ment humoristisk, kan bli en måte å fraskrive seg ansvaret for å skape forutsetninger for at alle elevene skal få den opplæringen de trenger. Det er også en svært krenkende måte å snakke om elever på. Det gir assosiasjoner til afrikanere som ville mennesker som må temmes av siviliserte nordmenn, en temmelig etnosentrisk holdning fra lærerens side. Jeg antar at det var svært vanskelig å ta imot ungdomsskoleelever som aldri har gått på skolen før. Astrid har gitt uttrykk for at hun har for få ressurser i klassen sin, og at hun har få å rådføre seg med. Hun sette store krav til at elevene oppførere seg som majoritetselevne, og at de ikke sniker seg unna når de har gjort noe galt og skylder på andre. De får en måned på seg, sier hun, til å innrette seg atferdsmessig. Men «det går inn det ene øret og ut det andre, ikke sant, så kommer det jo en konsekvens av det». Ansvaret blir elevenes.

En lærer forteller at hun ønsker å gjøre det best mulig i undervisningen, men at hun til tider blir handlingslammet, og at hun ikke vet hvordan hun skal handle. Den positive innstillingen og viljen er der, men hun er trolig forankret i en måte å tenke og handle på som ikke gir henne noen svar på hvordan hun skal møte de nye utfordringene. Hun sier:

Når alt bare er en stor graut og vanskelig ... en skal jo aldri gi seg som lærer, så for 20. gang skal en hjelpe de hvis det er det de trenger. Men skulle av og til ønske de tok til etterretning det en prøvde å lære de. Det kan være vanskelig.

Hennes innstilling er å komme elevene i møte og gi dem den hjelpen hun kan. Det er ikke bare enkelt, men hun gir seg ikke. Spørsmålet en kan stille her, er om det er relevant å forandre tilnærmingen når det etter 20 ganger ikke har skjedd ønsket forandring. Lærerne er positive, men en kan spørre om forankringen, metoden og innholdet er så vesentlig at det ikke kan tenkes alternativt, tenke forandring.

Bente sier dette om ansvar og valg:

Noen ganger har jeg tenkt sånn at jeg har for stort ansvar. Andre ganger så tenker jeg at jeg må bare gjøre det beste ut av det, for jeg har ikke følt at jeg har så mye valg egentlig. Men noen ganger lurer jeg jo på om jeg gjør nok, om jeg burde gjort mer og i så fall hva jeg kunne gjort. Og jeg tenker jo litt, jeg grubler jo litt på dette da.

Hos Sen (2010) blir forholdet mellom det en ønsker og å gjøre og det en faktisk gjør behandlet (s. 176). Lærerne har noen holdninger og intensjoner de ønsker å følge, men når de beskriver dagliglivet i skolen, forholder de seg ofte til de kjente og vante tilnæringsmåtene. Forankringen blir i praksis sterkere enn forandringen.

Både dokumentene og lærene snakker om en skole i forandring, der elever med ulike kulturer, språk og erfaringer blir en del av klassefellesskapene. Når det gjelder tilpasning til denne virkeligheten, er det så å si utelukkende snakk om at minoritetselevne skal tilpasse seg den norske skolen. Til tross for mange formuleringer om verdien av mangfold og ressurser, er det lite hos lærerne som viser til hvordan ulike kulturer, språk og erfaringer skal prege skolen. I dokumentene er det forslag til tiltak, men fremdeles er opplæringsloven den samme, fokuset på standardiserte prøver det samme, og målene om kompetanseheving blant lærerne, kun mål og lite realisering. Det kan virke som skolepolitikken og lærerne er positive til inkludering, mens det på mange områder forventes at minoritetselevne skal forandre seg og bli mest mulig lik majoritetselevne.

En konsekvens av at lærerne har andre forventninger til minoritetselevne kan være at de ikke får den oppfølgingen de skulle hatt. Ole, som helst ikke vil ha egne grupper for de minoritetsspråklige elevene, sier han har sett mange eksempler på dårlig undervisning i slike grupper. Læreren var ikke klar for det; hadde ikke de nødvendige forutsetningene for å gi en adekvat opplæring. Han sier:

... (læreren) kom der og ikke var helt klar for det, så ville det blitt en dårlig time, og jeg har sett så uendelig mange dritdårlige timer for å si det rett ut, og bortkastet og ødeleggende for både lærere og elever.

Frøydis, som hevder hun ikke makter å nå alle elevene i klassen, mener at elevene lærer mest når de er ute i grupper. Ole og Frøydis ser helt forskjellig på organiseringen av undervisningen, men konsekvensene i begge tilfeller er at minoritets elevene ikke alltid får en relevant undervisning.

Noen av lærerne sier at de ikke har noe valg når de differensierer mellom elevene ved å ha lavere forventninger til noen av dem og overlater deler av opplæringsansvaret til andre lærere. Rektor fordeler ikke nok timer, de har alt for mange elever i klassen og de språklige og kulturelle forutsetninger skaper begrensninger. Lærerne skal forholde seg til utfordringene fra dag til dag, og må langt på vei ta til etterretning den måten skolen og undervisningen organiseres på.

Det er ikke jeg i alle fall som har bestemt hvor mye de skal ut. Det er nok rektor.

*Men det fungerer bra?*

Ja, det synes jeg er en god måte å jobbe på, for i begynnelsen så vet de ikke hva som er forskjellen på et ord og en bokstav hva er ei setning, - punktum, altså de tingene som er helt grunnleggende for å forstå hva vi jobber med.

For Solveig blir det en god løsning at minoritets eleven er ute av klassen, for da slipper hun å jobbe med de problemer disse elevene måtte streve med. Hun legger ansvaret over på rektor. Andre snakker mer diffust om at *de* har bestemt. Flere lærere er glade for at elevene ikke er i klassen alltid, for det er vanskelig med store nivåforskjeller, og det skaper merarbeid. Noen sier at de ikke kan ta inn over seg alle problemene, for da hadde de ikke holdt ut. Lærernes handlinger, slik de er beskrevet her, må i følge Lipsky (2010) ses i en større sammenheng der strukturer i samfunnet danner bakgrunn for valg (s. 222). Manglende ressurser, manglende støtte og manglende kompetanse hører med til slike strukturelle forhold.

### **6.3.5 Hvorfor ønsker lærerne å jobbe med minoritets elever?**

Motivasjonen for å jobbe med minoriteter er forskjellig. Den kan være verdibasert, et bevisst valg om å jobbe med nettopp disse elevene. Men som tidligere vist, er det ofte tilfeldigheter som gjør at lærerne har minoriteter i klassen. Det kommer elever som

geografisk og aldersmessig hører til på deres klasstrinn, og så plasseres de i den aktuelle klassen. Noen steder er det timeplantekniske ting som gjør at klassene blir som de blir. Enkelte lærere hadde sjøl lyst til å ha denne jobben. De sier:

Ja, jeg har valgt å være i den gruppa (Astrid).

... har valgt sjøl å jobbe med gruppen, - syntes det var spennende (Reidun).

Ja, det var en jobb jeg måtte søke på ... og det var kjempespennende (Mona).

Andre, som Truls, har ikke valgt det, men det betyr ikke dermed at han er negativt innstilt:

Jeg ble plassert.

*Var det fordi du var ny?*

Ja, men jeg ble jo spurt om jeg hadde noe imot det, og det hadde jeg absolutt ikke, men det var først og fremst fordi jeg ble plassert der. Men hadde jeg blitt plassert et annet sted, hadde jeg sikkert gått der også, men jeg kunne ikke velge.

Åshild sier:

Nei, du får de om du vil eller ikke.

Her kan en ikke trekke noen forhastede slutninger når det gjelder lærernes holdning til å ha minoriteter i klassen. På den ene siden kan de si at det bare er slik, for så i neste omgang gi uttrykk for hvor flott de synes det er å få ha nettopp den jobben de har.

Å velge det som er ukjent og utfordrende krever vilje til å endre seg. Habermas (1996) appellerer til utvidelse av kunnskaper og forståelse gjennom dialog og en aksept av andres meninger som gyldige. Gjennom dialog kan en også få et nytt perspektiv på egne verdier. De fleste av de lærerne jeg intervjuet, hadde ikke valgt direkte å jobbe i en klasse med språklige minoriteter. Skolene hadde minoriteter blant sine elever, og dermed fikk lærerne dem i sin klasse. Noen av informantene hadde imidlertid valgt mer aktivt enten å jobbe i en innføringsklasse, eller på en skole med mange minoriteter. Om dette valget er bevisst eller ikke, står lærerne overfor de samme utfordringer og dilemmaer. Lærerne kan ha reflektert mer eller mindre over undervisningssituasjoner med språklige minoriteter, og om det er bevisste valg eller ikke som tas, får de konsekvenser. Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) oppfordrer lærerne til etisk refleksjon, åpenhet og faglige



vurderinger i arbeidet. Da forholder læreren seg til den jobben hun faktisk har fått, uavhengig om den er valgt eller ikke.

### 6.3.6 Holdningsendring

Det er nødvendig med en holdningsendring i skolen understrekes det i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, og å se mulighetene og ressursene som ligger i det å ha et mangfold av elever i klassen (s. 12). Kjennskap til og erfaring fra undervisning av minoritetsspråklige elever kan føre til holdningsendringer, mener lærerne. Jeg har tidligere referert til Astrid, som sjøl mente at det å jobbe med opplæring av voksne innvandrere hadde preget henne i negativ forstand. Men da hun begynte å jobbe i grunnskolen endret hun syn. Tom er tydelig på at det å undervise minoritets elever aldri har ført til at han har blitt mer skeptisk. «Alltid så har det slått ut i positiv forstand dette her, - alltid», sier han. Han er usikker, han famler med å få til gode undervisningssituasjoner, men opplever at det er positivt å jobbe med ulike elever i klassen. Også for Solveig har arbeidet ført til forandring. Hun har ikke hatt en negativ innstilling tidligere heller går det fram av utsagnet hennes, men undervisningen har åpnet opp for nye perspektiver:

Når har jeg aldri vært noen verken rasist eller sneversynt, men jeg har jo fått mye mer øynene opp for mangfoldet og verdien i det, og jeg ser ikke på utlendinger som noe skummelt, hadde jeg nær sagt.

Når jeg spør Mette om arbeidet hennes har forandret henne, sier hun:

Kanskje mer å holde meg på riktig kurs i forhold til å være tolerant nok og se ting fra litt andre sider, ja, det tror jeg, å se alle, ikke bare noen, ja det mener jeg ... Og jeg er så fornøyd med å ha de.

Lærerne snakker om toleranse, om verdien av mangfold, om kunnskap og kjennskap til nye kulturer, og ikke minst det å bli kjent med nye mennesker. Jeg tolker det dit hen at arbeidet i en flerkulturell skole har forandret flere av dem. En lærer sier det slik:

Ja, det er det vanskeligste og det beste året jeg har hatt, tror jeg, faglig, virkelig lærerikt, og ei ære å få bli kjent med de ungene, - fantastisk opplevelse.

En holdningsendring vil få praktiske konsekvenser. Når lærerne sier at de er «på riktig kurs», at det har vært «lærerikt» og at de har «fått øynene opp for mangfoldet», sier det

ikke noe om atferdsendring. Hvorvidt undervisningen er preget av holdningsendring og av mangfoldet i klassen, kommer lite fram.

Sen (2010) er opptatt av ettertanke og refleksjoner rundt egne synspunkter. Møte med mangfoldet kan føre til holdningsendringer og etterprøving av verdioppfatninger. Ved å konfronteres med ulike resonnement, vil en kunne vurdere hvilke argumenter som holder mål, hvilke verdier som skal videreføres, og hvilke som trenger revurdering.

The plurality with which we will then end up will be the result of reasoning, not of abstention from it (s. x).

Som Habermas (1996) ser også Sen (2010) behovet for dialog for å fremme toleranse. Lærerne jeg intervjuet sier at de har blitt mer åpne, og at undervisningen av minoritetselever har gjort noe positivt med dem. Men igjen vil jeg peke på at dette ikke nødvendigvis har ført til en endret måte å undervise på. En additiv tilnærming<sup>130</sup> til undervisningen er mer framtrødende enn en gjennomgripende flerkulturell pedagogikk. Bergem (2011) viser til at evnen til å reflektere over utfordringer i utøvelsen av læreryrket og vilje til omstilling bidrar til at læreren utvikler sin læreprofesjonalitet (s. 187).

### 6.3.7 Noen hovedlinjer om holdninger og verdier

I de dokumentene jeg har analysert, er verdiene som beskrives som *viktige* i et flerkulturelt samfunn og skole ofte overordnede. Det er snakk om grunnleggende verdier, nasjonale verdier og felles verdier. Dokumentene jeg har analysert er til dels tydelige på hva som er grunnleggende og felles verdier, som menneskerettighetene, deltakelse i demokrati, toleranse og likeverd, men de er ikke like konkrete på hva som *ikke* er verdsatte verdier. Dessuten er verdiene i liten grad konkretisert til retningslinjer for handling.

I intervjuene med lærerne kommer både positive og utfordrende sider ved arbeidet deres for en dag. Alle lærerne har, som tidligere nevnt, noen gode opplevelser med å ha minoritetselever i klassen. Når lærerne skal sette ord på holdningene sine, henviser de ofte til direkte møter med minoritetselever, mens de generelle betraktningene knyttet til verdier og handlinger blir mindre framtrødende. Motsetningene mellom lærernes

---

<sup>130</sup> Se 4.2.1 innholdet i undervisningen.

refleksjoner og deres beskrivelser av egen praksis, kommer til syne i utsagnene deres. Uten unntak mener lærerne at det å ha språklige minoriteter i klassen har formet dem positivt. For flere av lærerne forsterkes denne positive innstillingen når elevene tilpasser seg og handler i overenstemmelse med lærerens verdier. Vilje til å komme elevene i møte er stor hos lærerne. Ikke minst jobber de for et godt klassemiljø. De er glade for å ha elevene i klassen, de har lært av det, men viser mindre grad av vilje til å utvikle undervisningen sin. Aller helst vil de at elevene skal tilpasse seg. Forventningen til minoritetselevne er også til dels lavere enn de forventningene lærerne har til majoritetselevne. Dette kan få følger for motivasjonen og føre til at elevene ikke får de utfordringene de skulle hatt ut fra forutsetningene de har for å utvikle seg og lære.

I noen grad bruker lærerne et flerkulturelt perspektiv, blant annet i fagene RLE og geografi, men hovedinntrykket er at undervisningen i stor grad foregår slik den foregikk da det var et mer homogent samfunn. Verdsettingen av og positive holdninger til mangfoldet i klassen får ikke nødvendigvis faglige konsekvenser i undervisningssituasjon. For noen lærere har det at de har minoritetsspråklige elever i klassen imidlertid ført til at de har lagt større vekt på konkret tilnærming i opplæringen. Viljen til å komme mindretallet i møte er stor, mens evnen til å gi en adekvat opplæring er ofte mangelfull.

Utdanning skal være med på å sikre et felles normgrunnlag og felles verdier. Skolens verdigrunnlag reflekterer et samfunn tuftet på demokratiske verdier, der individets rett og plikt er vesentlig. Hvordan dette skal skje overlates i stor grad til skolene og lærerne å vurdere. Det legges et stort ansvar på lærerne når de skal gjennomføre de skolepolitiske intensjonene, og de stilles til ansvar for gjennomføringen. I dokumentene blir holdninger og verdier, idealer og målsetninger beskrevet, men skolen og lærerne må finne tilnæringsmåter. Dette kan tolkes positivt av lærerne fordi de gis en tillit til å kunne anvende sine kunnskaper og profesjonsetiske kompetanse. Men de blir også overlatt til sjøl å ta avgjørelser som kan få store konsekvenser for minoritetselevne, og som lærerne kan føle seg ukomfortable med. Hvis den profesjonsetiske kompetansen er diffus hos lærerne, og det er få formelle profesjonsetiske krav, kan lærerne komme til å velge snarveier og benytte mestringsstrategier (Lipsky, 2010). Gode reflekterende samarbeidsarenaer kunne ha gitt lærerne flere mulige alternativer når valg skulle tas.

## 6.4 Rettferdighet og likhet

Verdiene i det norske skolesystemet begrunnes i demokratiske grunnverdier, og skolen skal fremme rettferdighet. Skoleelevers rettigheter er nedfelt i *Opplæringslova* og blir presisert gjennom offentlige dokumenter som stortingsmeldinger, rundskriv fra departementet og i læreplaner. Alle elever i den norske skolen er i utgangspunktet likestilte. Høy opplæringskvalitet til alle, uavhengig av kjønn, alder, funksjonsnivå, etnisk og sosial bakgrunn, er grunntonen i styringsdokumentene som ligger til grunn for skolepolitikk og undervisningspraksis. Det er tidligere vist til de særrettighetene minoritetsspråklige elever har.<sup>131</sup> Dette går først og fremst på språklige tilrettelegging.

I denne delen av avhandlingen blir de teoretiske perspektivene på rettferdighet og likhet brukt i analysen av empirien. Da blir vurderingen hvorvidt alle elever skal behandles likt eller om minoritets elever skal særbehandles vesentlig. Dokumentenes og læreres forståelse av om det er mest rettferdig å behandle grupper av elever likt, eller om det er mest rettferdig å gi særrettigheter til minoritets elever, blir fokusert i det videre. Det aktualiserer forholdet mellom sjanselighet og resultatlighet, og forholdet mellom individuelle rettigheter og grupperettigheter. Lærernes verdier og valg er behandlet i et eget delkapittel. Her vil jeg knytte lærernes valg sammen med synet på liket og rettferdighet, som er tema i denne delen av avhandlingen. Læreren har en svært avgjørende betydning for elevenes læring (St.meld.nr 11 (2008-2009), s. 9). De offentlige dokumentene legger stort ansvar på skoleledere, men også på den enkelte lærer. Forhold knyttet til likebehandling og rettferdighet understreker at det må tas mange verdimesse valg som er relatert til tidsbruk, tilpassing av opplæringen, organisering, prioriteringer osv. Læreplanen *Kunnskapsløftet* gir lærene mer valgfrihet både når det gjelder innhold og metoder i undervisningen, men på den andre siden er det blitt mer styring gjennom en større bruk av nasjonale og internasjonale tester (St.meld.nr 30 (2003-2004)).

### 6.4.1 Likhet

Likhetsbegrepet kan forstås og forklares på flere måter (Hernes & Hippe, 1992),<sup>132</sup> og det finner vi også igjen i dokumentene. Av de dokumentene jeg har analysert, er St.meld. nr. 49 (2003 – 2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* det

---

<sup>131</sup> Se 1.2. Terminologi og kontekst

<sup>132</sup> Se 4.6.4 og 4.6.5

dokumentet som utdyper likhetstankegangen og likhetsbegrepet mest. De ulike debattene om innvandring, den retorikken som brukes og den uuttalte forventningen til likhet problematiseres. Det pekes på at regjeringens politikk har som mål

... å sikre borgerne størst mulig grad av like muligheter, uavhengig av bakgrunn, og de samme sivile og politiske rettigheter og plikter (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 31).

Som hovedregel skal borgerne behandles likt, heter det, men det innebærer at alle forstår og kan tolke hvordan ulike ordninger fungerer i samfunnet. I gitte tilfeller må mennesker behandles ulikt for at forskjellige grupper i samfunnet skal kunne ta del i velferdsstatens goder og kunne uttrykke sine behov. Det reflekteres over anledninger til å være ulik og likevel ha like rettigheter. Utdanning blir trukket fram som et område der forskjeller kan forebygges og like muligheter fremmes. Minoritetslevenes mestringsopplevelse og alles bidrag til fellesskapet skaper likeverdighet, poengteres det i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* (s. 359).

### Enhetsskolen og fellesskolen

Regjeringen mener at utdanning er det viktigste innsatsområdet overfor barn og unge for å forebygge et samfunn med store økonomiske og sosiale forskjeller i befolkningen, og for å hindre systematiske forskjeller som følger etniske skillelinjer (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 88).

Sosial utjevning i den norske skolen har i stor grad betydd en offentlig skole der alle, uansett sosioøkonomisk bakgrunn, er del av fellesskapet og opplæringen. Det heter at skolen gjennom tidene har bidratt til sosial mobilitet for en stor del av befolkningen, og at den har hatt funksjon som et utjevnende prosjekt. Enhetstanken og enhetsskolen har vært kjennetegn på den norske skolen (Tønnessen, 2004). I en historisk oversikt over hvilke forhold som har vært fokusert i en utjevningpolitikk i skolen, blir det pekt på at trykket har vært rettet mot etnisitet og mangfold de siste tiårene (NOU 2010:7, 2010, s. 38). Det er denne overgangen Fraser (1995) peker på og er kritisk til, når hun hevder at den kulturelle utjevningen har gått på bekostning av den sosiale.

Tross målsetningen om utjevning og inkludering i utdanningssektoren, fortsetter reproduksjonen av sosial ulikhet i skolen, og en skole der alle skal ha like muligheter,

kan være med på å reprodusere forskjellene i samfunnet utenfor skolen (NOU 2009:18, 2009, s. 74). Like muligheter gir ikke nødvendigvis likeverdige resultater og en utjevningseffekt.

Opplæringen, i seg selv, blir dermed en årsak til resultatforskjeller. Når sentrale myndigheter i tillegg sprer et budskap om sjanselikheter, der alle blir fortalt at de har de samme mulighetene til å nå til topps, legitimerer opplæringssystemet også forskjellene mellom innvandrerbefolkningen og befolkningen for øvrig (NOU 2011:14, 2011, s. 174).

Her heter det altså at opplæringen kan være årsak til forskjeller i stedet for å utjevne dem, slik målsetningen var.

Det kan virke som et gjennomgående ønske hos lærerne jeg intervjuet at de minoritetsspråklige elevene skal bli mest mulig lik majoritets elevene. Dette kan tolkes som et ønske om at de minoritetsspråklige elevene skal finne seg til rette sammen med majoritets elevene og knekke de skolekulturelle kodene, men også at det vil gjøre undervisningen lettere for dem som lærere. Ole ønsker at de minoritetsspråklige elevene skal være en ressurs med sine erfaringer, men han ivrer også for at de majoritetsspråklige elevene skal formidle relevant kunnskap, som for eksempel fotball, til sine medelever med norsk som andrespråk. Da glir de lettere inn i miljøet.

Når det er snakk om å bli lik majoritets elevene, uttrykker lærerne seg svært ofte om ting som ikke direkte har med undervisningen å gjøre, - det å sykle, gå på ski, bli med i bursdager, fritidsaktiviteter, og mindre om ulik forståelse av læring, innhold i timene og disiplinering.

Det har tidligere vært fokus på at elever, foreldre og hjemmene må forandres, mens det nå argumenteres i dokumentene for at skolen må endres for at forskjellene blant elevene ikke skal være for store (NOU 2010:7, 2010, s. 61). Enhetsskolen omtales nå som fellesskolen (NOU 2010:7, 2010, s. 38). Det kan se ut som lærerne bare delvis er enige i dette. Generelt snakker de mer om at elevene skal bli like, enn at skolen skal forandres.

Så jeg sier til de; de norske må sitte stille i timene, de norske må gjøre lekser, ... at det må leveres... Men jeg prøver alltid å forklare hvorfor jeg vil ha det som jeg vil ha det, hva er hensikten med det.

Astrid forklarer sine hensikter til minoritetselvene, men hun vil at de skal oppføre seg som majoritetselvene.

#### 6.4.2 Sjanselighet eller resultatlighet?

I avhandlingens teoridel<sup>133</sup> er det gjort rede for forholdet mellom sjanselighet og resultatlighet. Ved en sjanselighet skal alle elevene i utgangspunktet ha så like sjanser som mulig til å lære, og ved resultatlighet er målet et mest mulig likt resultat av undervisningen for alle elever (Hernes & Hippe, 1992). Vekslinger mellom å se likhet som like muligheter og det å se det som like resultater, finner en både innad i dokumentene og dokumentene i mellom.

Drøftingen av likhetsbegrepet er framtrødende i St.meld.nr. 49 (2003 – 2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Det argumenteres med at når forståelsen av likhet i utgangspunktet ikke er sammenfallende, blir en debatt vanskelig.

Regjeringen mener at det fortsatt bør være et mål å sikre borgerne størst mulig grad av like muligheter, uavhengig av bakgrunn. Likhetsidealet trekkes imidlertid ofte over i andre debatter, uten at det går klart fram at man har likhet som premiss for diskusjonen. Mange innvandrere blir møtt med en forventning i flertallsbefolkningen om at de bør bli «like,» i betydningen «å bli maken som».(s. 31).

Her er en sjanselighet presentert. Det hevdes videre at ikke alle har forutsetning til å benytte seg av disse mulighetene, men det er ikke uttalt like tydelig hva som skal gjøres for at alle borgerne skal «sikre seg gode liv» (s.32) og dermed fremme resultatlighet.

Et hovedpoeng i NOU 2011:14 *Bedre integrering* er at forskjeller reduseres ved en større grad av resultatlighet over tid (s. 12). Det pekes på at en sjanselighet, målet om like muligheter, ikke gir de samme ønskede effektene som resultatlighet gjør. Hovedårsakene til det er at det ofte er forskjell mellom minoritetselver og majoritetselver, som sosial bakgrunn, språkvansker og monokulturelle holdninger og praksiser. Sjøl om mulighetene er der, trengs det fokus på hvordan gode resultater skal nås. Det pekes på at majoritetsbefolkningen profiterer på sjanselighet, fordi det sikrer barna deres å lykkes i skolen. De kjenner skolekodene og betingelsen for å gjøre det

---

<sup>133</sup> Se 4.6 Rettferdighet

godt i undervisningen. Det er ikke alltid tilfelle for minoritets elever. Dette blir sett på som en barriere for å fremme en inkluderende skole. Derfor må innholdet i skolen, metoder og kunnskapshorisonter revurderes for å redusere forskjellene. I NOU 2011:14 *Bedre integrering* pekes det på at aktuelle tiltak kan være ekstra innsats for elever som har behov for tilrettelagt opplæring. Dette er blant annet like læringsambisjoner for alle elever, sterkere resultatstyring, tidlig og helhetlig innsats, sosial utjevning, målrettet bruk av undervisningsmetoder som er tilrettelagt for å gi økt læringsutbytte, en kunnskapsintensiv politikkutvikling og aktiv utprøving av nye undervisningsmetoder (s. 202 – 205).

En liknende argumentasjon finner vi hos Sen (2010). Det er ikke nok å gi elevene like sjanser, påpeker han i sin kritikk av Rawls sin teori om fordeling av goder. Skal minoritets elevene kunne tilegne seg undervisningen, sikre seg gode kunnskaper og godt læringsutbytte, må det legges til rette for at dette skal skje. Det er ikke bare kompensierende tiltak det henspilles på her, men også en anerkjennelse av ulike erfaringer, kunnskaper og språk som relevante (Banks, 2008). Horst og Gitz-Johansen (2010) peker på behovet for at minoritets elever ikke blir sett på som depriverte barn som trenger å kompensere for mangler, men mer som elever med ressurser som kan anvendes i opplæringen.

### 6.4.3 Særbehandling

Særbehandling handler, i denne sammenhengen, om forholdet mellom grupper, og er et viktig anliggende i multikulturalismedebatten og debatter om borgernes rettigheter. Kymlicka (2001b) viser til behovet for særrettigheter for at minoritets elever skal kunne få et relevant utbytte av opplæringen. I flere dokumenter er særbehandling et tema, slik som i St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*:

Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like... Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring (innledningen).

Det å bevare mangfoldet og behandle elever ulikt blir sett i sammenheng. Ulikheter må møtes med spesielle tiltak og rettigheter. Hvilke særtiltak som skal settes inn, er avhengig av en faglig vurdering og en kompetanse til å gjennomføre dem.



Bekymringer for hva som skjer i de ulike kommunene med økt bosetning av flykninger og familiegjenforeninger, blir beskrevet i NOU 2010:7 *Mangfold og mestrings*. Det blir nevnt at mange kommuner

... lager egne lokale løsninger uten å kjenne til hva som skjer i nabokommunen og uten veiledning og støtte fra skolemyndighetene (s. 81 – 82).

Faren er at elever ikke skal få et fullverdig opplæringstilbud med tilstrekkelig pedagogisk kompetanse, og at manglende kunnskaper om hvilke rettigheter som finnes innenfor dette feltet, kan bidra til dette. Utvalget peker på dilemmaet som oppstår når det er en viss kommunal frihet og en samtidig har et ideal om at det skal være et likeverdig tilbud i dag, og likeverdige rettigheter, uansett hvor en bor i landet. Det er mye som tyder på at det ikke er et likeverdig opplæringstilbud og at en sterkere styring av skolesektoren muligens er nødvendig for å sikre at dette skjer. Rettslige reguleringer blir et verktøy for å fremme rettferdighet og likebehandling. Ofte er det mangelfull kjennskap til minoritetselvers rettigheter. Ved siden av å ha liten kompetanse til å organisere opplæringen, er det også behov for å vite mer om hvor en kan søke hjelp. Dette gjør at tilbudet til elevene kan varierer, og det kan være begrenset (s. 81f). Hvorvidt og på hvilke måter kommunene gir særbehandling til minoritets elever, er det altså ulike praksis på.

I 2007 kom det en ny læreplan, *Grunnleggende norsk*,<sup>134</sup> med et omfattende kartleggingsverktøy som tar utgangspunkt i elevens nivå. Her har minoriteter som gruppe fått en egen læreplan. En kartlegging av den enkelte skal avgjøre nivået elevene hører hjemme på, og om planen i det hele tatt skal brukes. Tross retten til egen læreplan, er det store lokale forskjeller når det gjelder anvendelsen av den. I intervjuene med lærerne kom det fram at det kun var en av skolene lærerne representerte som hadde tatt i bruk planen, og en lærer nevnte at skolen hadde intensjoner om å bruke den. Grunnene til det kan for eksempel være at det på enkelte skoler er tatt valg om ikke å bruke den, eller at det ikke er nok kunnskaper om og kjennskap til planen. Muligheten til å anvende morsmålet i opplæringen, ved tospråklig opplæring og morsmålsundervisning,<sup>135</sup> er et annet eksempel på tiltak i forhold til denne gruppen elever som ikke blir ivaretatt i alle kommuner og på alle skoler.

---

<sup>134</sup> Se 6.3.1 Verdigrunnlaget i samfunnet og skolen

<sup>135</sup> Se 1.2 Terminologi og kontekst

Senest i felles nasjonalt tilsyn 2008 ble det pekt på at skoleeiers manglende oppfyllelse av lovpålagte plikter, blant annet ivaretagelse av elevenes rettigheter, er på et uakseptabelt nivå (NOU 2010:7, 2010, s. 63).

På spørsmålet om lærerne særbehandler minoritets elever, sier de flere ting. Noen lærere sier at de behandler alle elever likt, at det er mest rettferdig, men gir uttrykk for noe annet i andre deler av intervjuet. En lærer mener at disse elevene får så tett oppfølging når de er i innføringsklassen, at hun vil prioritere resten av de elevene som er i det ordinære klasserommet. En annen sier at hun vil først hjelpe de som er mest sjølgående i gang, og så følge opp de som trenger mer inngående hjelp. Det er, i følge henne, mest rasjonelt. Hun synes det er en balansegang og spør seg hva som gir best mulig læringsutbytte.

Lærerne bruker tid på å organisere grupper, sette elevene sammen på gunstige måter, lage spesielle opplegg, gi ulike lekser og ta hensyn til religiøse og kulturelle forhold. Mona sier dette om hvordan hun ser på mangfoldet i klassen:

... jeg ser ikke om det er en fra Vietnam eller det er en fra Somalia eller en som er fra Norge eller Island, jeg tenker ikke over at de er det når jeg ser de for meg; - at her sitter du, du er derfra og du er derfra ... for stor sett så synes jeg de fleste er norske.

Det er vanskelig å vite hva hun mener med at de fleste er norske. Det kan bety at hun ønsker å behandle alle likt, og det kan også bety at hun overser forskjeller. Noe av det samme finner vi i dette utsagnet fra Solveig:

... jeg ser ikke at folk har mørk hud eller, det ser jeg ikke, og jeg tenker ikke over at de er fra et annet land ... og noen snakker så godt norsk at jeg av og til kan bli lurt, for jeg tror de skjønner mer enn de gjør.

Det å overse forskjeller kan forsterke ulikheter (Lidén, 2001). Problemer kan oppstå, som samarbeidsproblemer og verdikonflikter, fordi forutsetningene og bakgrunn er ulik. Blir mangfoldet fokusert, kan det skape en atmosfære for toleranse (NOU 2011:14, 2011).

Flere lærere tar grep for at de elevene som skiller seg ut skal ha en naturlig plass i klassen. De jobber med miljøet og med toleranse for at det skal være enklere å være ulik.

Jeg har jo bare ei som bruker hijab, og der er aldri noen som har spurt om det. Det er en kanskje som har lurt på hvorfor de har sånn på hodet, og da har vi jo forklart det. Jammen den og den er jo muslim og har ikke sånn på hodet, - nei, men de tenker litt forskjellig. Det er greit.

Lærerne begrunner sjeldent særbehandlingen i at minoritetselevne har spesielle rettigheter, men at de har store behov. Disse elevene skjønner mindre av det som blir sagt og de trenger tid til å komme inn i «et faglig og sosialt fellesskap», som Åshild sier. En lærer forteller om sin første tid i en innføringsklasse og hvordan hun etter få dager mistet hele kontrollen over klassen:

Men det er klart, måten jeg var på, for det skjønte jeg etter hvert, innbød til at de kunne gjøre akkurat det de ville. Jeg bare smilte, jeg ble ikke sint, de kunne komme på skolen neste dag sjøl om de hadde gjort noe galt, de fikk ingen straff og når jeg snakket med de etter hvert, hva de mente jeg burde ha gjort, så kom det jo for en dag noen forferdelige metoder som de var vant til, så jeg skjønte jo det at den flytende strukturen jeg hadde, den væremåten, blid og hyggelig og fryktelig forståelsesfull...

Dette gjorde at elevene ble uregjerlige. Det ble forvirrende når deres tidligere erfaringer fra hjemlandet med autoritære lærere og harde straffemetoder, som “å stå på kne med hendene bak hodet i to timer”, var helt forskjellig fra det å bli møtt av en relasjonell og vennlig lærer, med få sanksjoner. Mona innså at hun måtte behandle de nye elevene annerledes enn hun behandlet de øvrige elevene og være strengere enn hun i utgangspunktet var, med tydeligere regler og konsekvenser. Hun hadde foreldremøte der de dramatiserte disse reglene og konsekvensene, og det hjalp. Denne gruppen elever trengte særbehandling, mente Mona.

At vi skulle sitte i ring og sitte i hesteko, det nyttet ikke... Så jeg måtte legge det opp mye mer firkantet og forutsigbart.

En lærer sier:

... og så tror jeg at når en ikke kan kommunisere på samme måte som en kan med en norsk elev, så er en nødt til å være litt mer følsom, åpne litt mer opp, være mer oppmerksom, for en må kommunisere på så mange plan. Det er viktig å lese hele deg, men jeg forventer det samme av de som jeg gjør, men jeg gir de mer tid til å komme inn i hva vi forventer.

Læreren tar med dette hensyn til «hele» mennesket og møter eleven med oppmerksomhet og empati. Når hun sier at hun forventer det samme, kan det bety at hun forventet at elevene oppfører seg etter normene i klassen, men hun legger ekstra vekt på en relasjonell kommunikasjon. Hun forventer samme oppførsel, men bruker likevel mer tid på denne gruppen elever.

Forholdet mellom særbehandling og stigmatisering problematiseres av en av lærerne. Jeg spør Tove:

*Tror du det er feil å snakke om de (minoritets elevene) som ei gruppe?*

Nei, jeg tror egentlig ikke det, for de er jo ei gruppe, akkurat som andre er ei gruppe. Men en skal jo passe seg så ikke de blir veldig stigmatiserte. De har jo lett for å stigmatisere seg sjøl, har vi opplevd. Ikke den gruppa vi har nå, men klasser vi har hatt før, uavhengig av om vi har hatt g-norsk,<sup>136</sup> så er det ofte at ”vi utledingene”. De tar på seg den holdningen, og så legger de opp til at det er sånn de skal være. De stigmatiserer seg sjøl, og det jobber vi jo med at de ikke skal gjøre. Men det er kanskje litt feil å snakke om de som ei gruppe også, for det er jo ikke ei gruppe, de er jo så mange. Men hvis du bare bruker definisjonene, så kan en jo si at grunnleggende norsk, det er ei gruppe, ikke nødvendigvis ei gruppe som alltid skal tas ut eller alltid skal gjøres noe annerledes med, men det er jo ei gruppe som vi faglig forholder oss til. Med den type elever så synes jeg ikke en skal snakke om de som ei gruppe, for de er jo en del av den store gruppa.

Toves refleksjoner knyttet til elevgrupper er her nyansert i forhold til ulike settinger. Om minoritets elever som gruppe har dårligere læringsutbytte enn majoritets elever, er det nødvendig å se på hvilke forhold rundt disse elevenes som fører til dette. Når det kommer til tiltak, må imidlertid hver elev vurderes individuelt (Sen, 2010, s 142).

Det at elevene stigmatiserer seg sjøl kan appellere til medfølelse hos læreren, men det kan også føre til at det ikke blir en likeverdighet tilnærming mellom minoritet og majoritet. Konsensus krever en herredømmefri dialog der ingen blir gjort til offer, eller gjør seg sjøl til offer i samtalen. Ved å stigmatisere seg sjøl vil en, slik Habermas (1996) framstiller det, ikke oppnå en herredømmefri dialog. Det kan resultere i at minoriteter ikke godtar majoritetens argumenter fordi disse oppfatter dem som undertrykkende.

---

<sup>136</sup> Opplæring etter læreplanen Grunnleggende norsk

## Fordeling av tid

Lærernes tidsbruk<sup>137</sup> med hensyn til hvilke elever de bruker mest tid på, kan avsløre om deres praksis preges av særbehandling. Flere lærere gir uttrykk for at det er helt greit og det er også rettferdig å bruke mer tid på minoritets elevene, for disse trenger det mer enn andre. En lærer sier at disse elevene burde hatt mye mer oppmerksomhet enn de får.

Enkelte lærerne gir uttrykk for at det krever ekstra innsats og mer tid å ha minoritetsspråklige elever i klassen. Hvorvidt de synes det er ok å bruke mer tid og ressurser på denne elevgruppen varierer. Det understrekes at tidsbruk ikke alltid går direkte på eleven, men også på samarbeid og koordinering. Lærere på skoler der det er nyankomne elever understreker viktigheten av at elevene får være i egne grupper til de behersker språket.

Og akkurat nå, den siste eleven min som kom, en veldig spesiell elev, analfabet, der er et eller annet mer også da, og nå kom det andre ordninger også som gjorde at den eleven begynte på 21 timer i klassen og 7 i ei lita gruppe, ... det gikk jo ikke. Det var uholdbart, det gikk ikke, så der har skolen fått inn en ekstra person ... så denne eleven er rett og slett ikke i klassen lenger, eller bare stort sett sammen med en voksen da. Men så skal du jo samarbeide. Jeg er jo kontaktlærer likevel. Du får ganske mange flere personer som du skal samarbeide men og koordinere hverdagen ...

Her er tidsbruken knyttet til omstendigheter utenfor klasserommet, som samarbeid, og sjøl om læreren bare har eleven i klassen sin i få timer i uka, blir det en merbelastning.

Hvor mye tid læreren skal bruke direkte på språklige minoriteter, vurderes ut fra hvor krevende elevene er, i hvilken grad de henger etter i de ulike fagene og hvor mye hjelp de trenger faglig eller sosialt. Det er i mitt materiale lite fokus på å bruke tid for å fremme de ressursene elevene har med seg, og på å utnyttelse og videreutvikle de kompetansene som ligger i å ha flere språk og andre erfaringer.

Mange lærere vil bruke mer tid på elevene, men kjenner på arbeidsbyrden ved å gjøre det.

*Synes du det er rettferdig, eller greit å bruke mer tid på noen elever enn andre?*

---

<sup>137</sup> Tid som ressurs er tidligere behandlet under 5.2.4 Tid.

Ja, jeg synes jo det. Det er jo sånn det er. Noen er mer ressurskrevende og arbeidskrevende.

Dette er et område der lærerne strever med å etterleve sine verdier og meninger i praksis. Noen ser på det å være rettferdig som å behandle alle likt, mens de ser at noen trenger mer enn andre. Det blir vanskelig å prioritere. Som tidligere vist, sier en av lærerne at hun behandler alle likt, for i neste omgang å fortelle hvilke særtiltak som tas i bruk i forhold til de minoritetsspråklige elevene eller andre elever som har spesielle behov. Ulike grupper settes opp mot hverandre, og en lærer sier at det ikke er riktig at en gruppe skal få mer oppmerksomhet enn en annen som også har store behov.

Da synes jeg ikke det er riktig av meg å bruke mer tid. Jeg synes jeg skulle forsøke å fordele tida jevnt. Men det vil jo si at jeg på grunn av at de trenger ekstra oppfølging, så ser jeg til at de får litt ekstra oppfølging. Jeg kan ikke la være å følge opp de som trenger ekstra utfordringer, det synes jeg ikke.

Så prøver jeg å fordele de jevnt, men jeg synes jo at jeg må være obs på de som trenger litt ekstra. ... men jeg gir ikke de som trenger noe ekstra mer oppmerksomhet enn den jevne eleven, eller den svake elev.

Svaret læreren gir her kan nok gi en pekepinn på at flere lærere ikke er bevisst hva de gjør, at de ikke reflekterer så mye over hvilke elever de skal bruke mest tid på og er usikre på hva som er rett. Noen har klare idealer, men følger de ikke helt, andre vingler, de mener noe og gjør noe annet. Ved direkte spørsmål må lærerne reflektere over egne verdier, og da blir det tydeligere for dem hva de mener, og de ser kanskje at de ikke alltid klarer å lever opp til det.

Lærere gir både utrykk for at de bruker for mye tid, og at de bruker for lite tid på minoritetsspråklige elever. En lærer føler hun har blitt så «proff» nå at hun kan se sine begrensninger i forhold til tidsbruk og har lært å leve med det. To tredjedeler av elevene går inn og ut av klassen hele tiden, fordi de er delvis i klassen og delvis i innføringsklassen. Hun beskriver det slik:

... midt i timen kan det komme dryssende inn en masse elever, eller det går mange elever, så det er ganske heftig av og til, sjøl om det funker, jeg dør ikke på meg av det. Det går og jeg får det til, men mange ganger må de leve sitt eget liv, de som har eget opplegg. Da sier jeg bare, ta den norskboka som du jobber med hos Lisa, ta den boka som du jobber med hos Åse, og så jobb litt i den nå. Noen ganger så må de bare sitte alene og holde på med det. Men jeg føler at jeg

er blitt så proff nå, at de må ikke ha noe fra meg hele tiden, for jeg tenker at de får så mye når de er ute i ei gruppe på 1, 2, 3 elever, at om de ikke blir matet av meg og klassens opplegg hele tiden, så tenker jeg de skal sitt og fordøye ting litt, og om de sitter og teller litt fluer i taket, ja vel. Jeg har bare kommet fram til at sånn må det være, jeg kan ikke være mer enn en person, dessverre, men sånn er virkeligheten.

Også her trekker en lærer inn de elevene som klarer seg godt. Det blir ikke tid til å gi disse elevene noen ekstra utfordringer. Når det er 28 elever i klassen, så må en gjøre visse prioriteringer, og for læreren så blir det slik at de som klarer seg greit, som hun sier, de må klare seg sjøl.

Hva som er rettferdig når det gjelder særbehandling og fordeling av tid, gis det få entydige svar på. De fleste lærerne har stor forståelse for den vanskelige situasjonen mange av disse elevene er i, med savn, usikkerhet når det gjelder oppholdstillatelse, språkproblemer og kulturforskjeller. Her vises det stor innlevelse og engasjement, og flere lærere mener det er rettferdig å bruke mer tid og ressurser på disse elevene. Likevel kan det se ut som om det er vanskelig for noen å si at de særbehandler minoritets elevene. De fleste lærerne hevder at de behandler elever ulikt, og at alle elever med ekstra behov skal prioriteres, ikke bare minoriteter. Det kan synes lettere å si at individer kan få særbehandling enn grupper.

Det er ikke så enkelt å si noe sammenfattende om lærernes utsagn om likhet. Dette er nok det stedet i materialet der meningene deres spriker mest. Lærerne ønsker at minoritets elevene skal tilpasse seg og bli lik majoritets elevene slik at de kan behandle alle likt. Men lærerne prøver også å legge opp undervisningen ut fra elevenes forutsetninger slik at de skal oppnå best mulig resultater. De behandler altså elevene ulikt. Ole strever med å redegjøre for om han behandler elevene likt eller ulikt. Han sier at han behandler alle likt fordi han ser noe verdifullt i alle mennesker, og han sier at elevene har nynorsk som majoritets elevene slik at de kan delta på lik linje. Jeg spør han da:

*Sier du nå at du behandler alle likt?*

Ja, i den forstand at de er like mye verdt.

Når han snakker om elevene, sier han videre at alle er jo forskjellig og at det ikke er mulig å behandle alle lik. Her kommer de ulike forståelsene av likhetsbegrepet til syne. Det er et eksempel på sjanselighet når alle elevene har nynorsk fordi de skal ha

samme muligheter når de kommer på videregående skole. Og det er et eksempel på resultatlikhet når det skal være individuelle mål for elevene og fokus på «det de er flinke på», som Ole uttrykker det.

### Vurdering av elevene

Et kritisk punkt når det gjelder spørsmålet om likebehandling og særbehandling, er hvorvidt elevene skal vurderes likt. Det er mange ulike aspekter som har innvirkning på resultater av tester, men som det ikke nødvendigvis tas høyde for når resultatene skal vurderes (Dale, 2010, s. 165). Omstendighetene rundt undervisningen der elevenes muligheter til å lære inngår, er et slikt aspekt. Hvilke mål som er satt for elevenes læring og betingelsen for å nå dem, vil ikke nødvendigvis komme til uttrykk i tester og eksamener. Når alle får samme tester, er det ikke tatt høyde for individuelle mål for elevene. Professor i pedagogikk Halvor Bjørnsrud (2000) peker på dilemmaene som oppstår når lærere skal gi tilpasset opplæring og samtidig vurdere elevene etter formelle kriterier. Han peker på behovet for kompetanse for å kunne møte disse dilemmaene (s. 78).

Når det så blir snakk om karakterer, synes Ole det blir vanskelig å komme til rette med dem.

Ja det er en kjempe utfordring. Jeg kan veldig kort si at elevene skal ha karakterer. Det er viktig for elever å få karakterer etter min mening, for all annen vurdering er så skjønnsmessig. Karakterer er også det, men det er likevel en enkel måte der det går an, for mange å få til..., forskning viser at det er ikke de svakeste elevene som taper på å ha karakterer. Jo mer skjønnsmessig vurderingene blir, jo mer taper de som er mest forskjellig fra de som vurderer dem.

Mette sier at hun som jobber med elever i 10.klasse, prøver å ikke la karakterer være styrende hele tiden. Hun tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger, men må gi reelle karakter som gjør at ikke minoritets elevene risikerer å falle igjennom når de skal videre i utdanningssystemet.

På spørsmål til Tom om han vurderer minoritets elevene etter samme kriterier som de øvrige elevene, sier han:



Ja, dessverre. Det hører vi jo at vi må jo følge norsk skolelov, og de skal vurderes likt i forhold til dette når de skal på videregående, og det får vi alltid høre, vi er lite humane her.

Bente svarer slik på det samme spørsmålet:

Jeg vurderer henne som de andre, ja.

Så jeg ser jo at elever som skårer høyt på arbeidsinnsats, de skårer ikke så høyt på nasjonale prøver, og da er det klart for henne som ikke kan norsk så godt ennå og skal lese lange tekster, og få spørsmål til disse tekstene, det kan bli vanskelig for henne å tolke alt riktig.

Men når jeg underviser, så behandler jeg de som de andre.

Så jeg viser nok kanskje de litt ekstra oppmerksomhet, det gjør jeg. Men har jeg tid til overs så vil jeg dele det, for jeg synes ikke det er riktig at jeg skal bruke så mye tid på disse to at det går utover, det skal ikke gå utover de andre elevenes læring, for de trenger like mye å lære som disse to.

Hva som er mest rettferdig av å behandle elevene likt eller ulikt når elevene skal vurderes, er et vanskelig tema. Bentes utsagn er et eksempel på det. Hun mener det er problematisk å vurdere elevene på likt grunnlag og ikke etter innsats. På den ene siden vil hun gjerne gi de språklige minoritets elevene kreditt for deres arbeidsinnsats, altså behandle elevene ulik. På den andre siden sier hun at hun må behandle og vurdere minoritets elevene «som de andre» og at hun må dele oppmerksomheten, altså behandle elevene likt.

Hvorvidt skolen skal fremme sjanselighet eller resultatlighet vil være knyttet til de rettighetene elevene har, og fortolkningene av dem. Eksamen og karakterer er en måte å fremme sjanselighet på som står i kontrast til en tilpasset opplæring med individuelle mål, som kan sies å være i samsvar med idealet om resultatlighet. Dette vil jeg komme tilbake til i den normative drøftingen.<sup>138</sup>

#### 6.4.4 Individ – gruppe

Skal minoritets elever behandles som enkeltindivider, eller kan de ses som medlemmer av en gruppe? Universelle rettigheter ivaretar ikke nødvendigvis spesielle behov som

---

<sup>138</sup> Se 7.2 Møte med pedagogiske og etiske dilemmaer

grupper av elever har. I *Opplæringslova* har minoriteter som gruppe fått en særlig rettighet,<sup>139</sup> og i NOU 2003:16 *I første rekke* pekes det på at grupper av mennesker har spesielle behov.

I en aktiv offentlig politikk overfor barn og unge må alle nivåer reflektere et helhetssyn og ta utgangspunkt i enkeltmenneskets og grupperes behov (s. 48).

NOU 2003:16 *I første rekke* påpeker tendensene til et mer individuelt fokus i skolen; som ansvar for egen læring, og elever og foreldres økende forventninger til å få oppfylt sine rettigheter. Det skal stilles krav og forventes innsats fra minoritetsspråklige elever og deres foreldre, mens skolen på sin side skal støtte elevenes innsats for å realisere evner og anlegg. Grunnleggende verdier som tillit til individene egen tilpasningsevne, og tro på seg sjøl og egne evner understrekes (s. 47). Rettighetene som gis i *Opplæringslova* blir sett i sammenheng med et personlig ansvar.

Når det gjelder språklige minoriteter, er det behov for å ta noen grep i forhold til denne gruppen, og grunnene til det er i følge NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* klare:

Slik utvalget ser det, gis det i dag ikke et likeverdig opplæringstilbud til minoritetsspråklige barn, unge og voksne mange steder i landet (s. 82).

I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* blir det presisert at også for flerkulturelle handler det om rettigheter og plikter, fellesskap og anerkjennelse, og forholdet mellom det å være del av en gruppe og det å være et autonomt individ.

Noen ganger dreier det seg om å føre en kamp for sine rettigheter som minoritetsgruppe (for eksempel bruk av morsmålet eller retten til religionsutøvelse). Andre ganger dreier det seg om retten til å bli anerkjent som individ til forskjell fra gruppen. Dette er gjenkjennelig for oss alle. Også individer i majoritetsgruppen har behov for å ta vare på kulturarven, uttrykke en gruppeidentitet uten å føle seg begrenset som individ (NOU 2010:7, 2010, s. 36).

I skolen, som i samfunnet forøvrig, blir minoritetsspråklige i mange sammenhenger sett på som en gruppe. Det er spesielle tiltak som kan iverksettes hvis du ikke har norsk som førstespråk. Likevel er forskjellen i kultur, språk, skolebakgrunn osv. stor

---

<sup>139</sup> Dette er tidligere beskrevet og presisert som § 2.8 i *Opplæringslova*.

mellom de ulike elevene. Det å ikke begrenses som individ fordi man er minoritetsspråklig, blir betraktet som viktig (NOU 2010:7, 2010).

I NOU 2011:14 *Bedre integrering* presiseres individets ansvar tydelig, også når en er en del av en gruppe som har spesielle rettigheter. Initiativ og ansvar for egen utdanning er den enkeltes ansvar heter det, men det må legges til rette for realisering av rettigheter og tilpasning av opplæringen slik at elevene får de samme forutsetningene for å lære, utvikle seg og ta valg (s. 204).

I *Kunnskapsløftet* er det satt fokus på enkelteleven og på styrking av de grunnleggende ferdighetene. Samfunnet har blitt et kunnskapssamfunn, og det skal bli bedre kultur for læring (St.meld.nr 30 (2003-2004), s. 39). En av kritikkene mot nåværende læreplan er at fellesskapet som læringsarena ikke er tydelig nok poengtert (Vislie, 2004). I *Læringsplakaten* er samarbeid mellom elevene lite omtalt, mens de individuelle aspektene blir trukket fram i langt flere punkter. Verken minoritetselever eller andre grupper elever er spesielt nevnt her.

Lærerne særbehandler ofte elever, men ikke nødvendigvis bare de språklige minoritetene. Begrunnelsen for ikke å særbehandle minoritetselever er at det finnes så mange behov ellers i klassen som også må dekkes, og derfor er det ikke rettferdig at en gruppe får hjelp framfor en annen. Informantene ønsker å framstå som en lærer for alle, der alles behov skal bli ivaretatt. Det kan for eksempel være elever med dysleksi i klassen eller stille elever som trenger ekstra oppmerksomhet. En lærer sier at det er mange behov i en klasse, og hun vil ikke prioritere en gruppe framfor en annen. Er det noen som trenger hjelp skal de få det, «enten der er sånn eller slik», hevder en annen.

Lærerne ser både enkeltindividet, og de snakker om elevene som en gruppe. Dette er i noen grad naturlig på de skolene som har innføringsklasser. Da er det grupper av elever som går i innføringsklassene, og de er minoriteter. Som regel er det spesielle ordninger for minoritetselevne også når de er i de ordinære klassene, som kartlegging og tospråklig lærere. De fleste lærerne er likevel oppmerksom på den enkelte eleven. De lager egne planer fordi de er minoritetselever, men de lager ikke samme planer til alle. De tilpasser opplæringen, og ekstra ressurser blir ikke fordelt likt på alle minoritetselevne, men ut fra individuelle behov.

Noen informanter, som Ole, ønsker ikke å karakterisere minoriteter som en gruppe, men får problemer med ikke å gjøre det. Det samme gjelder Solveig. På den ene siden sier hun at hun ikke ser og gjør forskjell på elevene, om de er “fra Vietnam eller det er en fra Somalia eller en som er fra Norge eller Island”. På den andre siden snakker hun om hvordan hun må tilrettelegge spesielt for de som er minoritetsspråklige. Sjøl om både dokumentene og lærerne understreker at elevene er likeverdige, er det visst faktorer som gjør at undervisningen av minoritets elever blir annerledes enn den ordinære undervisningen.

I partiprogrammene vil en kunne lese at Fremskrittspartiet går lengst i å mene at innvandrere skal bli mest mulig lik majoriteten.<sup>140</sup> Den liberale retningen i multikulturalisemedebatten slik den ble presentert tidligere, vil være den som stemmer best overens med høyresidens skolepolitikk. Elevene gis muligheter og de må ta ansvar for å forvalte dem. Dette gjelder alle elever som enkeltindivider, og grupper av elever skal ikke ha fordeler.

Sen (2010) hevder at det er relevant å ha et nyansert syn på individuelle rettigheter og grupperettigheter. Utsatte grupper kan ha behov for rettigheter knyttet til dem som gruppe, men i enkelte sammenhenger kan en person erfare at en individuell identitet er viktigere å framheve enn gruppeidentiteten. Sen nevner at kvinners rettigheter ikke nødvendigvis blir godt ivaretatt innenfor en gruppe. Personer tilhører mange grupper og må sjøl bestemme hvilke grupper han vil identifiseres med i forskjellige kontekster. Det kan bety at en minoritetsspråklig elev ikke nødvendigvis trenger særskilt norskopplæring, men ønsker særrettigheter når det gjelder dusjing og bading i skoletida. I samfunnet er det en tendens til å plassere folk i grupper og gi dem et stempel som ekskluderer dem fra andre (s. 141 - 142).

Når lærere stadig differensierer mellom elevene, kan en spør, som Lipsky (2010), hvorfor det ikke alltid skjer. For sjøl om dette er et framtrødende trekk i lærerens møte med minoritets elever, skjer det ikke alltid. Lipsky viser til konflikten mellom universale normer og en skjev praksis. Det er et sterkt ønske om å behandle elevene likt, fordi det oppleves som mest rettferdig. En likebehandling av elevene blir ofte oppfattet som det mest rettferdige. Det er også tilfelle hos mine informanter. De ønsker

---

<sup>140</sup> Se 2.2 De politiske partiene om innvandring.

å være rettferdige overfor alle elevene. Dette er helt i tråd med Lipskys beskrivelse av bakkebyråkratene

Street-level bureaucrats often believe that they treat all clients alike (s.112).

Målet om å behandle alle likt, blir kritisert av Sen (2010). Han peker på menneskers ulike muligheter, deres kapabilitet til å tilegne seg goder (i denne sammenheng læring), og behovet for å komme mennesker i møte på ulike måter. Nussbaum (2010) etterlyser lærere som formidler at forskjeller ikke er forbundet med skam og svakhet, men med muligheter. Da blir forskjellsbehandling det mest rettferdige. Nussbaum knytter forskjellsbehandling og reduksjon av fordommer sammen. Ved å framheve mangfoldet, sette krav til minoritet og majoritet, lære respekt og minske stereotyper, åpnes det for samarbeid, gjensidighet, ansvarlighet og kritisk tenkning (s. 45- 46).

### Resultatorientering og resultatlikhet

Erling Lars Dale (2010) peker på urovekkende forskningsfunn som dannet bakteppet for innføringen av *Kunnskapsløftet*.<sup>141</sup> Et av disse kritiske momentene var at læringsutbytte og faglige resultater ble mindre fokusert enn tilhørighet.

Lærerne framstår som støttende og inkluderende, og på den måten skaper de trygge rammer for elevenes læring. Samtidig kvier lærerne seg for å stille faglige krav som er fundert i realistiske forventninger til elevene (s. 39).

Her blir inkludering knyttet til omsorg og rammer rundt undervisningen, mens det faglige innholdet ikke blir det. På 2000-tallet er det lagt stor vekt på læringsutbyttet, læringsmål, nasjonale og internasjonale tester og Norges dårlige plasseringer her. Det å sette fokus på resultatene av opplæringen gir ikke nødvendigvis bedre opplæringsbetingelser. Den *resultatorienteringen* som har preget skolepolitikken de senere årene, vil ikke si at det blir en *resultatlikhet* når det gjelder læringsutbytte. Jeg har flere ganger vist hvordan lærerne jeg intervjuet hadde et godt relasjonelt forhold til elevene, samtidig som noen, som Truls, sier «men faglig er det jo ikke noe».

Dreiningen mot mer fokus på gitte kunnskaper kan gi mer sjanselighet der elevene i utgangspunktet skal ha samme muligheter, men det tas ikke høyde for ulike

---

<sup>141</sup> Dette er forskningsfunn som ligger til grunn for deler av innholdet i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Begrepet *urovekkende* er ikke en betegnelse Dale bruker om forskningsresultatene, men er hentet fra stortingsmeldingen og de dokumentene som vektlegges der.

forutsetninger til å anvende mulighetene. Det er dette Hernes (1975) peker på som et grunnprinsipp i skolen. Innsats gir belønning, men opplæringen er ikke tilpasset et mangfold av elever og en resultatlikhet. Det kan føre til at flere blir stående utenfor utdanning og arbeidsliv fordi de gitte kunnskapene favoriserer enkelte elevgrupper.

Sitatet over fra Dale, passer som en generell karakteristikk av de lærerne jeg har intervjuet. De er gode på nærhet, men mangler ofte kompetanse til å gi godt læringsutbytte til de minoritetsspråklige elevene. Dales (2010) argument er at vektlegging av målbare resultater og systematisk dokumentasjon, ikke nødvendigvis bygger på gode avveininger om hva som skal måles og hvordan resultatene skal fremme god læring (s. 45).

### Retten til å ha innflytelse

En av det inkluderende demokratiets utfordringer er forholdet mellom majoritetenes regler og vern av mindretallets rettigheter. Sen (2010) hevder at dette «is undoubtedly one of the most difficult issues that democracy has to tackle» (s. 352). I St. meld.nr. 49 *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* settes det fokus på majoritetens makt skal avgrenses i forhold til mindretallets innflytelse. På den ene siden gjelder det forholdet mellom innvandrere og den øvrige befolkningen. På den andre siden kan dette også gjelde maktforhold innad i grupper, der man kan være en minoritet innenfor minoritetsgruppen. Interesser og standpunkter kan være forskjellige fra person til person innenfor gruppa (s. 30). I tillegg stilles det spørsmål ved hvor langt flertallet skal strekke seg for å forsvare religiøse og kulturelle praksiser hos mindretallet. Dette vanskelige samfunnspolitiske spørsmålet er også aktuelt å stille i skolen, og det er et hovedspørsmål i multikulturalismedebatten. Regjeringens målsetninger er en inkluderende skole der alle er villige til å delta og der alle skal ha like rettigheter. Fordi like rettigheter ikke alltid gir ønsket resultat, blir særrettigheter en måte møte disse utfordringene på. Det kan være de rettighetene som er nedfelt i lovverket, men det kan også være at læreren bruker mer tid og ressurser i undervisningen til denne gruppen elever.

Et trekk ved skolen og samfunnet for øvrig som har blitt mer framtrædende i det seneste tiår er

... at befolkningen i stadig større grad betrakter seg som kunder i samfunnet med høye krav og forventninger om å få sine rettigheter oppfylt. For skolemyndighetene betyr dette at man på mange måter har fått et mer kresent publikum, foreldre og elever engasjerer seg sterkere og gir uttrykk for sin misnøye hvis opplæringen ikke holder mål eller skolebygningene ikke er tilfredsstillende (NOU 2003:16, 2003, s. 37).

Det at foreldre og elever blir mer bevisste og kunnskapsrike med hensyn til rettigheter, kan også skape skiller mellom de som har denne kunnskapen og de som ikke har den språklige og kulturelle kunnskapen til å fremme sine krav og synspunkter. Når skolen skal gi høy kvalitet på undervisningen til alle elever uavhengig av etnisk bakgrunn, kan en skole der elever og foreldre blir betraktet som kunder med rettigheter og krav som de sjøl forventes å fremme, være med på å forsterke forskjeller (NOU 2010:7, 2010).

#### De flinke minoritetselevene

Når minoritets elever blir trukket fram som gruppe, blir det svært ofte pekt på manglede læringsutbytte, overrepresentasjon i spesialundervisning og dårlige skoleprestasjoner. At en gruppe av minoritets elevene presterer høyere enn gjennomsnittet (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004, s. 24), blir ikke så ofte trukket fram i dokumentene. Her finnes det altså noen elever som gjør det bedre faglig enn klassens gjennomsnitt.

Blant mine informanter var det flere lærere som snakket om enkeltelever blant minoritets elevene som var svært flinke. Tove sier dette om de flinke elevene:

... og du har jo også mange minoritetsspråklige som er flinke, som er ressurssterke og som klarer seg god faglig, så derfor er det heller ikke så lett å sette de i grupper.

Balansen mellom universelle tiltak og særtiltak for gruppen av minoritetsspråklige elever blir særlig aktualisert når skolene skal ha et flerkulturelt perspektiv på opplæringen. Jo mer det flerkulturelle perspektivet blir ivaretatt, jo færre særtiltak vil det være behov for, heter det (NOU 2010:7, 2010, s. 51).

### Minoritets elever søker sammen

Et av målene i dokumentene er at alle elever skal være inkludert i skolen, og at minoritets- og majoritets elevene skal trives sammen. Men flere av de lærerne jeg intervjuet snakker om minoritets elever som søker sammen. Det er tydeligvis ikke et ukjent fenomen, for i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* er dette også poengtert. Her ses det dog i sammenheng med at majoritets elever “styrer unna” samarbeid med minoritets elever.

Elevene og studentene kan selv få en skyldfølelse, enten fordi de som majoritets studenter unngår samarbeid med minoritetsspråklige eller fordi de som minoritetsspråklige søker sammen med studenter med samme bakgrunn (s. 35).

Det stilles videre spørsmål om «feilen» ligger hos elevene og studentene, eller om det er utdanningen som ikke holder mål. Når begrunnelser og løsninger skal skisseres i NOU-en, blir det kastet fram flere spørsmål enn svar om hvorvidt utdanningen ikke holder mål, om en skal stille samme krav til alle, eller om det er manglende kunnskap om utdanning og profesjonsutøvelse i et flerkulturelt samfunn som er grunnen til grupperinger (s. 35). Noen konklusjon gis ikke.

Flere av lærerne opplever at elever med minoritets bakgrunn søker sammen. På en skole ser læreren med bekymring på dette.

Ja, det som jeg synes er det aller dummeste er at de rotter seg sammen i grupper. Språklige grupper. Altså, de har det jo hyggelig seg i mellom, det sosiale. De får dekket det, men de blir særere og særere de gruppene. Jeg ser det på de nn jentene som er negative til skolen og vil gjerne skulke, de sammen i gruppe, de er til og med i jentegruppe sammen. Det synes jeg ikke er noe lurt. Det er noe vi jobber med for å få oppløst.

I dette tilfellet handler det om jenter fra et bestemt land som søker sammen og som har negativ innvirkning på hverandre. Men dette fenomenet omhandler ikke nødvendigvis bare elever fra samme nasjon, men minoritets elever generelt. Noen lærere snakker om elever som ikke er fra samme land som grupperer seg.

... vi ser jo at de menger seg, sjøl om de er i forskjellige klasser så finner de hverandre. En fra Irak og en fra Bosnia og en fra Tyrkia, de kan liksom leke sammen, og de har jo ikke noe felles språk, men det er akkurat som de trekkes mot hverandre.



Det som binder dem sammen er muligens dette at de er forskjellige fra majoritetselevne. Lærerne som nevner dette fenomenet ønsker at det ikke var slik, samtidig som de ser noen positive effekter av det, som at de utvikler gode sosiale relasjoner. De negative sidene blir imidlertid oftere trukket fram. Lærerne ønsker at alle skal være sammen med alle. Tove er en av de som har erfart at minoritets elever grupperer seg, og hun er ikke videre fornøyd med det. Grunnen er at disse elevene ikke får gode språkmodeller, og hun mener at skolen ikke har gjort en god nok jobb for å forhindre at dette skjer.

På tvers av grupper, på tvers av klasse, så grupperer de seg i friminuttene og sånn. Det synes jeg er uheldig for deres utvikling. Og dermed så føler jeg at vi har spilt litt fallitt ... men for at de skal lære norsk fortest mulig, så tror jeg det er lurt at de ikke går sammen i klassen.

Dette fenomenet har jeg tidligere referert til.<sup>142</sup> Lærerne ser ofte ikke en sammenheng mellom minoritets elevnes gruppering og utestenging fra det øvrige fellesskapet, fra majoritets elevne. De snakker heller om minoritets elever som ikke slipper majoritets elever inn i flokken. Ansvar er på begge veier, men det hviler et større ansvar på de som er i flertall, heter det (NOU 2010:7, 2010, s. 364).

På noen skoler har det vært problemer med stille og lite sosialt aktive minoritets jenter. Da hender det at det etableres jentegrupper for å prøve å få jentene mer aktive. På Mettes skole har slike jentegrupper fungert en stund, men Mette opplever at det ikke har god effekt:

Det er egentlig frivillig for alle som trenger å være med i en jente gruppe, og snakke om jenteting og sånn, og så er det da faktisk bare blitt nn jenter der, og det er uheldig. Da blir det enda mer gruppering, ... og det samme med noen nn jenter... det er alltid en vurdering å gjøre når vi setter sammen klasser. Skal de være sammen, eller skal de ikke og vi prøver faktisk å splitte de. Vi har kommet fram til at da lærer de mest norsk, fortest, da blir de tvunget inn i noe, men så er det noen som faller litt gjennom da, så da tenker en at kanskje de burde vært sammen likevel. Det der er en sånn avveining.

Hvorvidt en skal la elever med samme språk være i samme gruppe og om en skal se det som positivt at de trives sammen, er en vanskelig utfordring for lærerne. Det kan

---

<sup>142</sup> Se 5.1.2 Hvorfor er inkludering viktig i en flerkulturell skole?

være en trygghet og interessefellesskap som gjør at elever med forholdsvis lik bakgrunn og samme morsmål holder sammen. Det er helt klart et språklig element her, men elevene lærer norsk bedre hvis de er sammen med de norsktalende elevene. Dette understrekes av flere lærere, og mange lærere føler at de mislykkes hvis elevene grupperer seg etter språk og etnisitet. Det kan være flere grunner til det. En er at lærerne mener at alle skal ha like muligheter til å være en del av fellesskapet, og de er engstelige for at noen blir holdt utenfor. For noen er en harmonisk klasse en klasse der alle er sammen. Et relevant spørsmål å stille her, er i hvilken grad lærerne kan tåle ulike måter å være sammen på. Samtidig må de vurdere om det er hensiktsmessig, eller faktisk en ulempe at sosiale grupperinger skjer ut fra elevenes bakgrunn. Her er det i følge Mette ikke en fasit.

For det er jo noen som vil bli norsk fortest mulig, som virkelig prioriterer å være sammen med norske. Det er ikke ett svar der altså. Ja, det er litt personlighet og hvor en føler seg trygg, i hvilken gruppe en føler seg trygg, og selvfølgelig hva en ønsker.

Forventningene går i retning av at alle skal være sammen med alle og delta i de aktivitetene som tradisjonelt har forgått i norske skolegårder. At elevene er mer like, er et tegn på at inkluderingen er vellykket. Når minoritets eleven er med på disse aktivitetene, har de innfridd lærernes forventninger.

#### **6.4.5 Noen hovedlinjer om forståelse av rettferdighet og likhet**

I de offentlige dokumentene slås det fast at elevene er forskjellige og de skal derfor behandles forskjellig. I noen sammenhenger pekes det på at alle skal ha like muligheter, det som kalles sjanselighet, andre ganger at alle skal ha et likeverdig utbytte, altså resultatlikhet. NOU 2011:14 *Bedre integrering* er tydelig på at resultatlikhet er nødvendig for å sikre minoritets elever et godt læringsutbytte. St.meld. nr. 49 *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* poengterer individuell valgfrihet og ansvar, rettigheter og plikter, og understreker regjeringens syn på at alle skal ha like muligheter.

Hva som skal til for å bli lik majoriteten, eller hvorvidt elevene skal være like, blir problematisert av lærerne. De ønsker på den ene siden at elevene skal tilpasse seg raskest mulig, men på andre siden ser de det som positivt å ha et mangfold av elever i

klassen. De valgene lærerne tar i møte med minoritets elevene er ikke nødvendigvis basert på de særrettighetene elevene har, men snarere den allmenne retten til tilpasset opplæring som alle elever har. De fleste lærerne jeg intervjuet er opptatt av å behandle elevene likt. De ønsker å være rettferdige, men understreker at særbehandling må skje individuelt, fordi gruppa språklige minoriteter er ulike, og fordi også andre elever utenfor denne gruppa har behov for særbehandling.

Forholdet mellom individ og gruppe og mellom universelle og spesielle rettigheter, er vanskelig å komme til rette med. Dette gjenspeiles både i dokumentene og hos lærerne. Elevene grupperes for å tilpasse opplæringen, men det blir ikke en enhetlig gruppe når språklige minoriteter settes sammen i grupper. Noen har store behov for tilrettelegging, andre ikke. På spørsmålene om særrettigheter og likebehandling blir svarene fra flere lærere inkonsistente. De understreker at det er rettferdig å behandle elever forskjellig, men på direkte spørsmål om hvem de bruker tid på, sier mange de ikke kan bruke mer tid på minoritets elever enn på andre som trenger hjelp. Dette er i overensstemmelse med lovverket som gir særrettigheter til gruppen av språklige minoritets elever, men der rettigheten er knyttet til behovet hos den enkelte. Det kan også se ut som lærerne synes det er lettere å særbehandle på individnivå enn på gruppenivå. Lærerne knytter ikke tidsbruk til det å utvide perspektivene, utnytte mangfold av erfaringer og flerkulturell kompetanse når det gjelder språk, kultur og kunnskaper. Når det er snakk om å bruke tid, er det for å støtte og hjelpe elevene, ikke for å bruke de ressursene minoritets elevene representerer til beste for alle elevene i klassen.

Det er et mål at minoritets elever skal mestre skole og utdanning på lik linje med majoritets elevene. Hvorvidt dette skal gjøres ved å gi like muligheter til alle eller ved å innføre særtiltak, er det vanskelig å finne noen konsistente politiske retningslinjer på. I de dokumentene som har et helhetlig fokus på minoritets elever blir begge deler framholdt. Mulighetene og rammene må være gode, og innholdet må tilpasses. Lærerne er til dels usikre på hvorvidt de skal behandle ulike elever ulikt og hvordan dette eventuelt skal praktiseres.

## 6.5 Etske perspektiver på inkludering

I det videre vil tre ulike nivåer innenfor utdanningssystemet bli analysert ut fra et etisk perspektiv. Det *første* utdanningsnivået er det sentrale skolepolitiske systemet der

idealer og prinsipper for utdanning og opplæring formuleres. Dette omfatter politiske føringer knyttet til inkludering av minoriteter i skolen, målsetningene i lovverket og læreplanen, og plasseringen av ansvaret for at intensjonene blir realiserte. Det *andre* nivået favner skoleledere som skal sette intensjonene ut i livet ved fordeling av ressurser, målsetninger og satsninger for minoritets elever på skolene. Det *tredje* nivået omhandler lærerne som praktiserer skolepolitikken og gir minoritets elevene den opplæringen de rettmessig skal ha.<sup>143</sup>

Jeg har valgt å konstruere tre analysekategorier eller forståelser av inkludering. Kategoriene er formet på bakgrunn av den teorien som er valgt som grunnlag for inkludering i en flerkulturell skole. Noen av de teoretiske perspektivene vil kunne anvendes under mer enn en kategori. Hvordan inkludering oppfattes og tolkes får konsekvenser for hvilke verdivalg som blir tatt og de ulike teoriene gir forståelseshorisonter til begrunnelsene disse valgene blir gitt. Disse kategoriene er inkludering som *rettighet*, inkludering som *godhet* og inkludering som *verdighet*.

Inkludering som rettighet tar utgangspunkt i Rawls (1999) kontraktsteori. I følge Rawls skal rettighetene gis i tilknytning til institusjonene, her skolen, der opplæringen er et gode som skal fordeles slik at utgangspunktet for opplæringen skal være mest mulig likt for alle elevene. Det skal altså tilstrebes en sjanselighet. Den moralske posisjonen som inntas her er å tilse at rettighetene fordeles i henhold til lovverket, forskrifter og læreplaner, slik at alle får opplæringen de har rett på. Regler og prinsipper er institusjonenes bidrag til et demokratisk samfunn (Langfeldt, 2006). Sen (2010) sin teori om rettferdighet har sitt utgangspunkt i Rawls kontraktsteori, men Sen formulerer andre kriterier for hvordan godene i et samfunn skal fordeles.<sup>144</sup> Sen og Nussbaum (2010) ser i tillegg behovet for en resultatlikhet om fordelingen skal bli rettferdig. *Opplæringslova*, læreplanene og andre styringsdokumenter gir også elevene rett til en tilpasning av opplæringen. Da legges forholdene til rette for at utbyttet skal bli best mulig ut fra elevenes forutsetninger. Da kan en si at målet er resultatlikhet. Regelverket kan altså brukes for å fremme både sjanselighet og resultatlikhet. Men

---

<sup>143</sup> Når skoleeiere, elever og foreldre, som også er viktige aktører i utdanningssystemet, ikke er tatt med, er det fordi de ikke er fokuserte i problemstillingen i denne avhandlingen.

<sup>144</sup> Se 4.6.1 Kontraktsteorien og kritikken av den

som det er vist til gir nødvendigvis ikke en rettighet et rettferdig og likeverdig utbytte.<sup>145</sup>

Inkludering som godhet kan knyttes til et multikulturalistisk syn på rettferdighet, der ulemper for grupper av minoriteter skal kompenseres med spesielle rettigheter. Aksept og toleranse for ulike identiteter, tro og kultur, er vesentlig (Parekh, 2006). Også den liberale multikulturalismen legger vekt på å anerkjenne ulike elevers kulturelle bakgrunn, men har et større fokus på plikter som følger med rettighetene, og nyanserer respekten for kulturelle uttrykk mer enn tilfellet er i multikulturalismen (Kymlicka, 1995). Når inkludering forstås som godhet, legges det stor vekt på å skape sosiale relasjoner, toleranse, vennlighet og imøtekommenhet. Elevene trenger omsorg og tilhørighet og må ikke bli offer for likegyldighet (Loga, 2003). Med utgangspunkt i nærhetsetikkens relasjonsperspektiv vil en kunne hevde at måten mennesker blir møtt på, vil være avgjørende for om de opplever denne anerkjennelsen. Lærerens syn på eleven som hjelpetrengende, svak og deprivert kan gjøre at sosiale og relasjonelle sider ved undervisningen blir fokusert, og de faglige, kunnskapsmessige sidene kommer i skyggen. Det som var ment som godhet kan ramme elevers sjølbilde om ikke det vises respekt for hele mennesket (Groven, 2013).

Inkludering som verdighet kan gjenkjennes hos Sen og Nussbaum (1993) i deres kapabilitets-tilnærming. De hevder at likeverdig tilgang til undervisning, rettighet til godene og en god og relasjonell lærer ikke er nok. Det må også sikres at borgerne har mulighet, kapabilitet, til å gjøre seg bruk av rettighetene, og at det tas hensyn til individer og grupper får påvirkningsmuligheter i eget liv. Denne posisjonen åpner for dialog der hverken majoriteten eller minoriteten sitter på svaret. Her er inkludering basert på en åpen, deliberativ tilnærming. Banks (2010) sin flerkulturelle pedagogikk<sup>146</sup> vil kunne plasseres inn i denne kategorien. Å se inkludering som verdighet innebærer at en bruker teoretiske kunnskaper og profesjonsetisk kompetanse til å anerkjenne elevenes kunnskaper og verdier. Det innebærer også en balanse mellom involvering og distanse til elever og undervisning, slik at empati og forventninger, respekt og verdsetting går hånd i hånd (Groven, 2013).

---

<sup>145</sup> Se 4.6 Rettferdighet

<sup>146</sup> Se 4.2 Flerkulturell pedagogikk

Over er det presentert tre ulike analysekategorier på inkludering. I det videre vil disse tre kategoriene; inkludering som rettighet, inkludering som godhet og inkludering som verdighet, bli koblet sammen med tre ulike nivå innenfor opplæringen; det skolepolitiske nivået, skoleledelsesnivået og lærernivået. Når jeg har valg å dele opp på denne måten, er det dels fordi ansvarsfordelingen for inkludering er ulik på de ulike nivåene, og avstanden til eleven er høyst forskjellig. Analysekategoriene vil bli utdypet og eksemplifiserte når de sammenkobles med de ulike nivåene i skolen. Ikke alle tre kategoriene er like relevante på alle de ulike nivåene i skolen.

### 6.5.1 Det skolepolitiske nivået og inkludering

Når jeg nå skal fokusere på det skolepolitiske nivået, vil det først og fremst være forståelsen av inkludering som rettferdighet som er aktuell, men med elementer av inkludering som verdighet.

Grimen (2008) hevder at grunnlaget for profesjonsmoralen er politisk og knyttet til samfunnsoppdraget som skolen og lærerne har (s. 148). De politiske dokumentene som danner grunnlaget for denne avhandlingen, vil i ulik grad være farget av de til enhver tid politiske makthaverne. Lovverk og planverket bygger imidlertid på en bred faglig og politisk gjennomgang, blant annet gjennom NOU-ordningen. Som tidligere gjort rede for har de ulike dokumentene som er analysert i denne avhandlingen forskjellig funksjoner,<sup>147</sup> der lovtekster og stortingsmeldinger er førende og NOU-er er redegjørelse av ulik utdanningsområder eller forarbeid til ny lovgivning. Læreplanen *Kunnskapsløftet* ble utarbeidet da det var en borgerlig regjering. Endringer og korrigeringer knyttet til denne planen og til lovverket har kommet med skifte av regjering til en rød-grønn regjering i 2005, og elementer innenfor skolepolitikken har blitt noe justert. Men læreplanen *Kunnskapsløftet* er fremdeles den gjeldende planen.

Verdier og idealer i velferdsstaten kommer fram i de ulike dokumentene. Alle skal ha rett til samfunnsgodene, alle har rett til opplæring etter egne forutsetninger, og det gis spesielle rettigheter til grupper av elever som de språklige minoritetene. Dette er i tråd med Rawls (1999) forskjellsprinsipp, der det heter at godene skal fordeles slik at «de med størst behov får mest» (s. 53). I denne sammenhengen kan en se minoritetslevens behov for særskilt tilpasning som et behov disse elevene som gruppe har. En egen

---

<sup>147</sup> Se 3.4 Aktuelle dokumenter

rettighet er altså knyttet til en bestemt gruppe. Målstyringen i skolen som har preget de siste læreplanene, har også blitt supplert med en rettighetsbasert lovgivning (Dale, 2010). Skolen har ikke bare mål for undervisningen som skal nås, men kommunene plikter å gi elevene tilpasset og likeverdig opplæring. For minoriteter betyr dette en lovfestet rettighet til språkopplæring, og kommunene har ansvar for å kartlegge minoritetslevenes språkferdigheter.<sup>148</sup>

Som vist<sup>149</sup> er den moderne norske velferdsstaten tuftet på en universalistisk-egalitær ideologi, noe som innebærer at myndighetene er forventet å gi alle borgerne det de rettmessig har krav på. Dette bygger på en forståelse om at alle er like mye verd. I en mangfoldig befolkning skal velferdsstatens fordeling av goder være en garanti for like muligheter uten at det stilles krav til enkeltindividet om gjenytelse. Målsetningen er en utjevning av forskjeller mellom borgerne, og skolen er en viktig arena der etnisitet, kjønn, sosiale og økonomiske forskjeller ikke skal være avgjørende for hvilke muligheter elevene har (NOU 2003:16, 2003, s. 11). De ideologiske og verdimeslige føringene som ligger til grunn for en likeverdig opplæring reguleres av økonomiske ressurser (Sen, 2010, s. 379f). Begrensede overføringer fra staten og presset en kommuneøkonomi kan få følger for den økonomiske situasjonen i skolen. Kvaliteten kan lide under manglende økonomiske midler, men også under mangel på kompetanse til å oppfylle borgernes rettigheter (Henriksen & Vetlesen, 2006). I valgprogrammene til de ulike politiske partiene på Stortinget høsten 2009 går det også fram at alle de politiske partiene ønsker en likeverdig rett til utdanning for alle barn og unge.

Gode institusjonelle rammer er ingen garanti for at elevene skal få god opplæring. Det er også avhengig av at elevene har mulighet for å tilegne seg opplæringen. Sen (2010) argumenterer for Rawls sin kontraktsteori, men institusjonene alene er ikke tilstrekkelig for å fremme rettferdighet. Rawls, begrunner som tidligere referert, sitt forskjellsprinsipp med at godene skal fordeles slik at de som trenger mest skal få best tilgang til dem. Dette finner vi igjen i lovgivningen og i dokumentene når utsatte grupper, som språklige minoriteter, får egne rettigheter, slik at mulighetene til opplæring skal være likeverdige. Sen hevder at dette er et godt og nødvendig prinsipp, men påpeker at et perspektiv mangler: Borgernes mulighet til å gjøre seg bruk av godene og forordninger må være tilstede. Sen bruker ordspillet *welfare, fare well og fare forward* (s. 210). Han hevder at velferdsordninger (welfare) der mulighetene er til

---

<sup>148</sup> Opplæringslova § 2-8.

<sup>149</sup> Se 4.6.1 Kontraktsteorien og kritikken av den

stede for alle til å gripe dem, altså en sjanselighet (fare forward), ikke er nok. Man må også kunne ha en god prosess, en god reise (fare well) mot målet, som i denne sammenheng vil si en tilrettelagt opplæring som fører fram til et godt læringsutbytte, med andre ord en resultatlighet. For at rettigheter skal ha noen verdi, må det skapes gode betingelser slik at de kan tas i bruk. Sen argumenterer at i stedet for å se institusjoner som rettferdige, blir institusjoner som fremmer rettferdighet et ideal. Dette handler om at menneskers rettigheter blir tatt på alvor, mer enn at institusjonen i seg sjøl er rettferdige (s. 82). I NOU-en *Rett til læring* (NOU 2009:18, 2009) understrekes dette poenget, når det heter at:

... gode systemer, ordninger og tiltak ikke uten videre garanterer god utdanningskvalitet for den enkelte (s. 13).

Læringsutbyttet må gis økt oppmerksomhet, spesielt i forhold til sårbare og utsatte elever, hevdes det. Dette er i tråd med Sens (2010) poeng om at mulighetene og betingelser må ligge til rette for inkludering for at man skal kunne snakke om rettferdighet. Av valgprogrammene til de ulike politiske partiene jeg har vurdert, peker partiene Venstre, AP, SV og SP på at språklige minoriteter som gruppe må ivaretas spesielt fordi de ofte har behov for spesiell tilrettelegging.

Argumentene over aktualiserer forståelsen av etiske implikasjoner ved inkludering i dokumentene. Inkludering som rettighet kan bli en instrumentell forordning som institusjonene og skolene forplikter seg til å iverksette. Med en slik instrumentell forståelse ligger forholdene til rette for inkludering. Da er lovverket gitt, målsetningene i læreplaner og forskrifter er på plass, ressurser overført og elevene er knyttet til en skole. På den andre siden vil fortolkningen av lovverket og målsetningen åpne for en forståelse av inkludering som verdighet. Prinsipp for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2012) viser det:

Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsett og identitet, respekt og toleranse. Elevane skal møte kunst og kulturformer som uttrykkjer både individualitet og fellesskap, og som stimulerer kreativiteten og dei nyskapande evnene deira. Elevane skal også få høve til å bruke dei skapande evnene sine gjennom ulike aktivitetar og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, kjensler og spontanitet (s. 3).

Når rettighetene skal utøves og konkretiserte som i sitatet over, blir elevenes ulike læringsbetingelser og elevenes erfaringer og kunnskaper tatt i betraktning.



De ulike offentlige tekstene krever en fortolkning og åpner for flertydighet. Med referanse til den franske dekonstruktivisten Derrida,<sup>150</sup> kan en si at en tekst bare kan fortolkes med en ny tekst som er annerledes enn den teksten som ble fortolket, og dermed blir budskapet også forskjøvet (Engebretsen & Heggen, 2012). På den ene siden kan en tekst tolkes ulikt. På den andre siden kan en også oppleve tekster som peker i flere retninger, og inkludering kan betraktes både som rettighet og som verdighet. Et eksempel på dette finner vi i stortingsmeldingen *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (St.meld.nr 49 (2003-2004), 2004). Med et større mangfold i befolkningen, pekes det på en variasjon av verdier og levemåter som gir ulik forståelse av inkludering.

Gitt at dette rammeverket finnes og følges av borgerne, står den enkelte samfunnsborger og gruppe fritt til å velge og utforme egne livsstiler, subkulturer etc. Dette gjelder både for medlemmer av flertallet i befolkningen og for mindretallene. Grensen går ved det som kommer i direkte konflikt eller motsetning til fellesverdiene. Dette reguleres blant annet ved universelle rettigheter og lovverk (s. 33).

Det åpnes opp for å velge forskjellige livstiler og subkulturer, og det reguleres ved å sette grenser. Det kan oppfattes som utydelig. I det videre vil jeg problematisere flere sider ved utydeligheten i tekstene som har etiske konsekvenser for inkludering i skolen.

Lovverket og de politiske føringene knyttet til språklige minoriteter kan oppfattes som vage og utydelige (Øzerk, 2012, s. 92). Ikke minst gjelder dette den rettighetsbaserte paragrafen i *Opplæringslova* (§ 2-8). I første delen heter det:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Her gis denne gruppen elever rettigheter ut over det de øvrige elevene har. De har rett til særskilt norskopplæring og «om nødvendig har slike elevar også rett til

---

<sup>150</sup> Derrida regnes som opphavsmann til dekonstruksjonismen, der det blant annet legges stor vekt på språkets form, konstruksjon og funksjon.

morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar». Før eleven blir tildelt særskilt opplæring, skal deres norskferdigheter kartlegges.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.

Øzerk (2012) hevder at denne praksisen er «et skreddersydd beskyttelsesapparat for byråkratiet» (s. 90). Han er kritisk til både menneskesynet og den etiske og den pedagogiske tenkningen som ligger til grunn for bestemmelsen. Når han er så krass, er det fordi han mener at det ikke er ført noe tilsyn med praktiseringen av kartleggingen, og fordi det ikke finnes kvalifikasjonskrav til de som gjennomfører kartleggingen. Øzerk hevder at elevene må stemples som språklige avvikere for å få språkopplæring, fordi rettigheten er knyttet til de som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk. Det er heller ikke noen kvalitetssikring på opplæringen de får i særskilt norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. «Direktoratet har vært med på å gjøre et krevende felt til et uoversiktlig, kaotisk og faglig tilsidesatt felt», hevder han (s. 92).

I lovteksten er «tilstrekkeleg dugleik», «den vanlege opplæringa» og «om nødvendig» begreper som blir brukt og som er diffuse vendinger. Offentlige dokumenter skal ikke gi detaljstyring, men det at de er så utydelige og vage gir etiske implikasjoner. Det blir vanskelig å overprøve disse formuleringene rettslig. Om elever og foreldre skulle mene at de ikke har fått den opplæringen de har krav på, vil lovverket være vanskelig å støtte seg på når en skal vise til tapte rettigheter. Hvordan skal en argumentere for at elevene er «duganes» hvis det ikke gis kriterier for hva «tilstrekkeleg kunnskaper» er? I følge forskriftene skal en skjønnsmessig vurdering ligge til grunn:

Det er ikkje fastsett kriterium i *Opplæringslova* § 2-8 for kva som er «tilstrekkelege kunnskaper i norsk». Det må derfor gjerast ei skjønnsmessig vurdering av om eleven har slike kunnskaper. Føresegna krev ikkje sakkunnig vurdering, men skolen må gjennomføre ei kartlegging av den språklege dugleiken eleven har i norsk, og ei vurdering av kva slags språkopplæring som vil vere det beste for denne eleven for å kunne oppnå den beste norskdugleiken (Utdanningsdepartementet, 2003-2004).

I etterkant av denne presiseringen av lovteksten har det kommet et kartleggingsverktøy som skal veilede skolen og lærerne i denne prosessen. Men sjøl med dette verktøyet har ikke begrepene blitt tydeligere, og det må hele tiden vurderes hvem som har

kunnskaper og hvem som ikke har. Muligheten til å ta skjønnsmessige vurderinger kan åpne for fleksibilitet og lokale tilpasninger, men de som skal gjennomføre kartleggingen trenger kvalifisering og kompetanse, noe som i følge mine informanter ikke alltid er tilfelle. Dette svarer Mette når jeg spør henne om kartlegging:

Ja, det er vel jeg som skal gjøre det... og sånn jeg har skjønt da, så er det jeg som skal vurdere hvilket nivå de ... for der er det sånne skjemaer som skal være nivå 1, 2 og 3 og leseferdighet og skriveferdighet forskjellige punkter, lytte og høre, ja noe sånn. Så da er jeg litt usikker ... men det skal jeg jobbe med og finne ut av. For det må jeg har litt klarere for meg, og det er det jeg som gjør, ja.

Hvis kartleggingen ikke fører til at elevene får den tilpasningen de trenger, kan det få svært negative konsekvenser. Kartleggingsprosedyrene varierer fra kommune til kommune og fra skole til skole. Resultatet blir at det ikke gis et likeverdig tilbud til alle minoriteter, men at det skjer en ikke gjennomtenkt forskjellsbehandling. På en skole blir kanskje mange elever vurderte til å ha behov for språkopplæring, mens de på andre skoler ikke ville fått det. Øzerk hevder at det er etisk utfordrende i å stemple noen som lite dugelege for at midler skal bli utløst og opplæring gitt. Her er Øzerk og Ole, en av mine informanter, på linje:

Ja, det er jo et triks, kan du si, som myndighetene har for å opprettholde disse skillelinjene, og det er jeg veldig imot.

Ole er ikke bare opptatt av at rettighetene er diffuse, han mener at rettighetene kan skape skiller mellom elevene. Han ønsker ikke at gruppen av minoritetselever skal ha særordninger.

Staten uttrykker seg diffust gjennom lovtekster og føringer. På den måten kan myndighetene unndra seg sitt ansvar og sine forpliktelser ved å utydeliggjøre for elevene hva som faktisk ligger i lovtekst og planer (Meyer, 2003, s. 11). Rettferdigheten står på spill når lovtekstene og forpliktelsene er vagt formulerte. Lærerne spør seg om alle blir ivaretatt. Solveig vet at det er noen avgjørelser som tas politisk, men har problemer med å skjønne helt hva det innebærer:

Det blir jo avgjort politisk egentlig, det er jo... hvor mange, nå husker ikke jeg hvor mange timer de har rett til hvert år, - nei hver uke...

Når rettighetene ikke er tydelige, kan det føre til at ressurser som rettmessig skulle ha tilfalt elevene ikke er der, og at lærerne strever med å praktisere dem. Tove drømmer om å jobbe under andre forhold der det presset hun nå opplever, med et stort mangfold av elever - både språklige minoriteter og elever i klassen som strever - hadde vært mindre.

Nei, himmel, en rekker jo aldri over. Ideelt sett så skulle en ha vært lærer for 12, 13 i hver time. Da skulle en ha fått gjort mye læring. Nei, ressursene strekker ikke til.

Det er nærliggende å tenke seg at disse utydelige føringene også kan fremme et maktelement. Skolen representerer en institusjonell makt der fagkunnskaper, fagspråket, autoritet og sanksjonsmuligheter kan føre til et skjevt balanseforhold mellom de som skal vurdere elevens rettigheter,<sup>151</sup> og elevene sjøl og deres foreldre. Ikke minst blir kapabiliteten til å skjønne rekkevidden av de avgjørelsene som skal tas angående elevene vesentlige, noe som kan få konsekvenser for læringsutbytte, videre skolegang og i siste instans arbeidsmuligheter. Utdanningssystemets involvering av foreldre kan føre til at enkeltvedtak, der foreldre har det siste ordet, blir gjennomført uten at foreldre har skjont konsekvensene av vedtaket (Nordahl, 2003, s. 40f). Konsekvensene av denne utydeligheten kan føre til at skoleledelsen bruker sin autoritet til å fremme egne interesser, og samtidig har foreldrene i og med enkeltvedtak bekreftet at de støtter skolens anbefalinger. Informantene mine snakker om foreldre som «strever med å forstå skolen i Norge» og foreldre som er analfabeter. Her oppstår det en skjev maktfordeling mellom de som har kunnskap og innsikt, og de som skolesystemet er mer eller mindre ukjent for.

Diskusjonene rundt etikk og politikk har ofte utgangspunkt i en demokratisk tankegang der beslutninger skal ivareta alle borgerne. Utdanningssystemet har gjennom lovverk og forskrifter makt til å fremme rettigheter til grupper av elever som representerer et sårbart mindretall. Sårbarheten kan innebære at de ikke kjenner skolekodene, skolekulturen og opplæringspråket godt nok, eller at de har opplevd vanskelige adskillelser, en uavklart framtid osv. Rettighetene til språklige minoriteter er på plass og er gitt gjennom lovverk og andre styringsdokumenter. Sett fra et pliktetisk perspektiv har staten kommet disse elevenes behov i møte. Fordi elevene

---

<sup>151</sup> Dette er, som tidligere nevnt, basert på enkeltvedtak.

ofte mangler språklige og kulturelle forutsetninger for opplæring i den ordinære undervisningssituasjonen, åpnes det for særbehandling. Men som vist over er det ikke nok at rettighetene finnes.

Uklarhet når det gjelder opplæringen av språklige minoriteter finner vi også i enkelte valgprogram for de politiske partiene i 2009. Høyre ønsker å styrke grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring. Dette kunne tolkes som fokus på opplæringen av språklige minoriteter, men denne elevgruppen var ikke spesielt nevnt i den sammenhengen. I Fremskrittspartiets prinsippprogram het det i 2009 at skolen skulle fokusere på læring om demokrati og rettsstatsprinsipper. Dette kan leses som at mindretallets behov, altså minoriteters behov, også skal ivaretas, men Fremskrittspartiet ønsker ikke grupperettigheter. Sjøl om de øvrige partiene er mer konkrete når de skal presisere hvilke rettigheter minoritets elever skal ha, blir det ofte vage og uklare vendinger. Eksempler på vage formuleringer finner en der Senterpartiet ønsker å «sikre tilbudet om morsmålsundervisning til elever med minoritetsbakgrunn» (Senterpartiet.no), mens det ikke presiseres hvordan dette skal skje, og når Arbeiderpartiet vil «ha en gjennomgang av morsmålsundervisningen» (arbeiderpartiet.no). Den noe uklare politikken på dette område kan tolkes som et forsøk på å favne et mangfold av velgere. Her «frir» politikerne til de som ønsker en mer imøtekommende holdning overfor minoriteter, men ved å bruke vage vendinger kan de som er mer kritiske til særbehandling også kjenne seg igjen i partiprogrammene.

Elevene har ulikt utgangspunkt, og for at de skal oppnå det samme som majoritets elevene kan det være nødvendig med kompensatoriske tiltak (Ambe, 2006; Sen, 2010). Samtidig er det mange minoritets elever som har store ressurser, som behersker opplæringssituasjonen svært bra og som har klare mål for videre studier og arbeid (NOU 2010:7, 2010, s. 33). Det er stor variasjon blant minoritets elever som det er blant majoritets elevene, og sjøl om det er knyttet rettigheter til denne gruppen, betyr det ikke at alle trenger særlig tilrettelegging. Når elevenes opplæringsbetingelser blir tatt på alvor, kan en snakke om at inkludering som rettighet blir inkludering som verdighet.

Vagheten i flere av dokumentene kan imidlertid også ha positive sider. Den er med på å skape et handlingsrom som er verdifullt både for skoleledere og lærere. Ressursene kan fordeles til de som trenger det mest, og lærerne kan bruke sitt profesjonsetiske

skjønn til å fremme godt læringsutbytte for minoritetselvene. Konsekvensen av at mangfoldet skal blomstre og inkludering realiseres, medfører en kapabilitetstilnærming der ikke staten definerer hva som er det best for alle, men der mennesker får ha en mening om hva som er verdifullt i eget liv, hevder Nussbaum og Sen (1993). Innenfor utdanning gir denne tilnærmingen en mulighet til å bruke egen kompetanse og egne erfaringer, og til å forstå rekkevidden av sine valg og kunne reflektere over disse (Watts, 2009, s. 426).

Dokumentene fokuserer i varierende grad på individets rett til å fremme sine verdier, gruppers rettigheter og samfunnets brede verdifelleskap. Flere av de grunnleggende fellesverdiene kan komme i konflikt med de verdier som kan finnes i grupper og hos enkeltindivider. Dette kan være knyttet både til demokrati, kjønnsroller og barns rettigheter (Engebretsen & Heggen, 2012, s. 43). Når alle skal inkluderes, oppstår motsetninger mellom den politikken og de verdiene som formidles gjennom ulike dokumenter, og et mangfoldig samfunn og en mangfoldig skole.

### Mer om den vanskelige likheten

Intensjonen med en utjevningpolitikk er blant annet å kompensere for forhold som gir ulikheter i samfunnet og skape like muligheter for borgerne. I St. meld. nr. 49 *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* heter det i første setning i meldingen:

Regjeringen setter det enkelte mennesket i sentrum (s. 10).

Likhetsbegrepet blir utfordret om enkeltmennesket skal settes i sentrum. Når enkeltmennesket ikke takler hverdagen og skolegangen, blir det sårbart. Det kan oppfattes som om den enkelte ikke forvalter mulighetene som er gitt. I *Læringsplakaten* er det individuelle fokuset strekt understreket. Flere av de elleve punktene retter seg mot enkeltelever, mens færre handler om samarbeid og læring i fellesskap. Dette står i kontrast til utsagn i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* (2010) som framholder læringsfellesskap (s. 58) og Deweys (2007) teori om det lærende fellesskapet. Han understreker at samhandling og kommunikasjon danner grunnlaget for demokrati, og at interaksjoner er støttende for mennesker utvikling og muligheter. St.meld.nr 49 2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (2004) handler om hvordan alle borgerne skal sikres like muligheter, og har, i følge Christoffersen, Engebretsen og Hegge (2012), et sterkt individpreg. Skolepolitikken i Norge har gått

fra kollektivismen til individualisme, med mer konkurranse, brukerperspektiv og markedsorientering kombinert med mer ansvar for den enkelte skole og lærer, heter det i artikkelen *From Collectivism to Individualism? Education as Nation Building in a Scandinavian Perspective* (Telhaug, Mediås, & Aasen, 2004, s. 155). Sjøl om velferdsstaten har sitt grunnlag i fellesskapstenkningen, «handler det ikke lenger om dannelsen av kollektive identiteter og nasjonalt fellesskap, men om individualisering» (Meyer, 2003, s. 9). Den individuelle friheten til å ta egne valg (Rawls, 1999) kan dermed gå på bekostning av fellesskapsfølelsen. Undervisningen som i størst mulig grad skal foregå innenfor fellesskapets rammer (St.meld.nr 30 (2003-2004), s. 22), vil med en økt individualisering også øke forskjellene mellom elevene. Ønsket om å lære sammen og ivareta fellesskapets kunnskaper og erfaringer, står i kontrast til *Læringsplakatens* individfokus og en satsing på tester og individuelle læringsmål. Når det gjelder bruk av tid, oppmerksomhet og tilrettelegging, blir fordelingen mellom den enkelte, mellom grupper og klassen som helhet vanskelig for lærerne, nettopp fordi det utfordrer likhetstenkningen. Skolepolitisk vil også målsetningen om inkludering i et fellesskap og retten til tilpasset opplæring for den enkelte innebære en dilemmasituasjon, der skolens skal forene ansvaret for individet og for fellesskapet.

Det kan ses som motsetningsfylt at det i *Læringsplakaten* og dokumentene er så stort fokus på kunnskap og individuelle ferdigheter, samtidig som mangfoldet blir framhevet. Nasjonale og internasjonale tester måler visse kunnskaper og styrer lærerens fokus mot fellesstoff framfor tilpasning. Eksamen i 10.klasse, der alle elevene skal ha samme skriftlig eksamen, er heller ikke tilpasset elevenes forutsetninger (Langfeldt, 2006). Med St.meld.nr 30 (2003 - 2004) *Kultur for læring* og den påfølgende læreplanen *Kunnskapsløftet*, ble det et tydelig større fokus på faglige kunnskaper og grunnleggende ferdigheter. Fokuset på ulike forutsetninger og de erfaringene elevene har med seg blir nedtonet. Skal læringsutbyttet være knyttet til gitte kunnskaper, blir minoritetslevenes erfaringer mindre relevante. Opplæringen skal i følge dokumentene ha realistiske mål, være motiverende og relevant (NOU 2003:16, 2003; NOU 2009:18, 2009; St.meld.nr 30 (2003-2004)). Lærerne jeg intervjuet som jobbet på ungdomsskolen, var frustrerte over å måtte gi karakterer til minoritetslever som hadde små forutsetninger for å nå opp til eksamenskrav og gitte tester. Likevel uttrykte de fleste lærerne seg sjeldent prinsipielt om disse temaene, men uttalte seg mer i forhold til konkrete hendelser i klasserommet.

### Økonomisk ulikhet

Fordelingen av økonomiske ressurser, av statlige overføringer og i neste instans de kommunale prioriteringer, gir seg forskjellige utslag i ulikheter. Midler overføres til skoler som har minoritetsspråklige elever for å styrke opplæringen for disse elevene, men likevel er det stor forskjell på hvordan undervisningen blir ivaretatt. Som jeg tidligere har vært inne på, får skolene etter grunnbevilgningen er gitt, et økonomisk tilskudd pr. minoritets elev. Har en skole mange minoritets elever, blir det et betydelig tilskudd. Skolen kan styrke personaltettheten ved å ansette flere lærere, ha innføringsklasser og lage fleksible ordninger når elevene skal inkluderes i sin lokale klasse. I små kommuner og på små skoler er bildet et annet.

Men vi savner jo innføringsklasser, uten tvil, men det virker jo som det måtte være så, så mange for at vi skulle få penger til å ha de da.

Dette hjertesukket kommer fra en lærer som jobber på en liten skole i ei bygd der antall minoritets elever er for lite til at de kan etablere egne klasser og grupper. Dermed er det små muligheter for elevene å lærer seg norsk før de blir plassert direkte inn i en ordinær klasse. Lærerne har ansvar for at både de minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elevene skal få en relevant opplæring. Ofte er rettigheten til å få tospråklig opplæring heller ikke ivaretatt, fordi det er lite tilgang på tospråklige lærere. Inkludering som rettighet blir realisert i den forstand at økonomiske ressurser overføres, men små overføringer fører til at lite blir gjort. Desentraliseringen av ansvar gir sårbarhet, og forskjellene er store. Enkelte kommuner og skoler har gode kunnskaper, gode ressurser og god vilje til å fremme minoriteters interesser, mens andre sliter på disse områdene.

Kompetanseutvikling er det allerede skrevet om i kapittel 5.<sup>152</sup> Det nevnes i denne sammenheng fordi sentrale myndigheter har ansvar for at flerkulturell kompetanse utvikles i samfunnet. Det kan virke som idealene om en inkluderende skole sviktes når det gjelder kompetanseutvikling, noe som er en etisk utfordring.

Økt oppmerksomhet om læringsutbytte har dokumentert store utfordringer. Med grunnlag i norsk og internasjonal forskning er det utviklet en forståelse av at læringspotensialet i befolkningen kan utnyttes bedre. Institusjonene fungerer bedre for noen enn for andre. Forhold som kjønn, etnisitet, sosial gruppe,

---

<sup>152</sup> Se 5.3 Kompetanse



kulturell bakgrunn og bosted kan ha mye å si for hva slags utbytte den enkelte får (NOU 2009:18, 2009, s. 13).

Denne teksten er plassert under overskriften *Mål og verdier* (s. 13). Verdiene er knyttet til målsetningen om et godt læringsutbytte for alle. Den politiske målsetningen er på plass, men ansvaret for realiseringen skyves over på institusjonene, på skolene og den enkelte lærer. I intervjuene med lærerne sier flere at de ofte føler seg alene, og at de mangler kompetanse til å gjennomføre en god undervisning for språklige minoriteter. Lærerne blir sittende med ansvar for å realisere en skolepolitikk uten at det er tatt høyde for den nødvendige kompetansehevingen. I NOU-en *Mangfold og mestring* understrekes dette:

Utvalget finner et betydelig behov for kompetanseheving blant lærere og skoleledere, PPT og øvrig hjelpetjeneste. Det er behov for midler til kunnskaps- og metodeutvikling (NOU 2010:7, 2010, s. 16).

Intensjonene en finner i lovverk og retningslinjer for opplæringen av språklige minoriteter, tilsier at man ønsker å møte de spesielle behovene denne elevgruppa har. Viljen til å realisere dem i form av tilstrekkelig bevilgninger er i mindre grad til stede. Ansvaret for den praktiske gjennomføringen ligger på at annet plan enn det politiske. Dette har etiske implikasjoner. Det er oppdragsgivers ansvar at strukturer, prosesser og resultater er kvalitetssikret, at det bevilges ressurser og at det settes krav til utdanning av nye lærere og etterutdanning av de lærerne som allerede er i skolen. Rettigheter skal beskytte elevene, men når rettighetene er diffuse og intensjonene ikke er kvalitetssikret, er det problematisk å vite om minoritetslevende får den opplæringen de har krav på (Sen, 2010, s. 393). Staten, Stortinget og regjeringen er upersonlige institusjoner, og kritikken mot dem mer generell.

### 6.5.2 Skoleledelse og inkludering

Det etiske ansvaret som hviler på skoleledelsen,<sup>153</sup> er ikke noe hovedtema i denne avhandlingen, men når det likevel utdypes noe, er det fordi dokumentene presenteres dette nivået som et viktig ledd i inkluderingsøymed. Også lærerne er opptatt av rektors rolle i denne sammenheng. På bakgrunn av den foreliggende empirien, er det

---

<sup>153</sup> Skoleeier, i dette tilfelle kommunen, er et viktig nivå i inkluderingsprosessen i skolen. Det vil bare sporadisk bli nevnt her.

vanskelig å vurdere om skoleledere tar det ansvaret de er pålagt, og hvilke etiske argumentasjoner som gjøres gjeldende fra skoleledelsen.<sup>154</sup>

Skolelederens rolle og deres forpliktelser i en flerkulturell skole er omfattende. Rektor skal ha pedagogisk kompetanse og lederegenskaper (Lovdata, 2009§ 9-1) og har blant annet ansvar for fordeling av ressurser, kompetanseutvikling, satsningsområder i skolen og forbedring av elevenes læringsutbytte (St.meld.nr 30 (2003-2004), s. 99 - 100). Det innebærer at også rektor står overfor en rekke etiske valg og prioriteringer som får konsekvenser for minoritets elever og deres lærere.

Det er for få informanter i denne studien til å kunne trekke noen generelle konklusjoner om hva som kjennetegner de ulike skolene lærerne representere. Også hensynet til anonymiteten begrenser mulighetene for en komparativ tilnærming. Men på to av de skolene der det var mange språklige minoriteter, var skolelederne, i følge lærerne, tydelige i sine mål for denne gruppen elever. En av lærerne på en skole med mange språklige minoriteter sier det slik:

Så dette er en ny måte å organisere på som jeg tror er veldig bra. Det har nok vært en dialog mellom ungdomstrinnet og ledelsen i måten å organisere på. Det er en god måte...

Ledelsen har tatt grep i forhold til elevgrunnet og det skjer i samhandling med lærerne på skolen. Dette liker læreren, og rektor får skryt for involveringen. Det letter hverdagen for lærerne på skolen. Reidun jobber også på en skole med mange minoritetsspråklige elever, men her har rektor derimot ikke klare målsetninger for denne elevgruppen, og lærere får ikke gehør for sine forslag. Hun meddeler:

Det fungerer ikke bra, men vi blir ikke hørt.

Her sikter Reidun både til organiseringen av opplæringen og til samarbeidet mellom ledelse og lærere. En skulle kanskje tro at rektor på en skole med mange språklige minoriteter har et større fokus på denne gruppen, enn rektoren på en skole med få. Når de utgjør så stor andel av skolens elever, kunne en forvente at det ble fokusert på

---

<sup>154</sup> Gunn Vedøys (2006) avhandling omhandler ledelse i en flerkulturell skole. Studien viser blant annet at forholdet mellom kontroll og styring på den ene siden, og frigjøring og myndiggjøring av enkeltindivider og minoriteter som gruppe på den andre siden, skaper etiske dilemmaer for rektorene. Det er også vanskelig for rektorene å tilkjenne hvem som har ansvaret for en relevant opplæring av språklige minoriteter.

minoritetselevenes og lærernes behov. Slik var det ikke på Reiduns skole. Men det skulle ikke være antallet som avgjør om elevene får den opplæringen de har rett på. Tilpasset opplæring og språkopplæring, og den moralske forpliktelsen til å oppfylle intensjonene i opplæringsloven, er ikke knyttet til antall elever. Tildeling av ressurser er imidlertid avhengig av antall. Jo flere minoritetsspråklige elever en skole har, jo flere økonomiske ressurser blir tildelt. Disse ressursene kan utgjøre midler til flere lærer, eller ekstra grupper og klasser på skoler der det er mange elever, så dette får konsekvenser for organisering. Likevel er ikke organisering bare avhengig av økonomiske ressurser, men også på pedagogisk tenkning rundt opplæringen. Her har rektor som pedagogisk leder også et ansvar. Banks (2009) hevder at skoleleders rolle er av avgjørende betydning for minoritetsspråklige elevers opplæring. Den flerkulturelle pedagogikken forutsetter blant annet styrking av skolekulturen med høye forventninger til alle elever, antirasistiske holdninger og refleksjoner rundt empati og respekt.

Tildeling av særskilt språkopplæring er knyttet til enkeltvedtak (Lovdata, 2009). Enkeltvedtak er juridisk bindende, men vurderingen som fører fram til vedtak blir i dette tilfellet ikke foretatt av en sakkyndig instans, slik tilfellet er når det gjelder tildeling av spesialpedagogiske ressurser.<sup>155</sup> Foreldrene må gi samtykke til at elevene får særskilt språkopplæring og rektor har ansvar for at vurderingen og kartleggingen er forsvarlig. Bakgrunnen for tildeling skal være kartlegging (§2-8). Uten kompetanse til å kartlegge, kan en komme til å kartlegge på gale premisser. Da blir det lett vilkårlig. Dessuten følges ikke nødvendigvis kartleggingen opp med relevant opplæring, og det er dermed aktuelt å spørre om hensikten med prosessen.

Lærere vil spesielt måtte være oppmerksomme på hvordan de skal tolke resultatene for barn som har norsk som et andrespråk. Det vil være avgjørende å arbeide med skoleiere, ledere og lærere for å vurdere hvor effektivt dette verktøyet er for andrespråkelever (NOU 2010:7, 2010, s. 67).

Det vanskelig å vurdere om skoleledere tar det ansvaret de er pålagt med å sikre at elevene får riktig oppfølging. I følge mine informanter skjer dette i varierende grad på de ulike skolene. Opplæringsloven slår fast at den særskilte språkopplæringen kan organiseres på ulike måter i kommunene og på skolene, noe som krever kunnskap og kompetanse. Denne kunnskapen må erverves og det må knyttes kompetanse til

---

<sup>155</sup> Opplæringslova § 5-3

institusjonene. I intervjuene med lærerne går det fram at støtten og kompetansen hos skoleledelsen på skolene der lærerne jobbet, var varierende. Noen opplevde at rektor overhode ikke prioriterte dette området, mens et fåtall mener det ble satset på kartlegging og opplæringen av språklige minoriteter på deres skole. På to av de skolene med flest minoritets elever ble det satset mest på opplæringen. Der var det størst fokus på gode opplæringsvilkår, det var høy kompetanse og enkelte lærere på skolen hadde lang erfaring på området. På slike skoler er det godt grunnlag for faglige diskusjoner, det legges vekt på hensiktsmessig organisering. Med erfaring vokser også kunnskapen blant lærerne. Det er ikke dermed sagt at lærerne på de skolene med få elever gjør en dårligere jobb, men rektors prioriteringer er i følge informantene ofte på andre felt.

Bente jobber på en skole der de har få minoritets elever og sier dette:

Hvis det hadde vært flere språklige minoriteter i andre klasser, og andre lærere hadde hatt de i norsk, så er det klart at da kunne en ha pratet sammen og lagt opp mer felles strategi for hva en kan gjøre for å lære de mer.

Flere minoritets elever gir større behov for samarbeid og dermed mer fokus på opplæringen for disse elevene. Men som vist over, er en skole med mange minoritets elever ikke noe garanti for at ledelsen engasjerer seg i forhold til denne gruppen elever.

Når skoleledere velger å prioritere andre områder enn språklige minoriteter, fratrar de en gruppe elever et godt opplæringstilbud. Fordi det ikke er noen kvalitetssikring når det gjelder opplæringen av språklige minoriteter, blir rektors engasjement og støtte avgjørende. Det er heller ingen oversikt over de ulike organiseringene og kompetansene på skolene.

Blant de kommunale skoleeierne har 51,3 prosent av disse bare i noen grad og 38,3 prosent av disse i liten grad prioritert utvikling og iverksetting av tiltak for å forbedre språklige minoriteters innholdsforståelse av teoretiske fag. Kun 9,6 prosent av dem har gjort dette i stor grad (NOU 2010:7, 2010, s. 153).<sup>156</sup>

---

<sup>156</sup> Det refereres her til en analyse av Kunnskapsløftet (Dale & Øzerk, 2009, s. 7).

Her siktes det til skoleeier, altså kommunen, og ikke skoleledere. Likevel kan en tenke seg at et engasjement og et press fra skoleledere på skoleeier om å prioritere disse elevene høyere, hadde gjort en forskjell i skoleeiers satsningsområder.

Skoleledere har en plikt til å innfri opplæringsloven og ha kompetanse på de ulike områdene opplæringen krever. Når Åshild undrer seg om «ikke vurdering er det store i år», viser det at på hennes skole er prioriteringsområder satt opp mot hverandre, og da når ikke alltid minoriteters behov opp. Vurdering er prioritert og dermed satses det ikke på minoriteter.

Flere avgjørelser som før ble tatt på skoleiernivå, blir nå tatt av rektor.<sup>157</sup> Rektor har fått flere administrative oppgaver, og da blir det mindre tid til å være pedagogisk leder. Det kan være positivt at avgjørelser blir tatt på skolenivå, nært de som blir berørt av dem, men det kan føre til at evnen til å følge opp avgjørelsene ikke er like god. Prioritering er nøkkelordet. I enkelte kommuner er det opprettet nettverk av lærere og andre som er direkte involvert i arbeidet med minoritetsspråklige elever. Her har skoleeier tatt ansvar for å gi faglig oppdatering og innsikt i hva som skjer på det skolepolitiske på området. Jeg har tidligere referert til Wenche som tilhører en kommune der et slikt nettverk finnes og der hennes skole har en noa-kontakt,<sup>158</sup> og hun sa:

Derfor er det veldig viktig med disse noa-kontaktene, for de er veldig godt informerte om andre skoler og hvordan det blir gjort. Spesielt for oss som har så få.

På skolen der Wenche jobber er det få minoritetsspråklige elever, og det gjør at erfaringene med å undervise disse elevene ikke er så store. Wenche støtter seg derfor på noa-kontakten som stadig får oppdateringer. I Reiduns kommune finnes ikke et slikt nettverk, men hun har tydeligvis hørt at det finnes andre steder og kunne tenke seg muligheten til å få i ekstern veiledning.

Jeg skulle ønske at alle skolene i kommunen kunne ha hatt ei gang i måned eller noe. Når de andre har treff om noe som ikke er så viktig for oss, så kunne vi som hatt våre nettverkstreff og snakke om de tingene som er viktig for oss.

---

<sup>157</sup> Rektor er arbeidsgivers representant og har faglig, pedagogisk og administrativt ansvar på skolen (Opplæringslova, 2009, § 9-1).

<sup>158</sup> Noa-kontakt = norsk-som-andrespråk-kontakt.

Medbestemmelse og dialog er viktig for å komme til felles forståelse og for å få gjennomført tiltak. Hvis lærerne skal være motiverte og engasjerte til å jobbe med en god opplæring av språklige minoriteter, er det viktig å ha muligheter for samarbeid og dialog mellom de ulike aktørene (Banks, 2008). På skolen der Mona jobber er lærerne i liten grad i dialog med ledelsen om opplæringen av språklige minoriteter. «Det er ikke jeg i alle fall som har bestemt», sier Mona, når jeg spør om organiseringen av undervisningen. På andre skoler har de gode team og god kommunikasjon med rektor. Det virker inn på motivasjonen. Lærerne blir også mindre alene om å ta vanskelige avgjørelser. Tove er en av de lærerne som føler at rektor støtter henne i arbeidet, og at samarbeidet på skolen er svært godt i forhold til denne gruppa elever. Her har rektor gjort prioriteringer som kommer lærerne og dermed elevene til gode.

Mangfoldet blant elevene og foreldrene har økt. Mangfold kombinert med prinsippet om likeverd og tilpasset opplæring for alle stiller store krav til fleksibilitet og tilpassing. Samtidig har befolkningen blitt mer rettighetsbevisst. Kravet om at skolen skal kunne begrunne og dokumentere sin virksomhet, har økt (St.meld.nr 11 (2008-2009), s. 42).

Når opplæringen av minoriteter er et satsningsområde og det er dialog i kollegiet, er det lettere å begrunne og dokumentere valg som tas. I teorikapittelet<sup>159</sup> ble det referert til *refleksjoner* som handler om kritisk å kunne begrunne de oppfatninger en har og valgene en tar (Vaags, 2000). Sett i forhold til diskursetikken vil samtaler og diskusjoner blant skolens ansatte løfte fram ulike synspunkter og holdninger, og hjelpe lærerne å sette ord på egne valg og forhåpentligvis se nye muligheter.

Det at rektor følger opp lærerne og ser dem, handler ikke bare om å få positive tilbakemeldinger. Det handler like mye om å føle at det forventes noe av en som lærer, og det handler om at det blir vist interesse for hvordan en kan bli enda bedre (Hindberg, 2009, s. 170). For at rektor skal kunne skape forventninger, må hun eller han opparbeide seg kompetanse når det gjelder flerkulturell pedagogikk. Her er det ikke bare snakk om å følge gitte arbeidsinstrukser, her er det også prioriteringer som har etiske implikasjoner for lærere og elever. At rektor stadig pålegges nye oppgaver (Møller & Ottesen, 2011, s. 16), gjør denne prioriteringen enda mer sentral, og rektors kompetanse når det gjelde opplæring av språklige minoriteter blir avgjørende (Banks, 2008).

---

<sup>159</sup> Se 4.4 Lærernes etiske valg

Inkludering som rettighet, der minoritetene får den tilpasningen de har krav på og den særbehandlingen som ofte kreves, skal tilgodeses av skoleledere. Skoleledere, som ikke er jurister, skal stå ansvarlig for å sette rettigheter ut i livet, og de blir det jurist Trond Welstad (2011) kaller for «rettsanvendere». Han hevder at kombinasjon av å kjenne og forholde seg til regler og en stor grad av skjønn, er påkrevet. Elevene er prisgitt rektors avgjørelser, og det hviler et stort ansvar på skoleledere, hevder Welstad (s. 144). I følge mine informanter kjenner de fleste av deres ledere ikke godt nok til det regelverket de skal forvalte, og dermed blir utøvelsen av skjønn stor. Konsekvensen kan bli at mange minoritets elever går glipp av sine rettigheter, og elever og deres foreldre en innsikt og innflytelse på avgjørelser som har direkte konsekvenser for dem (s. 145).<sup>160</sup>

På dette nivået er det vanskelig å hevde at inkludering blir forstått som henholdsvis rettighet, godhet eller verdighet. Det kan se ut som at mange skoleledere ikke kjenner minoritets elevenes rettigheter og nedprioriterer en pedagogisk utvikling på det flerkulturelle området. De makter ikke å skape gode samarbeidsforhold og fora for dialog. Men dette inntrykket er basert på informantene sine uttalelser, uten at datagrunnlaget er tilstrekkelig til å konkludere.

### 6.5.3 Lærernes valg og inkludering

Anvendelsen av de tre kategoriene; inkludering som rettighet, inkludering som godhet og inkludering som verdighet, er kanskje mest relevant på dette nivået i opplæringssektoren. Lærernes etiske handlinger kan gjenkjennes i alle tre kategoriene.

På landsmøte i november 2012 vedtok Utdanningsforbundet «Lærerprofesjonens etiske plattform».<sup>161</sup> Når dette dokumentet karakteriseres som en plattform og ikke som retningslinjer, kan det tolkes som et uttrykk for at dette skal være et felles grunnlag. Det gir, også fordi det er lite konkrete regler, rom for stor utøvelse av skjønn. Eventuelle uenigheter som fantes da utformingen av plattformen skjedde,

---

<sup>160</sup> Avgjørelser som innebærer et enkeltvedtak innebærer at foreldre har innflytelse, men som vist er det ingen garanti for at foreldrene skjønner rekkevidden av vedtakene, - og at de blir fulgt opp.

<sup>161</sup> Se 4.4 Lærernes etiske valg

kommer ikke til syne. Muligens er dette uttrykk for at plattformen er en kompromissløsning med vekt på en harmonisering av kontroverser.

Når jeg i det videre skal analysere og drøfte lærernes forståelse av de tre verdibaserte referanseområdene; inkludering som rettighet, inkludering som godhet og inkludering som verdighet, vil jeg hente noen formuleringer fra den profesjonsetiske plattformen. Plattformen ble vedtatt etter at jeg hadde foretatt intervjuene med lærerne, så deres uttalelser kan ikke knyttets til denne.

### Menneskeverd og menneskerettigheter

En generell, universell tilnærming finner vi i den etiske plattformen i punktet om at lærernes arbeid skal bygges på verdier og prinsipper som er nedfelt i menneskerettighetene og knyttet til menneskeverd. I teorikapittelet ble det redegjort for inkludering som en grunnleggende verdi. Dette er også et sentralt utgangspunkt i flere av dokumentene. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* heter det:

Menneskerettighetene må være rettesnoren for all håndtering av forskjellighet i barnehage og skole som i resten av samfunnet (s. 42).

Menneskerettighetene som rettesnor er tydelig poengtert også i NOU 2011:14 *Bedre integrering*:

Utvalget legger til grunn at det er behov for å ha et tydelig felles verdigrunnlag for samfunnet. Dette omforente grunnlaget må bestå av felles verdier slik de er uttrykt i universelle menneskerettigheter, aksept av eksisterende lover og tilslutning til demokratiet som styreform og måter å løse konflikter på. Oppslutning til dette grunnlaget må kreves av alle som bor i Norge, både innvandrere og befolkningen for øvrig. Tydelige felles verdier er nødvendig for å fremme integrering og inkludering (s.19)

Menneskerettighetene kan neppe sies å være tydelige når de skal implementeres og operasjonaliseres i skolen. Jeg har tidligere referert til Engebretsen og Heggen (2012) som kritiserer formuleringen i St.meld.nr 49 *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (2003-2004), der det heter at disse menneskerettighetene representerer en minimumsløsning av fellesverdier som de fleste kan gi sin tilslutning til. Engebretsen



og Heggen mener at disse rettighetene kan være utgangspunkt for uenig.<sup>162</sup> I den etiske plattformen blir det konstatert at:

Vårt arbeid bygger på verdier og prinsipper nedfelt i universelle menneskerettigheter, spesielt FNs konvensjon om barnets rettigheter. Disse rettighetene skal fremmes og forsvares i barnehage og skole.

Denne formuleringen danner grunnlaget for de verdiene plattformen bygger på. Sjøl om «Lærerprofesjonens etiske plattform» er helt fersk, har likevel kritikken mot den alt kommet. I en av dem heter det at «kravet til etisk bevissthet og etisk begrunnelse burde vært sterkere» (Svendsen, 2012). En formulering som den at universelle rettighetene skal «fremmes og forsvares», rammes av denne kritikken, fordi den er svært generell og vanskelig å implementere. Og i følge Engebretsen og Heggens kritikk, har dette ikke nødvendigvis tilslutning hos alle. Ingen av de lærerne jeg intervjuet snakket om menneskerettighetene som noen rettesnor. De ble ikke nevnt i det hele tatt. Det betyr ikke at menneskerettighetene ikke har tilslutning hos lærerne, men kanskje at de ligger der ubevisst, som underliggende, allmenne og lite konkrete verdier å forholde seg til i hverdagen. Alle de lærerne jeg intervjuet representerer majoritetsbefolkningen i Norge. En oppfattelse av demokrati i velferdsstaten bygger på en forståelse av menneskeverd slik det er nedfelt i menneskerettighetene, og er kanskje så sjølsagte hos mine informanter at de ikke setter spørsmålsteget ved dem. En annen grunn kan være at lærerne ofte var på det konkrete plan når de formidlet sine verdier, og overordnede verdier ble i mindre grad uttalt.

### Refleksjoner og dialog

Lærerens verdier, prioriteringer og valg er vesentlig i all undervisning, og de får etiske implikasjoner uansett om det er majoritets elever eller minoritets elever som er i klassen. Lindboe (2008) peker imidlertid på særlige etiske overveielser som er aktuelle i en flerkulturell skole, knyttet til anvendelsen av bestemte normer og til refleksjoner rundt det som skjer i klasserommet (s. 179). Det kan være forhold knyttet til opplæringsformer, oppdragelse, forhold til helse og kropp, osv. Om en leser den profesjonsetiske plattformen med undervisning av språklige minoriteter for øyet, vil grunnleggende verdier som «respekt og likeverd» være høyst aktuelle. Sjøl om dette konkret kan knyttes til de ulike valgene lærerne tar med hensyn til prioritering av

---

<sup>162</sup> Se 4.6.3 Rettferdighet og mangfold

tidsbruk, innhold i timene, tilrettelegging, osv., gis det ikke konkrete veiledning hvordan verdiene skal praktiseres. Som vist tidligere representerer likebehandling og rettferdighet vanskelige overveielser for lærerne. Flere blir usikre når de skal redegjøre for sine handlinger på dette området. Når det gjelder lærernes profesjonelle integritet, heter det i den etiske plattformen:

Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss særlig ansvar for å være åpen om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte.

Det er forventet at lærerne skal begrunne de valgene de tar. Lærernes faglige og pedagogiske vurderinger har et etisk perspektiv.

På skolen til Ole var det tett samarbeid mellom lærerne på de ulike trinnene. De hadde også fokusert mye på verdier og hadde drøftet dem. Lærerne har reflektert over sider ved undervisningen som krever valg og skjønnsvurderinger. Når valgene er drøftet, er det også lettere å forsvare de valgene som er tatt og begrunne dem for eksempel overfor foreldre. I den profesjonsetiske plattformen heter det at lærere «skal ta initiativ til etisk refleksjon og dialog». På Oles skole har de mange diskusjoner, og Ole var også en av de lærerne som var tydeligst i sin begrunnelse av valgene han tok som lærer til minoritetsspråklige elever. Få andre lærere refererer til liknende diskusjoner på sine skoler. Generelt kan diskursetikkens vektlegging av dialog gjenkjennes i lærernes samarbeid og samtaler med kollegaer, men i mindre grad i forhold til ledelsen. Noen har også fått til en god dialog med foreldrene.

### Etisk kompetanse

Stortingsmeldingen *Læreren. Rollen og utdanningen* (St.meld.nr 11 (2008-2009)) går lengst av de dokumentene jeg har sett på, i å utdype den etiske kompetanse som er forventet hos lærerne. Her blir denne kompetansen framholdt som en av seks kompetanseområder som er viktig for en lærer. Faget *Pedagogikk og elevkunnskap* i lærerutdanningen skal bidra til at lærerstudenter skal oppøve høy yrkesetisk bevissthet. De skal følge forskrifter og planer, og de har et stort ansvar for at elevene skal lære.

Med *Kunnskapsløftet* er lærerens profesjonelle frihet utvidet samtidig som ansvaret for elevenes læringsutbytte er styrket (s. 41).

For at lærernes skal kunne stå ansvarlig for å fremme et godt læringsutbytte hos alle elever, er de også avhengige av samarbeid med skoleledelse, kollegaer, foreldre og elever, og de er avhengige av at det er ressurser til å gjennomføre god undervisning. Disse betingelsene blir understreket i dokumentene, men lærerne sier at de mangler ressurser til å gjøre en god jobb. Astrid kjenner på den dårlige samvittigheten og snakker om at hun blir lei seg og at hele helga blir ødelagt hvis hun ikke får det til med elevene. For andre blir det å skyve problemene og samvittigheten unna en måte å takle en hverdag med mange utfordringer på, slik som Frøydis:

Jeg klarer ikke å involvere meg så fryktelig i hva de holder på med, det må jeg bare innrømme.

Her viser disse to lærerne helt ulike holdninger til problemer i undervisningssituasjonen. Astrid involverer seg, og holdningen hennes kan gjenkjennes i nærhetsetikkens tilnærminger. Frøydis gjør jobben sin, men engasjerer seg ikke like sterkt i alt elevene foretar seg. Hun overlater mer av dette til læreren i innføringsklassen. Her kommer pliktetikken tydeligere til syne. Dette handler også om å reflektere over seg sjøl som profesjonsetisk ansvarlig, og i hvilken grad en styres av samfunnsoppdraget lærerne er gitt eller det personlige engasjementet. Blant informantene mine finner en eksempler på begge deler.

Jeg har tidligere vist hvordan lærenes argumentasjon knyttet til deres valg, har mye til felles med de mestringsstrategiene som Lipsky (2010) presenterer i boka *Street-level bureaucracy*. Lærene kjenner på forventninger, og de bruker ulike strategier for å rettferdiggjøre de valgene de tar. Lipskys presiserer at mestringsstrategier som lærerne tar i bruk blir primært en måte å takle en travel hverdag på og rettferdiggjøre valgene som blir tatt, framfor utslag av veloverveide verdier som implementeres i lærernes arbeid.

Forventninger til lærerne er gjennomsyret av etiske utfordringer, men ordet etikk, etiske refleksjoner, etisk kompetanse, osv., kommer sjelden til uttrykk i styringsdokumentene. Like fullt er mange verdier presisert, som for eksempel det å ta ansvar for å fremme demokrati, likeverd, tilpasning, og å ikke diskriminere. I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld.nr 30 (2003-2004)) blir det, som et av få steder understreket at lærerne skal reflektere over de valgene de tar i

undervisningssituasjonen. Ved siden av de pedagogiske, faglige, kommunikative og sosiale kravene til lærerne, er det også forventet at de skal

... ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere (St.meld.nr 30 (2003-2004), s. 94).

De verdiene en har er ikke gitt en gang for alle, de må overveies og utvikles (Rorty, 1998, s. 472). En yrkesetisk kompetanse utvikles i et fellesskap der ulike tanker og meninger brytes og skjerpes. I en mangfoldig skole hvor elever og deres foreldres kan representere andre verdier enn lærerens, er et kritisk blikk på sine egne holdninger vesentlig. Dialog kan føre til konsensus, der ulike meninger og alternativer blir vurdert, og en forståelse og respekt for hverandres meninger danner grunnlag for samarbeid. «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen...» (Opplæringslova, 2009§ 1-1) heter det, og en forståelse for andres verdier krever en refleksjon over egne. Loven og planer gir noen rammer. Innenfor disse rammene og i møte med foreldres og elevers erfaringer og verdier, må lærerne sjøl utøve skjønn, og handle og ta etiske valg.

### Nærhet og distanse

I profesjonsetikken understrekes behovet for nærhet og distanse til bruker, klient, pasient eller elev. Henriksen og Vetlesen (2006) har sågar valgt å kalle sin bok om verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker for *Nærhet og distanse*. Når en jobber med minoritetsspråklige elever, vil distanse innebære en mulighet til å se elevene og deres behov i et mer helhetlig perspektiv. Distanserer en seg fra den konkrete undervisningssituasjonen og tar et metablikk på undervisningen, har en mulighet til å vurdere ansvarsfordeling, ressurser og skolens og ens egen kompetanse til å gi elevene et adekvat læringsutbytte. Hvis lærere i hovedsak skal basere sin yrkesutøvelse på sitt personlige engasjement og en relasjonell nærhet til elevene, kan elevene gå glipp av verdifulle rettigheter som har betydning for videre skolegang og arbeid, fordi læreren ikke med jevne mellomrom inntar et utenfrablikk. Det kan dessuten føre til feilprioriteringer dersom lærere bare forholder seg engasjert og støttende til de elevene de har den nære kontakten med.

Da jeg spurte lærerne om de hadde kjennskap til de rettighetene minoritetselevne hadde i skolen, svarte ingen et ubetinget ja på det. Et par av dem sa at de nok kjente litt

til disse, og ei sa hun visste hvem hun skulle spørre hvis det var behov for det. Ellers svarte de øvrige at de ikke kjente rettighetene. Disse lærerne har altså lite eller ingen kjennskap til minoritetslevenes rettigheter, og dermed hadde de i liten grad bevissthet i forhold til de forpliktelsene dette medfører. I utgangspunktet er det skoleleder som har ansvar for at elevene får et rettmessig enkeltvedtak med påfølgende oppfølging, der det er behov for det. Ansvar for en helhetlig tenkning rundt elevens opplæring blir imidlertid skjøvet over på lærerne når rektor ikke tar tak i det. Det er også uansett viktig at læreren, som har den daglige kontakten med eleven, er klar over deres rettigheter og kan støtte eleven og foreldrene slik at elevene skal få optimalt utbytte av skolegangen. Lærerprofesjonens etiske plattform understreker dette:

Vi er forpliktet på verdiene i barnehagen og Skolens samfunnsmandat, slik disse gjennom demokratiske vedtak er nedfelt i lov- og planverk.

Ivaretagelsen av elevene blir ofte forbundet med omsorg, nærhet og sosiale relasjoner (Lindboe, 2008). Men det krever også en distanse slik at en kan se elevenes situasjon i en større sammenheng. Her blir det viktig med refleksjoner rundt elevenes læremuligheter og hva læreren kan bidra med for at opplæringen skal bli best mulig. Inkludering forstått som rettighet krever en bevissthet omkring oppgavene lærerne er pålagte, og et engasjement i forhold til denne gruppen elever. De fleste av mine informanter avslørte altså at de manglet kunnskap om minoritetslevenes særskilte rettigheter.

Sen (2010) snakker om å se lenger enn til (beyond) sine egne interesser (s. 191). Å gå utover egne interesser betyr ikke bare å distansere seg. Det kan tvert i mot også bety å skape en nærhet til eleven som danner grunnlag for en trygg opplæringssituasjon. Balansen mellom nærhet og distanse blir da viktig (Henriksen & Vetlesen, 2006). En grunnleggende interesse for og nærhet til elevene, kombinert med å ta et skritt tilbake og reflektere over egne valg og verdier, kan være utfordrende. Og dette og har konsekvenser, slik Dale presenterer det:

... inkludering i sosialt trivelige fellesskaper hvor ikke skolefaglig utvikling vektlegges, kan bidra til at elever i kunnskapssamfunnet tidlig blir ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv og aktiv samfunnsdeltakelse (Dale, 2010, s. 44).

Mitt inntrykk er at lærerne kommer elevene i møte på et mellommenneskelig, sosialt plan, og de praktiserer i stor grad inkludering som godhet. Eksempler på det finner vi hos Tom, som sier at han har fokusert på å få et godt klassemiljø, men at han ikke strekker til faglig overfor minoritets elevene, og Frøydis sier: «Så lenge ungene har det greit i klassen, det er det viktigste». Trygghet og trivsel er viktig for at elevene skal kunne lære, men når en lærer sier at det viktigste er at eleven har det greit, tolker jeg det som en ansvarsfraskrivelse i forhold til det faglige ansvaret lærerne har for at elevene skal få et adekvat læringsutbytte. Frøydis sier flere ganger at hun overlater mye av ansvaret for opplæringen til de som har elevene ute i egne grupper i norsk og matte. Det er tidligere i avhandlingen pekt på at lærerne føler at de lykkes bedre på det sosiale plan enn den i faglige opplæringen, men som dokumentene understreker, har hver enkelte lærer ansvar for at de elevene som er i klasserommet får et godt læringsutbytte (NOU 2010:7, 2010, s. 381; St.meld.nr. 49 (2003-2004)).

Når lærerne inntar mer distanse til sin egen undervisning, er det ikke så mye for å reflektere kritisk over egne valg som det er for å rettferdiggjøre de valgene de tar (Lipsky, 2010). «For det er ikke andre regler for dem, for å si det sånn», sier Truls, når det blir snakk om spesiell tilrettelegging. Han uttrykker usikkerhet når han skal undervise en klasse der det er minoriteter. Han henviser til regler når valg skal tas. Det samme er tilfelle for en annen lærer som kommer til kort i undervisningssituasjonen:

... (vi) har et pensum som vi må gjennom.

sier Tom, og bruker pensum som en begrunnelse for ikke å legge bedre til rette for minoritets elevene. Truls og Tom argumenterer med inkludering som rettighet, det vil si at det er regler og pensum som skal følges. Her blir forståelsen av rettighet og rettferdighet ikke et gode for minoritets elevene, slik at de får spesiell tilretteleggelse. Tvert i mot kan argumentasjonen om like rettigheter slå negativt ut for disse elevene, fordi håndheving av regler og pensum blir en forklaring og et forsvar for ikke å ta særlige hensyn. Når inkludering oppfattes som en rettighet slik som her, forsvinner noe av den nærheten og godheten som kom til uttrykk over. Da ble elevene mer utydelige og objektiverte.

Sen (2010) poengterer både grunnen til å handle og plikten til å handle. Er en som profesjonell i en posisjon der en kan handle, er det god grunn til å gjøre det. Han argumenterer for at en skal handle ut over egeninteresse og med engasjement (s. 191).

De strategiene lærerne bruker for å rettferdiggjøre sine valg (Lipsky, 2010), kan i følge Sen ikke frata lærerne det ansvaret de har. Der en er i en posisjon til å gjøre en forskjell,

... then one have a good reason to do just that – a reason that must be taken into account in deciding what should be done. It is still possible that other obligations, or non-obligational concerns, may overwhelm the reason for the particular action in question, but the reason is not simply brushed away as being “none of one’s business”. There is a universal ethical demand here (s. 373).

### Forpliktelser og grenser

Lærerne er ikke alene om å skape en god opplæringssituasjon for elevene. I den yrkesetiske plattformen heter det at «Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud». Dialog, samarbeid og samspill blir understreket, men likevel føler mange av mine informanter at de er alene i den daglige undervisningssituasjonen.

Man kan spørre i hvor stor grad lærere skal ta et personlig ansvar for opplæringen. Lærerne må, som så mange yrkesgrupper, leve i spenningen mellom å adlyde og følge regler, og ta skjønnsmessige valg på egenhånd. «... ingen kan frigjøre seg fra ansvaret for sine valg og sine handlinger», hevder Bugge og Sørensen (2007, s. 213), med referanse til det personlige ansvaret en har i møte med andre. Dette er utfordrende ord som pålegger enkeltmennesker byrder og forpliktelser som kan være vanskelige å komme til rette med. Men i følge lærernes profesjonsetiske plattform er det også et poeng at når oppgavene blir for store og når lærere kommer til kort, må de «erkjenne grensene for egen faglighet, ... støtte og ta medansvar når kollegaer møter særlige utfordringer i arbeidet ... ta ansvar for å finne gode løsninger». Lærerne har slik jeg leser dette, et personlig ansvar for at opplæringen er god, men de bærer ikke dette ansvaret alene. Det medfører imidlertid at de må si ifra og søke hjelp når de kommer til kort. Dette er en stor utfordring for flere lærere, men det innebærer at minoritetselvene tas på alvor, og inkludering kan tolkes som verdighet.

Den profesjonsetiske plattformen påpeker videre at i møte med elever og foresatte ligger lærerens lojalitet hos elevene for å fremme deres beste. Etisk ladet begrep som «barnets beste», er et relativt begrep. En undersøkelse utført av professor i psykologi Karsten Hundeide (1995), viser at en i ulike land og kulturer har en variert forståelse

av hva som er det beste for barnet. *Sannferdig kunnskap og faglig god tilrettelegging er avgjørende*, poengteres det i plattformen. Men det er også delte meninger om hva sannferdig kunnskap er, for eksempel med henhold til hva som er barnets beste. Her blir igjen lærernes skjønn vesentlig. Skjønn er profesjonsutøveres redskap til å takle ulike situasjoner som medfører etiske utfordringer, og er nødvendig å anvende når elevflokkene representerer et mangfold (Gule, 2008). Dette fastslås også i NOU-en *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7, 2010, s. 41), der den profesjonelle kompetansen til å utøve skjønn i møte med ulike kulturelle praksiser, blir framhevet.

Hvordan skjønnen utøves i skolehverdagen, finner vi et eksempel på hos Åshild. Hun beskriver undervisningssituasjonen med en minoritets elev;

... så er det ikke lett å få til så mye, så da må en jo bare passe på at en får gjort litt, og så får det være greit nok. Det er ikke alltid det føles greit nok, men når det er slik det er.

Man kan spørre om «greit nok» er tilstrekkelig. Med manglende kompetanse, lite støtte og få samarbeidspartnere, blir det nødvendig for å utøve skjønn. Da velger man heller å praktisere inkludering som godhet, fordi dette å bygge relasjoner og gode klassemiljø har lærerne erfaring med, mens de altså mangler flerkulturell kompetanse.

Bente sier:

Noen ganger har jeg min tvil om jeg kommer til å holde ut til jeg blir 60.

Det etiske ansvaret for engasjement som Sen (2010) understreker, og lojaliteteten til elevene som er uttrykt i plattformen, kan her synes fraværende. Hvis det å jobbe med minoriteter er å «holde ut», kan en stå i fare for å ikke ivareta sine forpliktelser. Engasjementet finner vi derimot hos Mona som er blitt mer bevisst på egne verdier.

*Hva har det gjort med deg?*

Det er jo bare fantastisk. For det første så har jeg jo lært fryktelig mye faglig, jeg har fått så mye utfordringer, så jeg føler at jeg har lært kjempe mye. Og så har det nok gjort noe med mitt litt naive syn på måten å møte de på, at jeg var naiv i forhold til at jeg tenkte at bare de får omsorg og kjærlighet, tid, så går det bra, men det er jo ikke sånn.

Her utvider Mona sin allerede etablerte kompetanse med nye kunnskaper, og slik utvikler hun seg. Hennes verdier har blitt utfordret, hun har møtt nye tanker og gjort



nye erfaringer, og det gjør at hun har justert sin egen kurs. Dette gjenspeiles i måten hun underviser elevene på, altså den pedagogikken hun bruker. Flere av de andre lærerne understreker at de ikke har utvidet sitt pedagogiske perspektiv, men de har blitt mer tolerante.

Mye tyder på at flere av mine informanter forstår inkludering som godhet. De jobber for en sosial sammensveiset klasse, slik at ingen skal holdes utenfor. På Wenches skole har de tatt konsekvensen av at minoritets elever, og også enkelte andre elever, mangler det utstyret som trengs når de skal ut på skitur, på skøyter og å sykle. De har kjøpt inn utstyr som lånes ut for at elever skal slippe å skamme seg over å mangle noe. Inkludering forstått som verdighet er sentralt hos Sen (1993) og Nussbaum (1999). Det innebærer blant annet å kunne «appear in public without shame» (Sen, 2010, s. 256). Kapabilitetsperspektivet innebærer at sjølrespekten ivaretas. Denne imøtekommenheten som vises på skolen til Wenche, er viktig i hverdagen for elevene og innebærer også en forståelse av inkludering som verdighet.

Multikulturalismen er kritisert for å stille for få krav til borgerne (Barry, 2001, s. 5) og det kan også virke som at flere lærere er mer opptatt av å være snille og ha nærhet til elevene, enn til å gi dem faglige utfordringer og noe å strekke seg etter. En av grunnene til at de ikke stiller krav, kan være at de mangler den nødvendige kompetanse til å gjøre det, men det kan også være en misforstått godhet. Lærerne formidler at de ønsker å ivareta og å hjelpe, men de trenger også, som vist over, å reflektere over egne holdninger til minoritets elevene (St.meld.nr 30 (2003-2004), s. 94). Mette ønsker både å vise respekt for elevenes erfaringer og muligheter, og stille krav. Hun er tydelig overfor elevenes foreldre når det gjelder deres ansvar for å lære seg norsk og ansvaret for å engasjere seg i barnas opplæring, og elevens plikt til å pugge norske gloser. Mette er en av de lærerne som vil vise verdighet, slik idealet i en liberal multikulturalisme er, ved å kombinere forståelse og krav.

### Balanse

Den gode balanse mellom nærhet og distanse, mellom godhet og forventninger, mellom trivsel og læringsutbytte, kan virke vanskelig å finne hos flere av mine informanter. Lærerne har en generell kunnskap om det å ha gode relasjoner til elevene, og intervjuene viser at lærerne ofte har nærhet til og et engasjement for elevene. Når en går mer inn på den faglige opplæringen, distanserer enkelte lærere seg fra elevene. De

viser til regler, til pensum og til manglende ressurser, og engasjementet daler hos flere av dem. Den gode distansen som skulle gi et utenfrablikk på opplæringen og refleksjoner over implikasjoner ved de valg og prioriteringer som tas (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 15), resulterer i en distansering fra ansvar og forpliktelser. Det pekes på at nærhetssiden ikke må glemmes (s. 34), men samtidig reflekterer ikke mine informanternes uttalelser i like stor grad den distansen som kreves for at de skal oppfylle sine forpliktelser om å legge til rette for god læring. I samfunnsoppdraget ligger det et ansvar for opplæringen av alle elever. Her, i spenning mellom plikt og praktisk gjennomføring, strever flere av mine informanter med å finne en god balanse, og de får ofte lite hjelp av ledelsen til å takle denne utfordringen.

Diffuse føringer i planverket og fra skoleledelse<sup>163</sup> kan føre til at det ikke skjer en utvikling, men at en velger mere tradisjonelle løsninger. Da fortsetter skolen og lærerne med det de kan, og det settes ikke nye mål. Det at skolen har minoritetsspråklige elever, har ingen konsekvenser. De ulike kunnskapene og språkene elevene behersker og som er en del av deres identitet, blir ikke løftet fram, sjøl om det kunne ha vært en ressurs for de andre i klassen og for elevene sjøl. Banks (2008) hevder at en tydelig flerkulturell pedagogikk vil kunne bidra til å fremme mangfold, og at det er et ledd i en sosial inkludering. Hvis det ikke er klare målsetninger om forandring og utvikling, kan forankring ses på som stillstand i stedet for utvikling. Flerkulturell pedagogikk innebærer at ulike perspektiver på opplæring og kunnskap blir diskutert. Nye synspunkter kan være en hjelp til å justere både synet på egen fortreffelighet og på opplevelsen av å mislykkes. Når andres synspunkter blir trukket inn, kan det gi en mer helhetlig og rettferdig forståelse. (Sen, 2010, s. 129).

Nordahl (2003) framholder den kommunikative makten, der det asymmetriske forholdet kan utliknes ved en god dialog, drøfting, medvirkning og toleranse. Ved å representere majoriteten, ved å være den voksne profesjonelle og utøver av politiske beslutninger, har læreren stor makt (Engebretsen & Heggen, 2012). Valgene som blir foretatt kan resultere i misbruk av denne makten, men den kan også brukes til å fremme gode opplæringsvilkår for elevene.

### Lærernes forståelse av inkludering

---

<sup>163</sup> Se 6.5.2 Skoleledelse og inkludering

### *Inkludering som rettighet*

Inkludering forstått som en rettighet elevene har kan finnes igjen i lærerprofesjonens etiske plattform, der det heter at lærenes arbeid bygger på universelle menneskerettigheter og FNs konvensjon om barns rettigheter. Opplæringsloven og læreplan er også eksempler på dokumenter der elevenes rettigheter blir fremmet. Disse rettighetene ligger til grunn for undervisningen. Som vist over, refererer også lærerne til regler. Rettighet ses i sammenheng med rettferdig, og det er rettferdig at alle behandles likt. Lærestoff må gjennomgås og regler skal læres. Trine sier at «vi må jo være strenge og sånn også. Det er samme regler og grenser egentlig», og Truls sier at det ikke er andre regler for oppførsel og glemming, «vi godtar ikke noe mer fra de enn fra andre». Som Truls viser er disse reglene ofte knyttet til oppførsel og orden. I klassen til Astrid skal minoritetselvene lære regler og «hvordan det er å gå på skolen». Rettigheter knyttet til hva det vil si «å gå på skolen» i en flerkulturell kontekst, blir ikke uttalt like tydelig.

### *Inkludering som godhet*

Som vist tidligere, er mange av informantene mine gode på omsorg, nærhet og relasjoner. De bryr seg, de involverer seg og de ønsker at elevene skal bli en del av klassefelleskapet. Hos noen av dem blir det en omsorg som likner mer på integrering, som betyr at elevene er sosialt tilpasset og får venner. Lærerne legger til rette for at alle skal være sammen med alle;

... vi bytter plasser i klasserommet ofte. De sitter nesten ikke mer enn en måned på samme plass, og det er de som maser; kan vi bytte plass nå? Ja, sier jeg. Ok i neste uke skal vi bytte plasser. Det betyr at de er vant til å sitte sammen med... de får aldri bare sitte sammen med bestevennene hele tiden. Jeg tvinger dem til å bytte for at de skal prate til de som de ikke pleier å prate med så mye egentlig, og det er de kjempefornøyd med, at de får lov til å bytte så ofte. Så de blir aldri lei av hverandre.

Når lærerne, som Frøydis, synes synd på en av elevene sine, viser de godhet og omsorg for de depriverte minoritetselvene (Gitz-Johansen, 2006). Det kan være at de har en vanskelig bakgrunn, at de strever med språket og det å følge med. Solveig viser også forståelse for elevene sine;

... så tok jeg det veldig pent og forsiktig, og så ble det riktig. Men det er klart det er kjempeviktig, og jeg ser jo av og til det at de sitter med store øyne og lur på, eller stor tomme øyne og aner ikke hva som foregår.

Bekymringen hennes er knyttet til at elevene ikke skjønner det som foregår, og at undervisningen som finner sted ikke er tilpasset til dem. Det kan tolkes som at forståelsen, den rette måten å lære på og de rette verdiene, ennå ikke er på plass. Elevene har potensiale til å bli lik majoritets elevene hvis hun bare viser dem godhet og tar det pent og forsiktig. Denne godheten kjennetegnes av et syn på minoritets elevene som assimilerbare og et ønske om et tradisjonelt fellesskap (Gressgård, 2007, s. 82). Lærerne definerer hva elevene trenger, gir dem omsorg og forventer i mange tilfeller takknemlighet tilbake (Fuglerud & Eriksen, 2007). Godhet og engasjementet er ikke nødvendigvis basert på aksept av ulike kulturuttrykk og et mangfold av levemåter og verdier. Forholdet kan arte seg som et asymmetrisk forhold mellom den omsorgsfulle lærer og den depriverte eleven, og ha paternalistiske undertoner (Gitz-Johansen, 2006). Den stakkars, svake eleven trenger den sympatiske, forståelsesfulle læreren. Læreren har makt til å definere hva som er best for elevene. Sett i lys av Nussbaums og Sens (Nussbaum & Sen, 1993) påstand om at det gode liv ikke kan defineres av andre, kan lærernes vurdering av elevene som hjelpetrengende fortolkes som respektløst. Lærernes godhet for elevene kan forsvares med at alle har behov for anerkjennelse og aksept. I den grad lærerne setter premissene for hva som er til det beste for elevene, uten at det er basert på deres og elevens foresattes vurderinger, kan læreren komme i skade for å overse elevenes behov, mens det motsatte var lærerens intensjon.

### *Inkludering som verdighet*

Dette verdigrunnlaget, inkludering som verdighet, kan gjenkjennes i en flerkulturell pedagogikk (Banks, 2008). Det innebærer en vurdering av innholdet i undervisningen, et kunnskapssyn, likeverdighet og reduksjon av fordommer, samt styrking av skolekultur og sosiale strukturer. I intervjuene med lærerne finner jeg flere eksempler på verdier som er forenelige med inkludering som verdighet. Da er det en god balanse mellom nærhet og distanse til elever i undervisningen. Videre finner det sted en refleksjon over egen praksis, noe som fører til nødvendig endringer. Elevenes kunnskaper og erfaringer respekteres, samtidig som det settes krav til læring. Dette er i overenstemmelse med Sens (2010) idealer om rettferdighet og den liberale

multikulturalismens respekt for ulike holdninger, uten at alle verdier dermed likestilles.

De lærerne jeg har intervjuet kan ikke uten videre plasseres inn i en av kategoriene over. De vinger, de er usikre, de sier noe i en og noe annet i en annen sammenheng. Derfor forteller det som er presentert over noe om lærernes ulike etiske forståelser, mer enn en plassering av dem i en av kategoriene. Som jeg flere ganger har poengtert, fortolker jeg det som at det på flere skoler er mangel på kompetanse, på en tydelig ledelse og på godt samarbeid. Flere lærere har en reflektert holdning til undervisningen av språklige minoriteter, og de fleste møter dem med godhet, men de strever med sine valg, med hva de mener med inkludering og å komme til rette med hvordan de skal undervise. Slik jeg tolker dokumentene har alle de tre forståelsene for inkludering en relevans, og de begrunnes også i teoretiske referanser.

#### **6.5.4. Noen hovedlinjer om etiske perspektiver på inkludering**

Det er ikke enkelt å beskrive hvilke etiske forståelser som finnes i de ulike skolepolitiske dokumentene. De er både farget av hvordan den politiske situasjonen var da de ble skrevet, og av at de skal dekke et stort opplæringspenn. Ansvar og målsetninger for minoritetsspråklige elever varierer. I *Kultur for læring* (St.meld.nr 30 (2003-2004))<sup>164</sup> er de så å si fraværende, mens de dokumentene som i sin helhet omfatter språklige minoriteter, presenterer de mest grundige målsetninger og verdier. Som vist er målsetningene i dokumentene ofte diffuse, på samme måte som lovverket. Verdigrunnlaget som inkluderingen av språklige minoriteter bygger på; menneskerettighetene, likeverdighet, fellesskapsbygging og individuelle tilpasninger, er vanskelig å operasjonalisere. Dette gjenspeiler dilemmaene i inkluderingsbegrepet. Inkludering som rettighet er mest framtrødende på det skolepolitiske nivået, men som vist kan en også tolke inkludering som verdighet inn her.

De ulike dokumentene som er analysert framholder at inkludering er en rettighet. Likevel er det ikke entydig hva denne rettigheten innebærer. Når innholdet i opplæringen skal være relevant for minoritets elever, kan en snakke om inkludering som verdighet. På et skolepolitisk nivå kan en se at inkludering som rettighet og inkludering som verdighet delvis harmonerer med hverandre og oppfyller betingelsene

---

<sup>164</sup> I meldingen henvises det til strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (Kunnskapsdepartementet, 2007).

for inkludering. Men slik de er presentert i de ulike dokumentene, vil de i lys av den aktuelle teorien de er sett i forhold til, virke motsetningsfulle. Det er vist til at sjøl om rettigheter er ivaretatt, blir ikke nødvendigvis læringsbetingelsene og utbyttet av undervisningen bedre for minoritetselevne. Ansvar for å sikre dette blir skjøvet nedover på skoleeier, skoleledelse og den enkelte lærer. Det kan stilles spørsmål ved den skolepolitiske viljen til å ivareta rettighetene.

Skoleledere har plikt til å realisere minoritetslevers rettigheter, men i følge mine informanter er det mangel på vilje og kompetanse til å ivareta disse. Kun få av lærerne opplever at ledelsen gir dem gode undervisningsbetingelser. Med kunnskap og engasjement følger involvering, og det opplevde ikke alle lærerne at ledelsen viser.

Det er behov for en balanse mellom nærhet og distanse til både undervisning og elever, for slik å kunne fremme de ulike sidene ved inkludering som rettighet, godhet og verdighet. Flere av mine informanter strever med å finne denne balansen, og de setter heller ikke ord på dette. Ledelsen gir dem dessuten lite støtte og hjelp til å fremme inkludering som en syntese av rettighet, godhet og verdighet. Nærheten til elevene kommer naturlig nok tydeligst fram hos lærerne, som jo er de som kjenner elevene og omgås dem daglig. Det appellerer til involvering. På skoleledernivå og ikke minst på det skolepolitiske nivået er avstanden til eleven større og elevene blir fremmede, og da blir det personlige engasjementet borte.

## 6.6 Oppsummering av kapittel 6

Når jeg nå skal oppsummere<sup>165</sup> hele dette kapittelet velger jeg å ta utgangspunkt i de motsetningene som ble presentert i teorikapittelet, nærmere bestemt kapittelet 4.1.5 Motsetninger. Her er fem motsetningsforhold listet opp (Baltzer & Tetler, 2005), og ved hjelp av dem vil jeg summere opp hvordan jeg tolker det empiriske materiale i dette kapittelet i forhold til inkludering.

### 1. Hensynet til den enkelte vis a vis hensynet til læringsfellesskapet.

---

<sup>165</sup> Etter hvert delkapittel er noen hovedlinjer beskrevet. I fare for å bli for gjentakende har jeg derfor valgt den angitte løsningen.

Dette punktet ble først og fremst behandlet i forrige kapittel,<sup>166</sup> der det framgår at dokumentene legger vekt på mest mulig sammenholdte klasser, mens lærerne er delte i synet på hvorvidt minoritetslevne skal være mer inne i klassen eller ute i egne grupper og klasser. I dette kapittelet ser en at de fleste lærerne har et godt forhold til den enkelte minoritetslev, og at de involverer seg i deres opplæring. De er først og fremst opptatt av at de skal trives og ha det godt på skolen, men det er også eksempler på at lærere reflekterer over hvordan de skal gi den enkelte elev en best mulig undervisning.

Om elevene skal bli behandlet likt, eller om ulike elever skal behandles ulikt, er et sentralt tema i dette kapittelet. I noen sammenhenger blir minoritetslever behandlet som en gruppe. Dette gjelder for eksempel når det kommer til rettigheter knyttet til språkopplæring. Likevel er denne rettigheten basert på et enkeltvedtak og knyttes dermed til en enkeltelev. Lærerne refererer noen ganger til elevene som gruppe, som thai-jenter og afghanske elever, mens de ofte framholder behov for tilrettelegging til enkeltelever. En elevgruppe skal ikke ha noen fortrinn framfor de øvrige elevene, mener lærerne, men sier også at noen av og til har behov for ekstra oppmerksomhet.

Hensynet til den *enkelte* blir særlig trukket fram når det er snakk om praktisk og faglig tilpasning, og også utfordringer knyttet til enkeltelever. Hensynet til *felleskapet* blir vektlagt når de sosiale aspektene er viktige, og det er de ofte når lærerne snakker om inkludering.

## 2. Spesiallæreren vis a vis den ordinære læreren.

Dette punktet henger sammen med det forrige. I de fleste dokumentene er betydningen av den faglige kompetansen til å undervise minoritetslevne understreket. Det settes likevel ikke noe krav til formell kompetanse. Lærerne vil gjerne at minoritetslevne skal gå i innføringsklasser, og der disse mangler anses det som et stort savn. På enkelte skoler fantes det lærere med spesiell kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk. Det var informantene på disse skolene glade for. Noen av lærerne som underviste i ordinære klasser og hadde elever som var ute i grupper, overlot mye av ansvaret for opplæringen til disse spesielt kompetente lærerne.

---

<sup>166</sup> Se 5.2.7 Organisering av undervisningen

### 3. Verdsette mangfoldet vis a vis det å jobbe etter standardisert læreplan.

I dokumentene refereres det stort sett til læreplanen *Kunnskapsløftet*.<sup>167</sup> I de nyeste dokumentene vises det imidlertid også til læreplanen *Grunnleggende norsk*.<sup>168</sup> På alle skolene som lærerne representerte, så nær som en, ble den ordinære læreplanen *Kunnskapsløftet* brukt. Kun på en skole ble læreplanen *Grunnleggende norsk* brukt. Dette henger nok ikke direkte sammen med at lærerne er kritiske til mangfoldet, men handler snarere om mangel på kjennskap til planen.

Som vist til i dette kapitlet, er den flerkulturelle pedagogikken, som favner mangfoldet av kunnskaper hos elevene, stort sett ikke i bruk utover en additiv tilnærming. Ved en additiv tilnærming vil det for eksempel være innsalg av en sang eller et eventyr fra et annet land, men ikke et gjennomgripende flerkulturelt perspektiv i undervisningen.

### 4. Skolens kunnskapsorienterte dimensjon vis a vis skolens sosiale dimensjon.

Dette temaet er et som jeg stadig vender tilbake til. Dokumentene er stort sett opptatt av både den faglige og den sosiale siden ved inkludering, mens lærerne er mest opptatt av den sosiale. Det betyr ikke at de ikke er opptatt av læring for minoritetselevne, men de formidler at inkludering har mer med de sosiale aspektene å gjøre.

### 5. Være lik vis a vis det å være forskjellig fra.

De inkluderende verdiene blir understreket i dokumentene når det uttrykkes at mangfoldet er en berikelse. Det mener også informantene mine. Likevel gir de fleste stadig uttrykk for at det er best for elevene, og for dem som lærere, at elevene tilpasser seg og blir mest mulig lik majoritetselevne. Da blir arbeidsdagen enklere for lærerne, de kan bruke sin kompetanse på de områdene som de er fortrolig med og det skaper minst utfordringer. At møte med mangfoldet har forandret dem positivt og gjort dem mer tolerant, er det imidlertid stor enighet om. Kanskje er det lettest å være positiv og tolerant når minoritetselevne tilpasser seg.

---

<sup>167</sup> I de dokumentene som er publiserte før 2006 vil det være L 97 som er den ordinære læreplanen.

<sup>168</sup> Det er opp til den enkelte skolen å vurdere om denne læreplanen skal brukes. Jeg har ikke lyktes i å finne noen oversikt over hvor utbredt bruken av læreplanen *Grunnleggende norsk* er.



## 7. Normative drøftinger

I de to foregående kapitlene (kapittel 5 og 6) har jeg analysert og fortolket hvordan inkludering presenteres i de utvalgte dokumentene, og hvordan lærerne jeg intervjuet reflekterer over inkludering og egen praksis. I dette kapittelet vil jeg gi en vurdering av hvilke etiske utfordringer og avveininger som empirien aktualiserer, og hvilke forhold som må være tilstede for at skolen kan bli et inkluderende opplæringssted.<sup>169</sup> Når jeg presenterer normative drøftinger er de inspirerte av det empiriske materialet. I en avhandling der etikk og pedagogikk har en sentral plass, er det relevant å gjøre noen normative refleksjoner.

### 7.1 Fokus på inkludering i skolen

Inkludering i en flerkulturell skole handler om å undervise på en måte som er relatert til et samfunn i endring og til mennesker med ulik bakgrunn, språk, kultur og ulike verdier. Dette samfunnet er skolen en del av. Det innebærer anerkjennelse og verdsetting av elevenes ulike kunnskaper og erfaringer, pedagogikk som ivaretar kompleksiteten, og at elevene får en høy språklig, kulturell og faglig kompetanse med mulighet for deltakelse i et demokratisk fellesskap. Opplæringen skal ikke bare sette minoritets elever i stand til å delta, men også gi majoritets elever mulighet til å fungere i et pluralistisk samfunn, der respekt og toleranse er grunnleggende verdier. En inkluderende skole vil kunne bidra til et mindre delt samfunn, og redusere fordommer og hindringer for læring og deltakelse.

Det kan se ut som at flere av de lærerne jeg har intervjuet er mer opptatt av å opprettholde det bestående med en tilpasning av minoritets elevene og deres foreldre, enn i en utvikling og forandring av egen undervisning. Mange lærere sier seg fornøyde med at minoritets elevene blir mest mulig like majoritets elevene. Så lenge minoritets elever ikke har det samme læringsutbytte som majoritets elevene, er overrepresentert i spesialpedagogiske tiltak og har høyere drop-out prosent i videregående skole,<sup>170</sup> er det etter min mening behov for forandringer i skolen. Undervisning av minoritets elever må opprioriteres. Det betyr en styrking av språkkunnskapene og en etablering av en flerkulturell pedagogikk, slik den er presentert i denne avhandlingen.

---

<sup>169</sup> For å få en god flyt i teksten, velger jeg her å ikke ta med referanser til litteratur. De er referert til tidligere.

<sup>170</sup> Jeg vil gjerne understreke at noen minoritetsspråklige elever klarer seg veldig bra i skolen.

Når det gjelder forholdet til minoriteter, kan vi lære av historien. Et eksempel på dette er historien til mennesker med psykisk utviklingshemninger og synet på deres menneskeverd og opplæringspotensial. Denne gruppen mennesker, som før ikke ble hørt, har med politiske grep, gjennom sine interesseorganisasjoner og foreldreforeninger og ved en mer relasjonell forståelse, blitt høringsinstanser og målbærere. Utviklingen når det gjelder samenes status og rettigheter er et annet eksempel. Minoritetsspråklige elevers vilkår i skolen er på samme måte resultat av samfunnsforhold og en politisk tenkning, og også på dette området skjer det en utvikling.

Konkurrerende perspektiver preger skolen, der tilpasset opplæring er et prinsipp som står i kontrast til det å skulle frambringe resultater ut i fra gitte standarder. Det kan føre til at skolen konsentrere seg om visse typer kunnskaper og underviser som om det ikke fantes forskjeller i elevflokkene. Hvis fokuset er på målbare resultater, og det foregår en rangering av skoler og klasser, kan et mangfold av tilnærminger underkommuniseres og nedprioriteres. Når målet er gode resultater for flest mulig elever på prøver og tester, verdsettes noen standardiserte, utvalgte kunnskaper, mens andre erfaringer og kunnskaper ikke blir anerkjent. Her kommer lærerne i skvis mellom det å skulle innfri målbare forventninger og det å gi en relevant tilpasset opplæring. Det er vanskelig for minoritets elever å oppnå gode resultater på eksamener og tester hvis forutsetningene for dette ikke er tilstede. Prestering knyttet til gitt kunnskap står i kontrast til andre indikatorer på inkludering, som opplevelse av mestring og deltakelse. Hvis elevene ikke mestrer, er ikke målene realistiske, og skolen feiler i opplæringen av elevene. Motivasjon og tro på seg sjøl er resultat av mestring og læringsutbytte. Dette problematiseres lite i dokumentene, og det blir et etisk dilemma for lærerne når de skal vise til gode resultater i klassen og samtidig skal tilrettelegge for læring for alle. Denne tvetydigheten kan oppfattes som en ansvarsforskyvning fra myndighetenes side, der skolen, og i mange tilfeller læreren sjøl, blir gjort ansvarlig for at minoritets elevene ikke tilfredsstillt kvalitetsmålene. Når *en* type kunnskap, som ikke er oppnåelig for alle, skal måles, skapes det vinnere og tapere. I styringsdokumentene er tilpasset opplæring og inkluderende verdier understreket, men i skolehverdagen opplever lærerne at fokuset er på målbare resultater. Flere av lærerne, blant annet Mette, erfarte dette som en etisk utfordring. Elevene skal oppmuntres og motiveres til å gjøre sitt beste, men de blir målt ut fra standarder som ikke er oppnåelig for dem, og det kan drepe motivasjonen og skape motløshet.

Flerkulturell pedagogikk er basert på en undervisning som gjenspeiler mangfoldet. Den er aktuell også i klasser der det ikke er minoritets elever, fordi det er en pedagogikk som er nødvendig uavhengig av elevsammensetningen. Også i klasser der det er få eller ingen språklige minoritets elever vil det være avgjørende at inkluderende verdier preger opplæringen. Elevene skal utdannes til å delta i et pluralistisk samfunn, og da må inkluderende verdier gjenspeiles i undervisningen. En flerkulturell pedagogikk vil, slik jeg vurderer det, kunne bidra til en inkluderende skole med særlig fokus på mangfoldet for alle elever. Da vil ikke bare innholdet være tilpasset og fordommer reduseres, men det vil sette læreren i stand til å tenke alternativt, til å vurdere og revurdere eget kunnskapssyn og egne læringsmål. En flerkulturell pedagogikk forutsetter at skoleledere tar konsekvensene av et mangfold av elever, noe som vil få resultater for skolekulturen. Samarbeid mellom lærere, anerkjennelse av og interesse for hverandres arbeid, samt et utstrakt samarbeid med foreldre, ressurslærere, kompetansepersoner og nettverk, er kjennetegnet på en inkluderende skolekultur. Det vil kunne fremme godt læringsmiljø og læringsutbytte for elevene, og hindre at lærere kjenner på maktesløshet og manglende kompetanse.

I dokumentene pekes det i liten grad på alternative perspektiver på opplæringen som er i samsvar med det som her framsettes som en flerkulturell pedagogikk, sjøl om det fokuseres på en skole for alle. Lærernes utsagn avslører ofte lave faglige forventninger til minoritets elevene og de peker på utfordringer knyttet til at disse elevene ikke er som de øvrige elevene. De mangler språk, kjennskap til skolekoder, «rotter seg sammen» og skjønner lite. Når de framhever positive sider, er det ofte relatert til at de får venner, passer inn, er blide og gjør lekser. Lærerne setter sjelden søkelyset på seg sjøl og skolen, og sier lite om hvordan den flerkulturelle konteksten har virket inn på undervisningen deres. De fleste lærerne snakker om at de har blitt mer tolerante, at de ikke lenger reagerer på hijab, og at de har fått kunnskaper om andre land. Men de reflekterer ikke over i hvilken grad en sammensatt elevgruppe har gjort undervisningen mer tilpasset mangfoldet. Positive verdier og gode holdninger til minoritets elever innebærer også at skolen og lærerne må spørre seg om innholdet i undervisningen er relevant, og om metodene og tilnærmingene gir et godt læringsutbytte. Skolen har bruk for lærere som har positive forventninger til minoritets elevene og som skaper et læringsmiljø der elever ikke lider nederlag gang på gang, og der forventninger og forutsetninger harmoner. Mange minoritets elever kan

yte mer enn det som forventes av dem og ofte noe annet enn det som forventes av dem. Problemet er at et mangfold av kunnskaper og erfaringer ikke verdsettes tilstrekkelig.

Når det trengs et særskilt fokus på minoritets elever og anerkjennelse av det mangfold de representerer, er det også fordi majoriteten definerer målsetningene, satsningsområder og opplæringen i klassen, og har makt til å sette disse på dagsorden. Om en skal snakke om en likeverdig opplæring, må det innebære å ta minoritetenes perspektiv på alvor og vurdere hvorvidt målet for opplæringen er assimilering eller mangfold.

## 7.2 Møte med etiske dilemmaer i pedagogikken

Dilemmaene som oppstår i en flerkulturell skole omhandles blant annet i teorikapittelet under overskriften *Dilemmaperspektivet*.<sup>171</sup> Når ulikhet og mangfoldet er det normale, utfordres likhetsidealet som har vært rådende i skolen. De motsetningene som finnes i en inkluderende ideologi og praksis, gjør at lærernes valg oppleves krevende og nesten umulige. I en flerkulturell skole er det å leve i denne spenningen nødvendig, og det er ikke nødvendigvis et onde. Det krever imidlertid trygge lærerne som innser at ikke alle valg som tas gir et optimalt resultat. Dilemmaer kommer til uttrykk når man som lærer både skal ivareta klassen som helhet og den enkelte. Det er en motsetning mellom på den ene siden å skulle imøtekomme den enkelte individs behov, og på den andre siden ta hensyn til fellesskapet, videre mellom å vektlegge sosiale aspekt, og samtidig skulle ivareta de faglige aspektene. Fastlåste holdninger og tradisjonelle løsninger kan gjøre det vanskelig å se alternativer. En står overfor valg hvor ingen av alternativene gir noen god løsning. Da kan det kjennes tungt å måtte stå for de valgene som blir tatt. Elever kan bli skuffet og foreldre sinte hvis for eksempel en lærer beslutter å ha gutter og jenter adskilte i svømmeundervisning. Om hun velger det motsatte alternative, å ha dem samlet, kan det provosere andre elever og foreldre. Dilemmaene kan imidlertid motivere læreren til å tenke alternativt i forhold til prinsipper og perspektiver som har vært gjengs. Dilemmaer beskrives i noen pedagogisk sammenhenger som negativt, men kan også innebære positive muligheter. Jeg finner eksempler på begge deler hos mine informanter, sjøl om de ofte understreker store utfordringer. Når dilemmaer oppstår velger lærerne gjerne å gjøre mer av det vante. Hvis elevene ikke skjønner, så forklarer

---

<sup>171</sup> Se 4.3 Dilemmaperspektivet

de en gang til. De setter i liten grad spørsmåltegn ved egen metodikk og vurderer i liten grad det å tenke nytt. Her kan lærerne henvise til læreverk og beslutninger tatt på den enkelte skolen. Plikten kan brukes som et forsvar for ikke å ta elevenes utgangspunkt på alvor. Et alternativt valg ville være å gjøre som informantene Ole ønsker, og ta utgangspunkt i noe som er kjent for minoritets eleven og på den måten skape en god læringssituasjon. Slik flyttes fokuset fra elevens mangler til å fokusere på lærerens egen formidling.

Samarbeid med elever, foreldre, andre lærere og ressurspersoner kan berike undervisningen med alternative perspektiver, men det kan også bety at læreren må oppgi noe av kontrollen. Andre verdier og tilnæringer enn lærernes og skoleledelsens kan også være betydningsfulle. På skolen til Frøydis får minoritetsjenter bade i tights, og på Toves skole sitter alltid elevene sammen to og to slik at de kan hjelpe hverandre. Ulike tilnæringer kan stå side om side uten at det trenger å være truende. Det er pluralitetens natur, og det understrekes i diskursetikken. Virkeligheten i en flerkulturell skole er kompleks, det gis vage føringer og det er ofte liten flerkulturell kompetanse å spille på. Det kan oppleves vanskelig å skulle realisere mange gode intensjoner samtidig.

Når det gjelder forholdet mellom likebehandling av alle elever og særbehandling av minoritets elever, mener jeg lovverket omfatter alle elever ved å legge vekt på tilpasning av opplæringen. Det vil si at elevene skal møtes ulikt i undervisningssituasjonen. Men som pekt på skal likevel elevene vurderes likt når det gjelder eksamener og nasjonale og internasjonale tester. Dette gir lærerne dilemmaer, og mine informanter uttrykker usikkerhet og oppgitthet på dette området. Minoritets elevene har i følge lovverket særrettigheter og kan særbehandles når deres ferdigheter i norsk ikke er tilstrekkelige.<sup>172</sup> Dette skjer for å skape så likeverdige opplæringsvilkår som mulig mellom majoritets elever som behersker språket, og minoritets elever som er på vei til å lære språket. Men når minoritets eleven har tilstrekkelig kunnskap i norsk, faller mulighetene til tospråklig opplæring og morsmålsopplæring bort. Dette kan tolkes som at kunnskaper og identitet knyttet til morsmålet ikke lenger blir verdsatt, slik som det gjøres hos de som har norsk som førstespråk. Det er naturlig at det norske språket har høyest prioritet i skolen, men

---

<sup>172</sup> Opplæringslova §2-8.

bortprioritering av elevers kompetanse kan gi elevene inntrykk av at deres kunnskaper er mindre verd, og i ytterste konsekvens at de sjøl er mindre verd.

Blant mine informanter hevder noen at de behandler all elever likt, noen lærere sier at de gir særbehandling til minoritets elever fordi de trenger det, og noen sier at de gjør både det ene og det andre. Hvorvidt elevene skal behandles likt eller ulikt, blir vanskelig for lærerne å gjøre rede for. Så lenge minoritets elever ikke har det samme utbytte av undervisningen som majoritets elevene, når de er overrepresenterte når det gjelder spesialpedagogiske tiltak og har større frafall i videregående skole, er det slik jeg ser det behov for særbehandling. Skolen har ikke lyktes med å skape gode opplæringsvilkår hvis en gruppe elever får et dårligere læringsutbytte enn de øvrige elevene. Særtiltak i forhold til minoritets elever må imidlertid ha en pedagogisk begrunnelse og ikke gis fordi elevene er minoritetspråklige. Dette var Ole veldig opptatt av; «å se hver elev som et individ uavhengig av norsk eller utenlandsk opprinnelse». De rettighetene som minoritets eleven som gruppe trenger blir nødvendigvis ikke relevante for hver enkelt minoritets elev. Innenfor gruppen av minoritets elever finnes det elever som klarer seg utmerket uten særbehandling. Det er derfor viktig at skolen kjenner elevens forutsetninger så godt at det legges til rette for ekstra opplæringsressurser til de elevene som trenger det.

Jeg mener et dilemmaperspektiv kan gjøre det legitimt for lærerne å ha større fokus på forskjellsbehandling for å fremme et godt læringsutbytte. Ved å gjøre forskjeller til det normale, vil ulike organiseringer, ulike kunnskaper, ulike tilnærminger og ulike mennesker utgjøre det som til sammen blir et lærende klassefelleskap. Det kan også hindre stigmatisering av elever og elevgrupper. Da vil kanskje ikke bare de sosiale sidene ved inkludering være i fokus, men lærerne vil våge å ta vanskelige valg og utfordre seg sjøl i å tenke og handle alternativt. Hvis det er få regler og holdepunkter for lærere, blir deres eget skjønn og vurderinger desto mer avgjørende. Faglig og profesjonsetisk kompetanse gir en større trygghet når skjønn skal utøves, men dilemmaene i opplærings situasjoner kommer en ikke utenom. I en skole med elever med mange kulturelle og språklige bakgrunner, vil kompromisser mellom det å bli lik majoriteten og det å beholde særtrekk, mellom likhet og pluralisme være nødvendig. Det norske språket må læres av alle og skolekoder må bli internaliserte hos alle, men en skole med et mangfold av elever krever vurderinger av faglig tilnærminger. De profesjonsetiske valgene kommer en ikke utenom.

### 7.3 Kompetanse på alle nivåer

Kompetanse blir pekt på som en forutsetning for en god opplæring for språklige minoriteter i skolen. Kompetansebehovet, slik det er presentert i dokumentene, er særlig rettet mot skoleledelse og lærere. Den viktigste arenaen for å høyne den flerkulturelle kompetansen hos lærerne er, etter min mening, lærerutdanningene. Det betyr at lærerutdannere ikke bare i pedagogikk og norsk, men på alle fagområder må inkludere det flerkulturelle perspektivet i lærerutdanningen. Skal den flerkulturelle pedagogikken prege skolen og være en del av kvalifiseringen til å bli lærer, er en bevisstgjøring og satsing på dette fagfeltet i lærerutdanningene høyst nødvendig.

Kompetanse er viktig av flere grunner. For det *første* er det gitt noen rettigheter som skal ivaretas. Det gjelder generelle rettigheter som omhandler alle elever, og det gjelder de spesielle rettighetene som er knyttet til det å ikke ha norsk eller samisk som morsmål. Det er muligens behov for mer konkrete føringer enn det som er gitt gjennom lovverk og retningslinjer, og det er, slik jeg kan tolke mitt materiale, et stort behov for bevisstgjøring og kompetanseheving hos skoleeiere og skoleledere, slik at rettighetene til minoritetslevene blir ivaretatt.

For det *andre* er opplæring og utdanning vesentlig for at elevene skal kvalifisere seg til å bli aktive samfunnsdeltakere og få bruke sine talenter og ferdigheter i arbeid og samfunnsliv. Dette er med på å skape mening i eget liv. Da må alle elever få relevante kunnskaper i norsk og få et læringsutbytte som står i forhold til egne forutsetninger. Her er skolen og lærernes kompetanse avgjørende. Hvordan dette skal skje, kan ikke overlates til tilfeldigheter, men må bygge på en profesjonsutdanning som utvikler faglige pedagogiske og profesjonsetiske kompetanser. En god faglig kompetanse gjør det lettere å foreta skjønnsmessige vurderinger som følger med det å være en profesjonell lærer.

For det *tredje* er skolen en sosialiseringsarena der alle barn deltar. Lærerne jeg intervjuet var opptatt av denne siden av opplæringen, og det er grunnleggende for læring at elevene er trygge, kjenner tilhørighet og etablerer og opprettholder vennskap. Men til en sosial kompetanse hører også mestring og motivasjon, og her knyttes sosiale og faglige kompetanser sammen. Med faglig mestring vokser sjølfølelse og egenverd hos elevene, og det fremmer også lyst til å lære mer.

En etterutdanning av lærere som kvalifiserer dem til å anvende en flerkulturell pedagogikk, vil være et løft som krever store økonomiske og organisatoriske ressurser. Det vil være mindre ressurskrevende med et større fokus på fagfeltet i kommunene og på de ulike skolene gjennom fagdager, temamøter, kursing for alle ansatte og opplæring av en eller flere ressurspersoner på området. Dette er forslag informantene sjøl er inne på. Ansvar for kompetanseheving ligger hos skolepolitiske myndigheter, bevilgende myndigheter og skoleledere. Staten er en rettighets- og velferdsleverandør, og skoleledere og lærere er iverksettere og utøvere av det sosiale godet som en inkluderende utdanning er. Det krever prioriteringer, presisering av inkluderende verdier og økonomiske ressurser.

Læreren blir framholdt som en viktig faktor i elevenes opplæring, og uten kompetanse blant lærerne blir inkluderingen vanskelig. Alle lærere i skolen, både kontaktlærere, norsklærere, tospråklige lærere og faglærere, må samarbeide og koordinere undervisningen og utvikle gode opplæringsforhold. Denne avhandlingen omhandler grunnskolen, men alle nivåer i opplæringen fra barnehage til høyrere utdanning, er viktige arenaer for en flerkulturell pedagogikk. Det krever høyere prioritering av fagfeltet fra ledelsens side, noe som kan gi lærerne kunnskap og motivasjon, og som hindrer motløshet og avmakt. Lærerens arbeid må løftes fram, og de må få honnør for det som er bra og motiveres til å forbedre det som er mindre bra.

Ansvar for manglende opplæring hos mange av de språklige minoritetslevene ligger ikke bare hos lærerne, sjøl om læreren ofte blir gjort ansvarlig. Utvikling av kompetanse handler i stor grad om å etablere et kommunikasjonsfellesskap der alle får dele sine meninger, kunnskaper og erfaringer. Gode beslutninger vokser ofte fram i fellesskapet, og når ansvaret fordeles på flere, blir belastningene ikke så store på den enkelte. Lærere kjenner hverdagens utfordringer og har mange erfaringer som kan deles. Gjennom dialog og samarbeid kommer det flere til gode og kompetanse bygges.

#### **7.4 Refleksjon over verdier og praksis**

Hvordan skolen kan bli et inkluderende opplæringssted for alle elever, er, etter min vurdering, et av de vanskeligste og viktigste spørsmålene i en flerkulturell skole. Den diffuse beskrivelsen og til dels sprikende forståelsen av inkluderingsbegrepet, bidrar til



at paradoksene og dilemmaene blir mange. Det blir vanskelig å trekke konklusjoner både når det gjelder definisjonen av inkludering og hvordan den skal gjennomføres. Derfor kreves det velbegrunnede refleksjoner over verdier i skolen, med henhold til hvilke valg som tas. Det trengs mer ressurser og mer kompetanse, og når man lærer å reflektere sammen med kollegaer og andre samarbeidspartnere får man i tillegg perspektiver på egne valg og handlinger.

Flere av de lærerne jeg intervjuet var i stor grad relasjonsorienterte lærere. I mindre grad reflekterte de over hvordan de kunne fremme bedre læring hos minoritetselevne. De følte seg ofte alene og savnet noen å ha gode faglige samtaler med. Jeg tror vektleggingen av de relasjonelle sidene ved inkludering, skygger noe for refleksjonen over den faglige opplæringsiden. Noen få av lærerne hadde gode erfaringer med godt samarbeid om tilrettelegging av undervisningen, og det førte til at de overveide ulike relevante strategier for undervisningen. Det å være lærer i en flerkulturell skole innebærer ikke at en kan håndtere alle pedagogiske og profesjonsetiske utfordringer og dilemmaer. Likevel kunne hverdagen i skole blitt bedre for både elever og lærere om det fantes rom for kritiske refleksjoner omkring handlingsalternativer og verdier. Dialogen er en måte å håndtere mangfoldet på. Da møtes ulike parter ideelt sett som likeverdige, uten å være engstelig for å måtte oppgi det som oppleves som verdifullt for en sjøl, men med mulighet for at holdninger kan endres og justeres, og at nye kunnskaper kan etableres.

Det er stort behov for tydeligere politiske og pedagogiske avklaringer knyttet til hva en inkluderende skole faktisk er. Dokumentene er uklare, og lærerne strever med å forklare inkluderingsbegrepet, og det finnes ikke etablerte definisjoner. Men når det er lite bevissthet blant lærerne i forhold til begrepet, er det også fordi skoleledelsen ikke setter inkludering på dagorden og vurderer det som viktig. Det er få arenaer der lærere diskuterer et så sentralt skolepolitisk begrep som inkludering, samt dets intensjoner og målsetninger og konsekvenser for undervisning.

Man kan spørre seg hvor store krav det er etisk forsvarlig å stille til lærerne når det gjelder å ta inn ulike kunnskaper og erfaringer i undervisningen. Når er det hensiktsmessig å lene seg på læreplan og skolekoder, og når skal kulturelle og verdimeslige ulikheter løftes fram? Opplæringsloven er en rettesnor, men den er lite konkret og gir lærerne få holdepunkter når en må handle her og nå i praktiske undervisningssituasjoner. Inkludering i en flerkulturell skole handler om å tolerere

andres meninger og handlinger, og reflektere over dem i et fellesskap. Ved å artikulere egne meninger og respektere andres meninger som gyldige, vil det kanskje bety at en våger å gi undervisningen en ny retning og gi større rom for mangfoldet. Sett i lys av multikulturalismedebatten, mener jeg at et mangfold av verdifulle kunnskaper og erfaringer kan gjøre skolen til en arena for opplæring tilpasset et samfunn i forandring og utvikling. Men det forutsetter en kritisk refleksjon omkring kulturelt betingede forhold som ikke er forenelig med inkluderende verdier, og som kan være diskriminerende og undertrykkende. Reell inkludering skjer, slik det er argumentert, ved at mangfoldet tas på alvor, og det skjer når gruppen av språklige minoritetselever særbehandles. En skolepolitikk i tråd med liberalismen<sup>173</sup> vil hevde at det er ønskelig og rettferdig med likebehandling av alle elever, noe som fremmer en skole som favoriserer de elevene som kjenner det norske språket og skolekodene godt. Da er skolen for alle, men mulighetene til å gjøre sine evner og kunnskaper gjeldende er ikke de samme for alle.

Inkludering er ikke bare et skifte av navn og diskurs, men et samfunnsanliggende og det angår ikke bare skolen. Lærerens rolle i en inkluderende skole, hennes opptreden og valg kan ikke ses isolert fra en større sammenheng. Historiske, politiske, kulturelle og sosiale forhold vil ha betydning for lærernes holdninger, ressurser og kompetanse, noe som igjen får konsekvenser for hennes handlinger. Som pekt på, er en mangfoldig skole preget av dilemmaer og ulike perspektiver som krever dialog og samhandling på de ulike skolene. Ellers kan det å undervise minoritetselever bli en ensom og motløs jobb. Samtaler og utvekslinger av erfaringer er en forutsetning sett i et profesjonsetisk lys. Det trengs flerkulturell kompetanse basert på fagkunnskap, ikke bare den en får ved å lese, men også realkunnskapen en får gjennom erfaring, dialog og møte med andre mennesker. Da utvikles en relasjonell holdning som er ledsaget av etiske prinsipper om respekt og forpliktelse i et reflektert, kritisk, lærende og inkluderende fellesskap.

---

<sup>173</sup> Se 4.7.3 Liberalisme

## 8. Konklusjon

Avhandlingens problemstilling er følgende: «Hvordan er inkludering i en flerkulturell grunnskole nedfelt i relevante styringsdokumenter og i lærernes refleksjoner over praksis? Hvilke etiske utfordringer og avveininger aktualiserer det empiriske materialet?» Problemstillingen er konkretisert i fire forskningsspørsmål. Jeg vil avslutningsvis presentere hvert av disse forskningsspørsmålene og hvilke hovedfunn knyttet til dem jeg finner i empirien min. Det er gitt fyldigere oppsummeringer underveis i avhandlingen, så dette blir en kort sammenfatning.

1. Hvordan uttrykker relevante styringsdokumenter intensjoner om og forståelse av inkludering i en flerkulturell grunnskole?

Inkludering er et vesentlig, men utydelig begrep i skolepolitisk sammenheng. Begrepet blir i skolepolitiske dokumenter ofte knyttet til spesialundervisning, men i enkelte dokumenter er fokuset på inkludering av språklige minoriteter også sentralt. I de styringsdokumentene jeg har analysert, blir inkludering og inkluderende verdier presentert på ulike måter, både innad i dokumentene og dokumentene i mellom. Det blir pekt på inkludering som en grunnleggende verdi, men også som et mål og som et prinsipp for opplæringen. Dokumentene formidler at alle elever skal delta og dette er kanskje den hyppigst gitte begrunnelsen for inkludering i en flerkulturell skole. Deltakelse i det sosiale fellesskapet er særlig viktig, men også en faglig deltakelse understrekes, der alle har rett på et relevant læringsutbytte. Inkludering skal motvirke ekskludering, diskriminering og rasisme, og fremme demokrati. Dokumentene er lite konkrete når det gjelder presisering av hvordan inkludering skal skje. Ansvar for inkluderingen og for kvaliteten på opplæringen av språklige minoriteter, blir i stor grad lagt på skoleeier, skoleledere og ikke minst på lærerne i skolen. Staten, Stortinget og regjeringen er i mindre grad ansvarliggjorte.

2. Hvilken forståelse har lærerne av inkludering, og hvilke etiske refleksjoner gjør de seg om praktiseringen av inkludering?

De lærerne jeg har intervjuet er positive til et mangfold av elever, og de ønsker at minoritetselevne skal få en best mulig opplæring. Når det gjelder forståelse av inkluderingsbegrepet og inkludering av språklige minoriteter, er lærerne mest opptatt av de sosiale sidene, at elevene skal trives og ha venner. Lærerne ønsker at elevene

skal lære, men de fleste forbinder ikke inkludering like sterkt med den faglige opplæringen, som med sosial deltakelse.

De etiske refleksjonene til lærerne kommer til uttrykk når de uttaler seg om den konkrete undervisningssituasjonen. De tar sjeldent et metaperspektiv og uttaler seg i liten grad prinsipielt om inkludering. Lærerne uttrykker frustrasjon over manglende ressurser. Dette blir særlig tydelig der det ikke er økonomiske ressurser til å ha innføringsklasser. Her blir de minoritetsspråklige elevene plassert direkte inn i en ordinær klasse, sjøl om de kan svært lite norsk. Det gir lærerne store utfordringer i undervisningssituasjonen. De fleste informantene synes det er vanskelig å gi en relevant opplæring til minoritetslevne. Sjøl om lærerne mener de har for liten kunnskap til å gi en god undervisning, ønsker de ikke å prioritere mer formell kompetanse. Ansvar for opplæringen av språklige minoriteter tynger lærerne, men de legger også mye av ansvaret på skoleledelse, på minoritetslevne sjøl og på deres familier.

Lærerne formidler at det er lite tid til samarbeid og til å reflektere sammen med andre. Når minoritetslever skal inkluderes og undervisningssituasjonen er krevende, er støtte og samarbeid viktig. Lærerne opplever i ulik grad støtte fra ledelsen og samarbeid med kollegaer. Noen føler seg alene og er usikre på om de gjør en god nok jobb.

Når lærerne gir uttrykk for sine verdier og holdninger er det ikke alltid samsvar mellom det de sier, og det de forteller at de gjør. De har til dels problemer med å sette ord på egne prioriteringer, og de uttaler seg motsetningsfullt om det de gjør i undervisningssituasjonene. De mener at alle elevene skal behandles likt, men sier også at noen trenger mer oppmerksomhet og støtte fra dem som lærere. Det ser ut som om lærere lettere argumenterer for særbehandling av enkeltelever, enn av gruppen av språklige minoriteter. Lærerne har ofte et godt relasjonelt forhold til minoritetslevne og lever seg inn i deres situasjon. Dette kan knyttes til nærhetsetikkens idealer om enkeltmenneskets verdi og relasjonens betydning. Aller helst ønsker lærerne at minoritetslevne skal tilpasse seg, og bli mest mulig lik resten av medelevene. Ressursene som minoritetslevne bærer med seg og deres mangfold av kunnskaper og erfaringer, blir stort sett ikke framholdt som nyttig og verd å formidle til fellesskapet. Forventningene til minoritetslevne er til dels mindre enn de lærerne har til majoritetslevne. Det kan få følger for elevenes motivasjon og i ytterste konsekvens resultere i at faglige utfordringer blir lavere og læringsutbyttet dårligere.

Mange av mine informanter tok inn over seg ansvaret for minoritetselevens manglende faglig utbytte av undervisningen, men de fraskrev seg også ansvar ved å peke på forhold som manglende ressurser, lite støtte fra ledelsen og lite engasjement fra minoritetselevene og foreldrene deres.

3. I hvilken grad er det samsvar mellom intensjoner og forståelse av inkludering i henholdsvis styringsdokumentene og hos lærerne?

Idealene og målsetningen i dokumentene og lærernes forståelse av inkludering er på noen områder sammenfallende. Det gjelder prinsippet om at opplæringen skal tilpasses, og at alle skal delta. Dokumentene er imidlertid mer helhetlige og har en overordnet tilnærming til inkludering. De formidler intensjoner og målsetninger og bruker begreper som *menneskerettigheter*, *demokrati* og *nasjonale verdier*. Lærerne på sin side er mer praktiske og relaterer sine uttalelser til hverdagen i skolen. De prinsipielle sidene ved tilpasningen av opplæringen og skolesystemet er det få lærere som trekker frem. De har en hektisk hverdag og strever med å tilrettelegge undervisningen for minoritetselevene.

Både dokumentene og lærerne formidler at inkludering er viktig. Alle elever i skolen skal delta og lære, og de skal trives. Betydningen av den sosiale siden av inkludering blir særlig understreket av lærerne.

Inkluderingsmålsetningen er ikke nådd, og den må det stadig jobbes mot. Hvordan dette skal gjøres er lite konkretisert i dokumentene. Økt kompetanse, og da særlig en oppjustering av det flerkulturelle perspektivet i lærerutdanningene blir pekt på. Verdien av å ha tospråklige lærere blir i varierende grad fremhevet i dokumentene og hos lærerne. Lærerne mener at de praktiske forholdene ikke er lagt til rette for god inkludering. De er tydelige når de peker på behovet for flere lærere til å ta minoritetselevene ut av klassen, eller som en ekstra ressurs inne i klassen. Samarbeidet både mellom lærerne og ledelsen og lærerne seg i mellom, er for dårlig på enkelte skoler. Flere skoler hadde ikke tospråklige lærere og lærerne kjente seg alene i en utfordrende skolehverdag. Fordi styringsdokumentene er diffuse blir lærerne gitt stort handlingsrom. Det gir dem frihet og åpner for mer autonomi, men samtidig vet ikke lærerne helt hvordan de skal utnytte det.

Intensjonen om inkludering er altså tydelig til stede i dokumentene, og lærerne ønsker også en inkluderende skole. Her er det samsvar. Men dokumentene gir ikke lærene veiledning om hvordan inkluderingen skal foregå. Her blir det mye opp til den enkelte læreren.

4. Hvilke etiske utfordringer og avveininger knyttet til inkludering bør vektlegges på bakgrunn av styringsdokumentene og lærernes refleksjoner og forståelse?

Slik jeg tolker det empiriske materialet, er veien å gå for at skolen skal bli mer inkluderende, å skape en vilje til å forandre det som er verd å forandre og å løfte fram de verdiene som er bærende i skolen. Inkludering fordrer ansvar og handling på alle opplæringsnivåer. Gode skolepolitiske idealer må følges opp med ressurser, kompetanseheving og rettigheter overfor den utsatte gruppen som minoritets elever representere. Det er nødvendig med yrkesetiske vurderinger der lærerne i samarbeid med ledelse reflekterer over hvilke konsekvenser inkluderingen skal få. Et godt læringsmiljø, kompetanseutvikling og kompetanseheving, styrking av språkopplæringen, verdsetting av et mangfold av kunnskaper og erfaringer, og alternative løsninger, bør fremmes. I tillegg til skolens ansatte vil også foreldre og elever kunne være bidragsytere for å få større kunnskap om hvordan inkluderingsbetingelsene kan bli bedre. Her er dialog et stikkord.

Opplærings situasjonen i en flerkulturell skole byr på mange dilemmaer og det finnes ikke optimale løsninger på alle utfordringene. Både styringsdokumentene og lærerne er enige om at det flerkulturelle fagfeltet må styrkes og løftes, og at det krever prioriteringer og ressurser. Ikke minst gjelder dette i lærerutdanningene, der et flerkulturelt perspektiv skulle prege alle fagområdene. Flere tospråklige lærere vil kunne avspeile den flerkulturelle virkeligheten og gi forbilder. Sjøl om spesielle rettigheter knyttet til språklige minoriteter finnes, blir ikke nødvendigvis læringsbetingelsene og utbytte av undervisningen bedre for mange av minoritets elevene. Både minoritets elever og majoritets elever må kvalifiseres til å delta og fungere i et flerkulturelt samfunn. Skolen som relevant læringsarena for alle elever er da et viktig mål. Her har lærerne en sentral posisjon fordi de daglig møter elevene.

Det er vanskelig å operasjonalisere inkludering, og forholdene ligger ikke alltid til rette for god inkludering på den enkelte skole. Det gir lærerne en utfordrende arbeidssituasjon. I avhandlingen er det pekt på motsetningsforhold og dilemmaer som oppstår når inkludering skal realiseres. Dette kan skolene ta tak i, men det finnes også dilemmaer som lærerne og elevene må leve med. Like fullt er inkludering en rettighet og alle elever skal inkluderes. Når minoritetselvene får en opplæring som er relevant i forhold til forutsetningene deres, vil inkludering som verdighet bli en realitet. Å komme dit er et mål for skolen og alle dens aktører.

## Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
- Ambe, E. B. (2006). Fortering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 22.
- Andersson, M. (2007). Migrasjon som utfordring. I Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Red.), *Grenser for kultur*. Oslo: Pax forlag.
- Apple, M. W. (2009). Is Racism in Education an Accident? *Educational Policy*, 23(4), 651 - 659.
- Arbeiderpartiet. (2009). Skape og dele. Arbeiderpartiets program 2009 - 2013. Hentet 10.02.10, fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10337.pdf>
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2007). *Et inkluderende språk*. [Oslo]: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the contemporary nordic welfare state. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Pax forlag.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- Bakken, A. (2003a). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst.
- Bakken, A. (2003b). Morsmålsundervisning av skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3, 3-24.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2009). Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? *NOVA Rapport*, 8/2009.



- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? : kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Vol. nr. 7/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Towards inclusive schools*. New York: Teachers College Press.
- Ballard, K. (2003). Including ourselves: Teaching, trust, identity and community. I J. Allan (Red.), *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer academic publishers.
- Baltzer, K., & Tetler, S. (2005). Dilemmaer som utgangspunkt for utvikling af inkluderende skolekulturer. I C. Ringsmose & K. Baltzer (Red.), *Specialpædagogik ad nye veje: et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag* (s. 266 s.). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge Cambridge University Press.
- Banks, J. A. (2003). *Teaching strategies for ethnic studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: the selected works of James A. Banks*. London: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson.
- Banks, J. A. (2009). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*: Pearson.
- Barry, B. (2001). *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism* Cambridge: Polity Press.
- Barth, F. (1994). Et flerkulturelt Norge? *Kirke og Kultur*, 4.
- Barton, L., Armstrong, D., & Armstrong, F. (2000). *Inclusive education : policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted lives : modernity and its outcasts*. Cambridge: Polity.
- Bell, D. (2010). Reimagining the Humanities. *Dissent*, 9(1), 69 - 75.
- Berge, K. L., Meyer, S., & Trippestad, T. A. (2003). *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bergem, T. (1993). *Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: NLA- forlaget.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Bernard, R. (2011). Integrering og etniske minoriteter i det flerkulturelt skolesamfunn. I B. P. Bø (Red.), *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser : artikler om norsk minoritetspolitikk*. Oslo: Absrakt forlag.

- Bernstein, B., Chouliaraki, L., Bayer, M., & Gregersen, F. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. [København]: Akademisk.
- Berthelsen, J. (2001). *Dilemmaet som lærer: om undervisning med læring gjennom dilemmaer*. København: Samfundslitteratur.
- Berthelsen, J. (2003). Dilemmaets åbenbaringer og det onde *Psyke & Logos 1*.
- Biesta, G. (2003). Demokrati - ett problem för utbildning eller et utbildningsproblem? *Utbildning & demokrati*, 12(1), 59 - 80.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1).
- Bjørnsrud, H. (2000). *Den inkluderende skolen : enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us : an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1996). Skoletaperne: stengt ute og stengt inne. I P. Bourdieu & A. Prieur (Red.), *Symbolsk makt*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., & Prieur, A. (1996). *Symbolsk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Brandon, W. W. (2003). Towards a white teachers` guide to playing fair: exploring the cultural politics of multicultural teaching. *Qualitative studies in education*, 16(1).
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, B. (2010). Rettferdig representasjon. I B. Halsaa & A. Hellum (Red.), *Rettferdighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bugge, D., & Aaboe Sørensen, P. (2007). *Livtag med den etiske fordring*. Århus: Klim.
- Bø, B. P. (2011). *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser: artikler om norsk minoritetspolitikk*. Oslo: Abstrakt forl.
- Christoffersen, H., Engebretsen, E., & Heggen, K. (2012). En begrepsanalyse av det politiske målet om mangfold. I E. Engebretsen & K. Heggen (Red.), *Makt på nye måter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clark, C. D., A; Millward, A; Robson, S. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *Journal of Inclusive Education*, 3(1).

- Cole, C. M., Washburn, S., & Ansaldo, J. (2002). *A shared responsibility for all students: Toward a definition of inclusive schools*. Bloomington: Indiana University.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? *The Journal of Special Education*, 37(3).
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities education for empowerment in a diverse society* (Rev. and exp. utg.). Ontario, Calif.: California Association for Bilingual Education.
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.
- Dale, E. L., & Øzerk, K. (2009). Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger (Vol. 2). Oslo: Iniversitetet i Oslo.
- Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Speitz, H., . . . Streitlien, Å. (2010). Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring. *Telemarksforskning - Notodden, Rapport 01/2010*.
- Danermark, B. (2002). *Explaining society critical realism in the social sciences*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1990). *The school and society ; and The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1).
- Døving, C. A. (2009). *Integrering : teori og empiri*. Oslo: Pax.
- Engebretsen, E., & Heggen, K. (2012). *Makt på nye måter*. Oslo: Universitetsforl.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, E. O., & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evans, T. (2011). Professionals, Managers and Discretion: Critiquing Street-Level Bureaucracy. *British Journal of Social Work*, 41.

- Ferguson, D. L. (1995). The real challenge of inclusion: Confessions of a “rabid inclusionist.” *Phi Delta Kappan*, 77, 281-187.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Post-socialist" age. *New Left Review*, 1(212).
- Fremskrittspartiet. (2009). Fremskrittspartiets prinsipper 2009 - 2013. Hentet 10.02.10, fra <http://www.frp.no/nor/mener/Aktuelt/Prinsipp-og-handlingsprogram>
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogisk dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser.* Doktoravhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Fuglerud, Ø., & Eriksen, T. H. (2007). *Grenser for kultur? perspektiver fra norsk minoritetsforskning.* Oslo: Pax.
- Føllesdal, A. (1999). Hva slags likhet? Amartya Sen om funksjoner og mulighetsrom. *Sosialøkonomen*, 3, 26 - 33.
- Gadamer, H.-G. (2001). Språk og forståelse. I S. Lægheid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk ledebok.* Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.* Oslo: Pax filosofi.
- Gimbel, J. (1995). Bakker og udale. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*, 3, 28 - 34.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole : integration og sortering.* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice.* New York: McGraw-Hill.
- Gressgård, R. (2007). Det beste fra to kulturer: Frihet og fellesskap. I Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Red.), *Grenser for kultur.* Oslo: Pax.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grondin, J. (1994). *Introduction to philosophical hermeneutics.* New Haven Yale University Press.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law and democracy.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Habermas, J. (2001). Om Gadammers Sannhet og metode. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Halvorsen, E. B. (2006). Er kunnskapsløftet et løft for minoritetspråklige elever? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5.
- Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2010). Utdanning - stabilitet og endring. I I. Frønes & L. Kjølrsrød (Red.), *Det norske samfunn* (s. 517 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I C. Ringsmose & K. Baltzer (Red.), *Specialpedagogik ad nye veje*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haug, P., Egelund, N., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Henriksen, J. O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Henriksen, K. (2010). *Levekår og kjønnsforskjeller blant innvandrere fra ti land* (Vol. 2010/6). Oslo: SSB.
- Hernes, G. (1975). *Om ulikhetens reproduksjon*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Hernes, G., & Hippe, J. M. (1992). Ulikhet, effektivitet og rettferdighet IE. Øyen (Red.), *Sosiologi og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hindberg, K. (2009). Kommunen som skoleutvikler. . I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen*. Oslo: Cappelen.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Horst, C. (2006). *Interkulturel pedagogik*. [Vejle]: Kroghs Forl.
- Horst, C., & Gitz-Johansen, T. (2010). Education of Ethnic Minority Children in Denmark: Monocultural Hegemony and Counter Positions. *Intercultural Education*, 21(2), 137-151.
- Hovdelien, O. (2011). *Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene? Grunnskoleledere, skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen*. . Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder.
- Howes, A., Booth, T., Dyson, A., & Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context. *Research Papers in Education*, 20(2), 133 - 148.

- Hundeide, K. (1995). Kulturell variasjon og oppdragelse av barn. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 32(8).
- Hvistendal, R. (2008). Prøver og kartlegging for språklige minoriteter. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen.
- Hvistendal, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høyre. (2009). Muligheter for alle. Høyres stortingsvalgsprogram 2009 - 2013. Hentet 10.02.10, fra <https://www.hoyre.no/admin/filestore/Filer/Politikkdokumenter/Stortingsvalgprogram/090515-STORTINGSVALGPROGRAM-endelig.pdf>
- Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet. *Bedre skole*, 1.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*, 1, 50 - 53.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn: innvandring og inkludering*. Oslo: Pax.
- Kjærnsli, M. (2004). *Rett spor eller ville veier? : norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforl.
- Koopmans. (2010). Trade-offs between equality and difference: Immigrant integration, multiculturalism and the welfare state in cross-national perspektive. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(1), 1 - 26.
- Kovač, V. B., & Jortveit, M. (2011). The "Why, What, and How" of inclusion from the practitioner's point of view. inclusion of immigrant children in the Norwegian educational system. *Power and Education*, 3(3), 291 - 305.
- KristeligFolkeparti. (2009). Politisk program 2009 - 2013. Hentet 10.02.10, fra [http://www.krf.no/ikbViewer/Content/70699/KrFs\\_program\\_2009-2013\\_bokm%C3%A5l.pdf](http://www.krf.no/ikbViewer/Content/70699/KrFs_program_2009-2013_bokm%C3%A5l.pdf)
- Kulbrandstad, L. A., & Kulbrandstad, L. I. (2008). Norsk som andrespråk ut av rekka gikk - norskopplæring for minoritetsspråklige elever ved et veiskille. I J. E. Hagen & C. Carlsen (Red.), *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet : en samling artikler i anledning Jon Erik Hagens 60-årsdag* (s. 201 s.). Oslo: Novus forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009* (Rev. utg. utg.). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: rollen og utdanningen* (Vol. nr. 11 (2008-2009)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2001a). Multiculturalism and Citizenship-Buliding in Canada. *Canadian Policy Reseach Networks Inc, No F/17*, 47 - 70.
- Kymlicka, W. (2001b). *Politics in the vernacular: nationalism, multiculturalism and citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Langfeldt, G. (2005). *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Langfeldt, G. (2006). Likeverd som ledelsesutfordring. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen.
- Leer-Salvesen, P. (2002). Profesjonsetiske perspektiver. I B. Nylehn & A. M. Støkken (Red.), *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet: skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. Lien, H. Lidén & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. s. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindboe, I. M. (2008). Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. s. 180-194). Oslo: Universitetsforl.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lovdata. (2009). Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa. Hentet 12.06.13, fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Low, C. (1997). Is inclusivism possible? *European Journal of Special Needs Education*, 12(1), 71 - 79.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Mesel, T. (2008). *Profesjonelle i klemme en studie av 21 sykehuslegers refleksjon over seg selv som profesjonsetiske subjekter*. [Oslo]: Faculty of Medicine Unipub.
- Meyer, S. (2003). Som det står skrevet. I K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education using evidence-based strategies*. New York: Routledge.

- Myklebust, R. (2006). "Så dem ut sånn som meg også?": begynneropplæring når norsk er andrespråket *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* (s. S. 189-224). [Bergen]: Caspar forl.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NDS. (2013). Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. fra nsd.uib.no/
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an Educational Policy for Inclusion? Main Reform Stages in the Development of the Norwegian Unitary School System. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv* Oslo: NOVA-rapport.
- Nordahl, T. (2003). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole : en evaluering innenfor Reform 97 / Thomas Nordahl. I NOVA (Red.). Oslo.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Norge. (2009). *Opplæringslova (1998)*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482 - 502.
- Norwich, B. (2005). Inclusion: Is It a Matter of Evidence about What Works or about Values and Rights? *Education 3 - 13*, 33(1), 51 - 56.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring*. Oslo.
- NOU 2011:7. (2011). *Velferd og migrasjon Den norske modellens framtid* Oslo.
- NOU 2011:14. *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Oslo.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (1998). Public philosophy and international feminism. [Article]. *Ethics*, 108(4), 762.
- Nussbaum, M. (1999). *Sex & social justice*. New York: Oxford University Press.



- Nussbaum, M. (2001). The Enduring Significance of John Rawls. Hentet 16.03.10, fra [http://www.bryanlower.net/John\\_Rawls.doc](http://www.bryanlower.net/John_Rawls.doc)
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- OECD. (2009). *Education at OECD. Core Findings and Policy Directions*. Paris: OECD.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2009).
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (2012).
- Oprupabo, J., Jensen, R. S., & Storvik, A. E. (2009). Midtveiseevaluering av forsøk med moderat kvotering av personer med ikke-vestlig bakgrunn *ISF rapport* (Vol. 003). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Overland, T., & Nordahl, T. (2001). *Systemarbeid i klasser: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Persson, B. (2003). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *Int. J. Inclusive education*, 7(3), 271-280.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Pijl, S. J., & Frissen, P. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational management administration & leadership*, 37(3), 366 - 377.
- Piquemal, N. (2004). Teacher`s Ethical Responsibilities in a Diverse Society. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(32).
- Rambøll Management. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. København: Rambøll management.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Regjeringen. (2005). Soria Moria -erklæringen. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2005/soria-moria-erklaringen.html?id=438515](http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/rapporter_planer/rapporter/2005/soria-moria-erklaringen.html?id=438515)

- Regjeringen.no. (2010). Moderat kvotering av innvandrere. Hentet 15.02.13, fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/lonns-og\\_personalpolitikk/inkluderende-arbeidsliv-i-staten/moderat-kvotering-av-innvandrere.html?id=505239](http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/lonns-og_personalpolitikk/inkluderende-arbeidsliv-i-staten/moderat-kvotering-av-innvandrere.html?id=505239)
- Repstad, P. (2004). *Sosiologiske perspektiver for helse- og sosialarbeidere* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rorty, A. O. (1998). *Philosophers on education*. London: Routledge.
- Sand, T. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Seland, I. (2011). *Tilhørighet, rettighet, likhet. Nasjonal identitet og integrasjon i verferdsstaten gjennom grunnskolen 1970 - 2008*. Oslo: Det samfunnsviyenskapelige fakultet, UIO.
- Seland, I., Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013). Evaluering av nasjonale prøver som system (Vol. 4): NIFU.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. In E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (Reprint Edition). Hentet.
- Selj, E., & Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. I M. Nussbaum & A. Sen (Red.), *Teh Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2010). *The idea of justice*. London: Penguin books.
- Senterpartiet. (2009). Senterpartiets prinsipp- og handlingsprogram 2009 - 2013. Hentet 10.02.10, fra <http://www.senterpartiet.no/getfile.php/Dokument/Senterpartiets%20prinsipp-og%20handlingsprogram%202009%20-%202013-trykkeriversjon.pdf>
- Skogen, K., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Reform 97 og inkluderingsideen. Hamar: Høgskolen i Hedmarks rapportserie
- Solbakken, B. (2004). *Ny utlendingslov: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 14. desember 2001 : avgitt til Kommunal- og regionaldepartementet 19. oktober 2004*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- SosialistiskVenstreparti. (2009). SVs arbeidsprogram. Hentet 10.02.10, fra <http://www.nsd.uib.no/polsys/queries/valgprogram2009/orig/sv.pdf>

- St.meld.nr 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr 16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr 17 (2004-2005). *Makt og demokrati*. Oslo: Statsministerens kontor.
- St.meld.nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr 49 (2003-2004). (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.
- St.meld.nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?: rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Vallset: Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Svendsen, P. M. (2012). Etisk plattform som trenger bearbeiding. Hentet 31.10.12, fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Organisasjonen/siste-nytt/-Etisk-plattform-som-trenger-bearbeiding/>
- Taylor, I. (2007). Discretion and control in Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4).
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2004). From Collectivism to Individualism? Education as Nation Building in a Scandinavian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 141 - 158.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2.
- Tolo, A., & Lillejord, S. (2006). Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2.
- Tveit, A. D. (2010). Når informanten ikke vil. I H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne: universitetet og region - nærhet og uavhengighet* (s. 229-247). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tveit, A. D., & Walseth, L. T. (2010). Quality assurance of decision-making in conversations between professionals and non-professionals: identifying the presence of deliberative principles. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(3), 232 - 253.
- Tønnessen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie : en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforl.

- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education : adopted by the world conference on special needs education : access and quality*. [Paris]: Unesco.
- Utdanningsdepartementet. (2003-2004). Ot.prp. nr. 55 (2003-2004) Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova. fra Udir  
<http://www.regjeringen.no/nr/dep/kd/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/Odelstingsproposisjonar/20032004/otprp-nr-55-2003-2004-/3.html?id=393189>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læringsplakaten. Hentet 19.03, 2013, fra  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Hentet 08.04.2013, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Prinsipp for opplæringa. Hentet 22.11.12, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 20.06.13, fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%c3%a6rерprof\\_etiske\\_plattform\\_plakat%20bm%2030.10.12.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%c3%a6rерprof_etiske_plattform_plakat%20bm%2030.10.12.pdf)
- Vaags, R. H. (2000). *Refleksjon og begrunnelse i omsorgsyret*. Hamar: Sokrates AS.
- van der Kooij, K. S., & Pihl, J. (2012). Læring i heterogene klasser - nivådeling eller integrerte læringsfellesskap? I P. I. Båtnes & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Vedøy, G. (2006). *Skoleledelse i flerkulturelle skoler*.
- Venstre. (2009). Frihet ig ansvar. Et sosialliberalistisk samfunn. Venstres stortingsvalgprogra, 2009 - 2013. Hentet 10.02.10, fra [http://www.venstre.no/files/sentralt/politikk/stortingsvalgprogram\\_2009.pdf](http://www.venstre.no/files/sentralt/politikk/stortingsvalgprogram_2009.pdf)
- Vislie, L. (2003a). From integration to inclusoin: Focusing golbal trends and changes in the western european societies. *Special needs education*, 18(1), 3-21.
- Vislie, L. (2003b). Inkluderende opplæring. Idegrunnlag og politikk. Utopi - realitet? *Spesialpedagogikk*, 6, 4 - 14.
- Vislie, L. (2004). Rammer og rom for en inkluderende opplæring? *Spesialpedagogikk*, 5, 16 - 21.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *iInternational journal of inclusive education*, 8(1), 3-21.
- von Oettingen, A. (2011). *Almen pædagogik*. København: Gyldendal.

- Watts, M. (2009). Sen and the art of motorcycle maintenance; adaptive preferences and higher education. *Stud Philos Educ* 28, 425 - 436.
- Welsatd, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wollebæk, H. (2009). Etterlyser yrkesetikk. *Utdanning*, 20.
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.
- Øia, T., & Vestel, V. (2007). *Møter i det flerkulturelle* (Vol. 21/2007). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen.
- Øzerk, K. (2010). Minoritetssoppråklig opplæring i et komplekst og mangfoldig kunnskapsfunn. I E. L. Dale (Red.), *Kunnskapsløftet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. (2012). Utdanningsdirektoratet og de språklige minoritetene. *Bedre skole*, 3.

## Summary

### **Inclusion in a multicultural school**

*A qualitative study on the understanding of inclusion as expressed in policy documents and among teachers*

In recent decades, the Norwegian system of education has undergone major changes, particularly in relation to the case of student composition of the schools. The increasing number of minorities in society raises critical attention to the issue of inclusion.

The focus of this thesis is on the objective of inclusion in the elementary school and how the understanding of the term appears in public education policy as well as the teacher's reflections on their own practices of inclusion. Different attitudes and values concerning diversity are reflected in the perspective and understanding of inclusion, and are thus decisive for how inclusion should be practiced. The overall aim of the study is guided by four research questions:

1. How is the intention and understanding of inclusion in a multicultural elementary school expressed in relevant policy documents?
2. What are teachers' understandings of inclusion and what ethical reflections do they make concerning their efforts to practice inclusion?
3. To what degree are the intentions and understandings of inclusion expressed in policy documents and by teachers consistent with one another?
4. What ethical challenges and compromises related to inclusion should be emphasized on the basis of policy documents and teachers' reflections and understanding?

The thesis adopts a qualitative hermeneutical approach to analyze and discuss relevant policy documents and interviews with 14 teachers.

The theoretical basis that informs my interpretation is found in social and educational theories, namely; Banks' perspective on multicultural education, Sen's interpretation of the idea of justice, and Lipsky's theory of street-level bureaucracy. These theories were applied to an examination of numerous ethical aspects relevant to the purposes of inclusion. Ethical perspectives, as reflected in the documents and teachers' statements,

are interpreted in light of these theories. The values, goals and intended actions of the teachers to accommodate them, described in the documents, as well as the teachers' observations about the priorities and choices they make in everyday life, represent the application of ethics in everyday practice.

The complex and multifaceted definition of inclusion creates many paradoxes and dilemmas with regard to efforts to put the concept into practice. It is difficult to draw conclusions as to what inclusion is and how it should be implemented. In the policy documents, inclusion is presented as a fundamental value, a goal and a principle. Inclusion is seen as a means to prevent exclusion, discrimination and racism. Its realization in school is suggested as a right to the individual student in the various documents analyzed. Yet, even if such rights are safeguarded, the learning conditions and success of minority students are not necessarily improved.

Teachers have a clear focus on the social aspects of inclusion; however the attention on the professional part of their teaching is weaker. The goals and ideals expressed in the documents are that schools should become sites where all pupils participate and experience learning outcome. However, in everyday practice, teachers reported that schools do not have sufficient conditions for reaching these goals. The teachers pointed to a lack of resources, including the need for more time, collaboration, recognition and a larger teaching staff. Several teachers stated that school administration does not prioritize the education of linguistic minorities, and their contribution to the organization often goes unrecognized. Teachers found it to be particularly difficult in situations when students came directly to their classes without having first learned to speak Norwegian in introductory programs or classes. According to the teachers in this study there is little time for collaboration and for reflection with colleagues over these and related dilemmas.

Lipsky has described some coping strategies used by professionals when they do not succeed in their work. These strategies were evident by the teachers in the study, and they include; differentiation, devaluation and normalization of minority students, as well as blaming the pupils and their parents. A large degree of responsibility is placed on teachers with regard to implementing the intentions of school policy. This can be interpreted positively by the teachers because they are entrusted with being able to apply their knowledge and professional ethical competence. However, they are also left to themselves to make decisions that will have major implications for minority

students and for which they do not feel comfortable. If professional ethical competence is diffused among the teachers, and there are few formal professional ethical standards, the teachers are vulnerable to taking shortcuts and using coping strategies that could compromise their own values.

The teachers have a good relationship with the pupils and express sympathy towards their situation. However, what teachers seem to want the most is that minority pupils adjust and become more similar to the majority pupils. The teachers state that they are in favor of diversity in the class, and several of them stress the fairness of treating minority students differently, such as giving them more attention. But when asked directly about how they spend their time, the teachers say they are unable to spend more time with minority students who need help. It appears to be easier for the teachers to argue for special treatment of individual students than for groups of minority pupils.

According to the teachers in this study there is little time for collaboration and to reflect together with others. When they express their values and opinions, there are not always consistencies between what they say and what they say they do. Even if they think they have too little expertise to provide a good education, they are unwilling to prioritize pursuing more formal qualifications and to change the teaching environment. Being responsible for educating linguistic minority students concerns these teachers. They also point out that both school administrators and parents as well, are responsible for providing these students with an educational upbringing. In the documents, responsibility for good inclusion is primarily given to the school owners, leaders, and, first and foremost, the teachers.

While teachers use a multicultural perspective to a certain extent, the general impression is that teaching largely takes place as it did when there was a more monocultural society. However, the teachers' positive attitudes towards diversity in the classroom do not necessarily have consequences for the content of their teaching. The desire to meet the needs of minority students is great, while the ability to provide adequate training for them is often inadequate.

Expectations with respect to minority students are also occasionally lower than the learning expectations teachers have for the majority of students, a fact which may have consequences for student motivation, causing a certain number of students to not



receive the challenges they should receive from the environment in which they are to grow and learn.

At the heart of the matter for teachers is the fact that they have to cope on a daily basis with a school situation that offers many difficult challenges, and they often feel that they fail to meet these challenges. This feeling of failure can result in teachers having conflicting attitudes and opinions, as they struggle to find a balance between few resources and a great deal of needs and educational ideals. The solution for some teachers then becomes to get as many minority students as possible out of their classrooms in the hope that other teachers, hopefully more skilled than themselves, can teach their students. The result will be that these classroom teachers will not have the extra work and frustration that come with being in the middle of an unsuccessful teaching situation.

The correspondence between the ideals and aims of policy documents and teachers' understanding of inclusion coincides in certain areas, for example that education should be adapted to a diversity of pupils and everyone participate. The documents contain, however, more comprehensive and overarching approaches to inclusion, and they give no guidelines for the teachers. Teachers are most concerned about the social side of inclusion. Teachers are also more practical and relate their statements to everyday life in school. Very few teachers point out the fundamental aspects of adaptation of education and the school system.

The view of knowledge found in the documents and among the teachers reflects attitudes to diversity and is reflected in how instruction is conducted. It is often the curriculum and textbooks that rule more than promoting different types of knowledge and experiences in class. Teachers are focused on having their students to learn and thrive but struggle to create favorable educational conditions for all students.

I interpret ethical challenges raised in the empirical material in the following manner: In order to change what is worth changing, we must highlight the values that provide a foundation for school, one result of which schools becomes more inclusive. Ethical judgments, reflection and dialogue are key elements of this change. The principle of inclusion not only challenges teachers with regard to their teaching, but it also challenges overall school policy. Educational situations produce many dilemmas. It is important to promote a positive learning environment which emphasizes student skill

development, the enhancement of language learning, appreciation of diversity, and the use of alternative teaching solutions. Nevertheless, there is no perfect solution to every challenge. There is wide agreement that multicultural education must be strengthened and improved, but doing so requires prioritizing and financial resources. This applies to a focus on diversity and multicultural education in teacher education. Having more bilingual teachers will also reflect the country's multicultural reality and provide role models for students. Although there are special rights for linguistic minorities, neither the learning conditions nor learning success have improved for many of these students. Both minority and majority students must become qualified to participate and work in a multicultural society. Achieving schools that are relevant learning arenas for all students is an important goal in which teachers play a central role.

## Vedlegg 1

### **Forespørsel om tillatelse til å foreta en undersøkelse**

Mitt navn er Maryann Jortveit og jeg er ansatt Universitetet i Agder, Institutt for pedagogikk.

Jeg henvender meg til deg som rektor, med spørsmål om å få intervju lærere ved din skole. Ønsket mitt er å få vite mer om hvordan det er å være lærer i grunnskolen når det er språklige minoriteter i klassen. Engasjementet for denne gruppen elever oppsto da jeg sjøl underviste i grunnskolen.

Jeg ønsker å intervju lærere som en del av et doktorarbeid jeg holder på med ved Universitetet i Agder. Ca.15 lærere ved ulike skoler, i byer og utkantstrøk, med mange og med få minoritets elever, vil få denne henvendelsen.

Lærerne vil bli gjort kjent med at deltakelsen er frivillig og at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Resultatene av studien vil bli publisert uten at den enkelte lærer og skolen kan gjenkjennes, og intervjuopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt, som er beregnet til 30.06.2014.

Veileder på prosjektet er professor Pål Repstad UiA og biveileder er professor Paul Leer-Salvesen UiA.

Svar på denne henvendelsen kan sendes på e-post, eller du kan ringe meg.

Med vennlig hilsen

Maryann Jortveit  
Universitetet i Agder  
Postboks 422  
4604 Kristiansand  
Tlf: 38 14 13 11  
[maryann.jortveit@uia.no](mailto:maryann.jortveit@uia.no)

## Vedlegg 2

### **Forespørsel om å delta i en undersøkelse**

Mitt navn er Maryann Jortveit og jeg er ansatt Universitetet i Agder, Institutt for pedagogikk.

Jeg henvender meg til deg som lærer, med spørsmål om å delta i en undersøkelse. Ønsket mitt er å få vite mer om hvordan det er å være lærer i grunnskolen når det er språklige minoriteter i klassen. Engasjementet for denne gruppen elever oppsto da jeg sjøl underviste i grunnskolen.

Jeg ønsker å intervju deg som en del av et doktorarbeid jeg holder på med ved Universitetet i Agder. Ca.15 lærere ved ulike skoler, i byer og utkantstrøk, med mange og med få minoritets elever, vil få denne henvendelsen. Intervjuene, som vil vare omkring en time, vil bli tatt opp på ipod og jeg kan gjerne møte deg på skolen der du jobber. Rektor på din skole har gitt samtykke til at jeg kan kontakte lærere med minoritetsspråklige elever i klassen.

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvis du vil trekke deg, vil alle opplysningene jeg har fått av deg bli slettet.

Resultatene av studien vil bli publisert uten at den enkelte lærer og skolen kan gjenkjennes, og intervjuopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt, som er beregnet til 30.06.2014.

Veileder på prosjektet er professor Pål Repstad UiA og biveileder er professor Paul Leer-Salvesen UiA.

Svar på denne henvendelsen kan sendes på e-post, eller du kan ringe meg.

Med vennlig hilsen

Maryann Jortveit  
Universitetet i Agder

Postboks 422  
4604 Kristiansand  
Tlf: 38 14 13 11  
maryann.jortveit@uia.no

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

#### Presentasjon av undersøkelsen og meg sjøl

##### 1. Informantens bakgrunn

Fagkrets/fordypning

Hvorfor ble du lærer?

Hvorfor arbeide med minoriteter?

##### 2. Arbeidsoppgaver

Hvilke? Ifh til minoriteter

##### 3. Erfaringer og utfordringer

Positive og negative sider ved å ha minoriteter i klassen

Forteller om en/noen situasjoner der du synes du lykkes i arbeidet med minoriteter

Når lykkes du ikke så godt?

Hva skulle til for å gjøre skolehverdagen lettere for elevene? For deg?

Fordeling av tid

Hva er viktig å jobbe med, med denne gruppa elever?

Forskjell på opplegget/undervisningen når det er minoritets elever i klassen

Enetimer, grupper?

Kjennskap til ulike planer, styringsdokumenter, utredninger

Kunnskap om minoritetsspråkliges rettigheter mht opplæring?

Læreplanen *Grunnleggende norsk*

Kartlegging

Hvem tar avgjørelser om undervisningsopplegg, organisering mht minoritets elevene?

Er du ekstra oppmerksom, vennlig, forståelsesfull overfor minoritets elevene?

##### 4. Etisk utfordringer

Når du underviser minoritets elever

Hva bygger du på?

- egne erfaringer/kunnskaper

- læreboka

- planer

- annet

Hvilke hensyn veier tyngst?

- Enighet på trinnet/trinnmøter
- Læreplaner
- Forpliktelse ifh til skolens satsning
- Egne vurderinger/refleksjoner
- Annet

Hvis du hadde en halv time til rådighet i klassen, hva ville du da bruke den på?

- språklige minoriteter
- andre grupper med spesielle behov
- de (ofte forsømte) flinkeste i klassen
- klassen som helhet, jevn fordeling

Hva velger du som regel? Evt. hvorfor?

Er det rettferdig at noen elever får flere ressurser enn andre?

Bruker du samme vurderingskriterier for

- alle elevene
  - egen for minoritetsspråklige
- Deltakelse i nasjonale/internasjonale tester
- Belønnes for strev (innsats)?

Hvorfor/hvorfor ikke? Hvilke utfordringer gir evt. dette?

Opplever du at skolemiljøet kommer til kort ifh til språklige minoriteter

Hva skyldes det evt?

## **5. Miljø for støtte og diskusjon**

Hvem diskuterer du problemer og utfordringer med?

- kollegaer
- rektor
- foreldre
- andre
- har ikke behov for det
- har ingen å snakke med

Evt Har du fortalt noen om dine utfordringer/problemer?

Hvordan ble du møtt?

Støtte/tilbakemeldinger/veiledning/faglige spørsmål

- Rektor
- Andre kollegaer
- Foreldre

Eksterne  
Nettverk  
Fagdager  
Tverrfaglig  
Hvem tar avgjørelser?  
Timeressurser  
Læreplaner  
Grupper, enetimer  
Får du nok/for mye ansvar/handlingsrom?  
Er minoritetslevene et ansvarsområde for  
    hele personalet på skolen  
    norsklæreren  
    kontaktlæreren

Kompetanseheving

Finnes det noen på din skole med kompetansen ifh til minoriteter?

    Plan/strategi for kompetanseheving?

    Hvem trenger kompetansen i personalgruppa?

Er språklige minoriteter nevnt spesielt i skolens ulike planer? Evt. på hvilken måte?

Hva har utdanningen din gitt deg av kunnskaper og ferdigheter i møte med denne gruppen?

## **6. Inkludering**

Brukes begrepet i skolen?

Eksempler på god inkludering?

    Når er en elev inkludert på skolen?

Betyr inkludering noe for deg, i måten du jobber på?

    Inkluderende verdier

        Jobber dere med dette på skolen, kulturen på skolen?

        På hvilken måte?

Hvorfor er det evt så vanskelig å inkludere språklige minoriteter i skolen?

Har det å jobbe med språklige minoriteter formet deg som lærer (person)?

    Gitt deg nye verdier, holdninger, frustrasjoner, ønske om andre arbeidsoppgaver

Kunne du tenke deg et annet yrke?

    Hvorfor, hvilket?

Er det noe du ønsker å legge til, noe jeg ikke har spurt om?



## Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Maryann Jortveit  
Institutt for pedagogikk  
Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 14.09.2010

Vår ref: 24915 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24915	<i>Inklusjon i en flerkulturell skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Maryann Jortveit</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

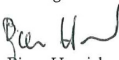
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyyre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no