

MASTEROPPGAVE

Inkludering av elever med innvandrerbakgrunn

Malin Kristine Moen

Våren 2022

LMBPED40517

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7

Fakultet for lærerutdanninger og språk



Forord

Dette er en masteroppgave tilknyttet studieprogrammet Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 ved Høgskolen i Østfold, som markerer slutten på et femårig utdanningsløp. Formålet har vært å utvikle ny kunnskap som kan bidra til å styrke min kompetanse som lærer. Etter å ha gjennomført arbeidet med dette prosjektet kunne jeg nok ikke følt meg mer klar for å bevege meg videre inn i en etterlengtet arbeidshverdag som lærer.

Jeg må innrømme at det å skrive en masteroppgave tidvis har vært et krevende arbeid. Til tross for dette er det lite som slår følelsen av å sitte med den ferdige oppgaven i hånda. I etterkant ser jeg tilbake på prosessen som givende og lærerik.

Videre ønsker jeg å utnevne en stor takk til alle som har bidratt positivt til dette prosjektet. Først og fremst må jeg takke veilederen min, Kari Spernes, som har bidratt med gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet.

Ellers ønsker jeg å takke de fire informantene som deltok i prosjektet, og dessuten ga meg et rikt datamateriale. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet.

Jeg ønsker også å takke samboeren min, familie og venner for at de har støttet og oppmuntret meg gjennom dette krevende arbeidet. Tusen takk for at dere alltid heier på meg.

Fredrikstad, 15. mai 2022

Malin Kristine Moen

Sammendrag

Gjennom forskning kommer det frem at minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialpedagogikken, ikke har det samme læringsutbyttet som majoritetselever og oftere dropper ut av videregående skole (Jortveit, 2017, s. 250). Med bakgrunn i dette, har jeg valgt å rette søkelys mot hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv.

For å besvare problemstillingen om hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv, ble det tatt i bruk en kvalitativ datainnsamlingsmetode, i form av semistrukturert intervju. Informantene består av fire lærere som arbeider ved skoler som har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn, og underviser elever på mellomtrinnet. Under de fire intervjuene ble det gjort lydopptak, som senere ble transkribert og analysert. Videre ble datamaterialet tolket ved hjelp av en fenomenologisk tilnærming.

Det teoretiske rammeverket består av fire sentrale begreper, som er en flerkulturell skole, anerkjennelse, akkulturasjon og andregjøring. Litteraturgjennomgangen består av fem forskningsprosjekter, som vil sees i sammenheng med egne resultater. I resultatkapittelet presenteres lærernes uttalelser gjennom seks temaer. Disse er skolens tilrettelegging for elevene, elevenes tilhørighet i skolen, lærernes relasjoner til elevene, elevenes hjemmebakgrunn, elevenes bakgrunn- ressurs eller problem og bruk av morsmål i skolen.

Gjennom diskusjonen kommer det frem at lærerne har et ressursorientert syn på det flerkulturelle innenfor enkelte områder, mens de har et problemorientert syn på det flerkulturelle innenfor andre områder. Samtlige av lærerne mener at det er viktig å anerkjenne elever, noe som kommer tydelig frem i uttalelsene deres. Likevel kan enkelte uttalelser gi uttrykk for at elever med innvandrerbakgrunn opplever krenkelse. Samtlige av lærerne uttrykker et ønske om at alle elever skal bli integrert i skolen. Imidlertid kan enkelte uttalelser knyttes til assimilering og segregering av elever med innvandrerbakgrunn. Samtlige av lærerne sier at de ikke ønsker å skille mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn. Likevel kan enkelte uttalelser gi uttrykk for at lærerne skiller mellom elever. Disse funnene besvarer problemstillingen om hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv.

Nøkkelord: inkludering, anerkjennelse, en flerkulturell skole, andregjøring, orientalisme, elever med innvandrerbakgrunn.

Abstract

Research shows that minority language pupils are overrepresented in special education, do not have the same learning outcomes as majority pupils and more often drop out of upper secondary school (Jortveit, 2017, p. 250). Based on this, I have chosen to focus on how teachers' thoughts about pupils with immigrant background can be understood in an inclusion perspective.

To be able to answer the main problem about how teachers' thoughts about pupils with immigrant background can be understood in an inclusion perspective, a qualitative method for collection of data was used. This was a semi-structured interview. The informants consist of four teachers who work at schools that have a high proportion of pupils with immigrant background and teach pupils at the intermediate level. During the four interviews, audio recordings were made. These were later transcribed and analysed. Furthermore, the data material was interpreted using a phenomenological approach.

The theoretical framework consists of four central concepts. These are a multicultural school, recognition, acculturation, and othering. The literature review consists of five research projects, which will be seen in connection with own results. In the results chapter the teachers' statements are presented through six topics. These are the school's facilitation for the pupils, the pupil's affiliation to school, the teachers' relations to the pupils, the pupils home background, the pupils background- resource or problem and the use of mother tongue in school.

Through the discussion, it emerges that teachers have a resource-oriented view of the multicultural in some areas, while they have a problem-oriented view of the multicultural in other areas. All the teachers believe that it is important to recognize pupils, which is clearly stated in their statements. Anyway, some statements may indicate that pupils with immigrant background experience violation. All the teachers express a wish that all pupils should be integrated in school. However, some statements can be linked to assimilation and segregation of pupils with immigrant background. All the teachers say that they do not want to distinguish between pupils with Norwegian background and pupils with immigrant background. Anyway, some statements may indicate that the teachers differentiate between the pupils. These findings answer the main problem about how teachers' thoughts about pupils with immigrant background can be understood in an inclusion perspective.

Keywords: inclusion, recognition, a multicultural school, othering, orientalism, pupils with immigrant background.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Forord | 2 |
| Sammendrag | 3 |
| Abstract | 5 |
| 1.0 Innledning | 9 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 9 |
| 1.2 Problemstilling | 10 |
| 1.3 Gjennomførelse av prosjektet | 11 |
| 1.4 Oppgavens struktur | 11 |
| 2.0 Litteraturgjennomgang | 13 |
| 2.1 Bruk av morsmål i skolen | 13 |
| 2.2 Skillet mellom «oss og dem» | 14 |
| 2.3 Dette prosjektets bidrag | 16 |
| 3.0 Teoretisk rammeverk | 17 |
| 3.1 En flerkulturell skole | 18 |
| 3.1.1 En problemorientert skole | 18 |
| 3.1.2 En ressursorientert skole | 18 |
| 3.2 Honneths anerkjennelsesteori | 19 |
| 3.2.1 De tre sfærene | 19 |
| 3.2.2 Krenkelse | 21 |
| 3.3 Akkulturasjon | 22 |
| 3.3.1 Tre akkulturasjonsstrategier | 23 |
| 3.4 Andregjøring | 23 |
| 3.4.1 Orientalisme | 24 |
| 3.4.2 Andregjøring i skolen | 25 |
| 3.5 Oppsummering av teorien | 27 |
| 4.0 Metode | 28 |
| 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted- Fenomenologi | 28 |
| 4.2 Kvalitativ forskningsmetode | 28 |
| 4.2.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi | 29 |
| 4.2.2 Utvalg av informanter | 30 |

| | |
|---|----|
| 4.2.3 Utforming av intervjuguiden..... | 31 |
| 4.2.4 Transkribering..... | 31 |
| 4.3 Analysestrategi | 32 |
| 4.4 Prosjektets kvalitet..... | 34 |
| 4.4.1 Validitet..... | 34 |
| 4.4.2 Reliabilitet..... | 35 |
| 4.5 Etske hensyn | 36 |
| 5.0 Resultat..... | 38 |
| 5.1 Skolens tilrettelegging for elevene | 38 |
| 5.2 Elevenes tilhørighet i skolen..... | 41 |
| 5.3 Lærernes relasjoner til elevene | 44 |
| 5.4 Elevenes hjemmebakgrunn..... | 46 |
| 5.5 Elevenes bakgrunn- ressurs eller problem..... | 48 |
| 5.6 Bruk av morsmål i skolen..... | 49 |
| 5.7 Oppsummering av analysen..... | 51 |
| 6.0 Diskusjon..... | 53 |
| 6.1 En flerkulturell skole | 53 |
| 6.2 Anerkjennelse | 55 |
| 6.3 Akkulturasjon | 58 |
| 6.4 Andregjøring..... | 60 |
| 7.0 Avsluttende refleksjoner | 64 |
| Figurer og tabeller | 67 |
| Litteratur..... | 68 |
| Vedlegg 1- Intervjuguide | 71 |
| Vedlegg 2- Samtykkeskjema..... | 74 |

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dette prosjektet vil omhandle læreres tanker om inkludering av elever med innvandrerbakgrunn. Gjennom Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) forplikter Norge seg til å bruke inkludering som en strategi i arbeidet mot at alle skal få en god utdanning (Haug, 2014, s. 8). Denne erklæringen tar for seg prinsipper knyttet til opplæring av personer med særskilte behov (Jortveit, 2017, s. 40). Det er imidlertid viktig å understreke at inkludering ikke bare handler om skillet mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen, men også omhandler andre forhold som kan skape skille mellom elever. Blant annet elever fra lingvistiske, etniske og kulturelle minoriteter (Haug, 2014, s. 8). En direkte konsekvens av Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) er det store fokuset på inkludering den norske skolen har i dag (Jortveit, 2017, s. 40).

I den overordnede delen av Kunnskapsløftet LK20 slås det fast at skolen skal arbeide for å utvikle et fellesskap som er inkluderende, samt fremmer alle elevers helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å utvikle et slikt fellesskap skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Statistisk sentralbyrå (2022) ble det ved inngangen av 2022 registrert til sammen 1 025 200 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Dette utgjør 15,1 prosent av landets befolkning (Statistisk sentralbyrå, 2022), og stor andel av disse menneskene er elever som går i grunnskolen.

Norge har altså signert Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og dermed forpliktet seg til å bruke inkludering som en strategi i arbeidet mot at alle skal få en god utdanning (Haug, 2014, s. 8). Samtidig trekkes et inkluderende læringsmiljø frem som ett av flere viktige prinsipper i skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for dette finnes det flere ulike indikasjoner som kan tyde på at det ikke nødvendigvis er slik det foregår i praksis. Jortveit (2017, s. 250) mener at det er behov for forandringer i skolen. Bakgrunnen for dette er at minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialpedagogikken, ikke har det samme læringsutbyttet som majoritetselever og at en høyere andel dropper ut av videregående skole (Jortveit, 2017, s. 250). Derfor ønsker jeg å rette søkelys mot hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv.

1.2 Problemstilling

Dette prosjektet vil ende opp i en masteroppgave, og markerer slutten på et femårig utdanningsløp som grunnskolelærer på 1-7.trinn. Formålet har vært å utvikle ny kunnskap som kan bidra til å styrke min kompetanse som lærer. Som nevnt tidligere skal det rettes søkelys mot hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv. I den forbindelse har følgende problemstilling blitt utformet:

Hvordan kan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn forstås i et inkluderingsperspektiv?

Som det kommer frem i problemstillingen, vil inkludering fungere som et overordnet begrep i dette prosjektet. Dermed anser jeg det som nødvendig å avklare hva inkludering innebærer i skolen. Ifølge Statped (2020) handler inkludering om at skolen tilpasser læringsmiljøet etter mangfoldet blant elevene, og tillegger alle elever den samme muligheten til å delta i fellesskapet. I et inkluderende læringsmiljø opplever alle elever tilhørighet, og ingen omtales som mer inkludert enn andre. Inkludering innebærer blant annet «fellesskap, deltagelse, medvirkning og læringsutbytte» (Statped, 2020), og kan beskrives som en prosess skolen må arbeide jevnlig med. Det er ikke mulig å omtale en skole som inkluderende eller ikke inkluderende, men skoler kan betegnes som mer eller mindre inkluderende innenfor ulike områder (Statped, 2020).

Elever med innvandrerbakgrunn er også et begrep som blir omtalt i problemstillingen. Ifølge Spernes (2020, s. 16) kan det å bruke ulike begreper for å plassere mennesker i grupper være uheldig. Dette kan føre til at mennesker ikke blir forstått som de enkeltindividene de er, men heller som representanter for bestemte grupper. Spernes (2020, s. 16) understreker imidlertid at det i noen tilfeller kan være nødvendig å ta i bruk slike begreper, for eksempel i en oppgave slik som denne. I den forbindelse anser jeg det som nødvendig å avklare min forståelse av begrepet elever med innvandrerbakgrunn. Det vil være definisjonen til Spernes (2020) som danner utgangspunktet for min forståelse. Denne lyder slik: «elever med innvandrerbakgrunn kan bety at eleven selv er født i et land utenfor Norge, eller at eleven er født i Norge, men begge foreldrene er født i et annet land» (Spernes, 2020, s. 16).

1.3 Gjennomførelse av prosjektet

Med bakgrunn i problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet, ble det kvalitative forskningsintervjuet tatt i bruk som datainnsamlingsstrategi. Slik det kommer frem hos Kvale og Brinkmann (2019, s. 20), ga dette meg muligheten til å fremheve betydningen av informantenes erfaringer. Jeg har intervjuet fire lærere på mellomtrinnet, og valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å planlegge samtalene på forhånd, men samtidig ha mulighet til å følge opp eventuelle innspill som ble gitt underveis (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156). Ettersom jeg ønsket innsikt i den enkelte informants tanker og refleksjoner, anså jeg det som mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene individuelt.

Hovedkriteriet for utvalget av informanter var at de måtte jobbe ved en skole som hadde en høy andel elever med innvandrerbakgrunn. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å komme i kontakt med lærere som hadde mye erfaring innenfor området, slik at jeg selv kunne lære mest mulig. Utover dette valgte jeg å avgrense utvalget av informanter til lærere på mellomtrinnet. Forskning viser at mange elever sliter med overgangen mellom småskoletrinnet og mellomtrinnet, fordi tekstene de møter på mellomtrinnet blir mer avanserte (Ljosland, 2013). Dette blir omtalt som «The 4th grade slump», og er et kjent internasjonalt fenomen (Ljosland, 2013). Min oppfatning er dessuten at elever gjerne får en ny lærer når de begynner på mellomtrinnet. Slik jeg forstår det, gjør lærere seg kanskje opp noen ekstra tanker rundt elevgruppen sin når de overtar en klasse på mellomtrinnet. Det er disse tankene og refleksjonene jeg ønsker å få innsikt i.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av 7 kapitler, hvorav det første er innledningen.

I kapittel 2 som er litteraturgjennomgangen, vil det gis en innføring i tidligere forskning. Her vil fem forskningsprosjekter, som senere vil sees i sammenheng med egne resultater bli presentert.

I kapittel 3 vil det bli gitt en innføring i oppgavens teoretiske rammeverk, som består av fire sentrale begreper. Disse er en flerkulturell skole, anerkjennelse, akkulturasjon og andregjøring.

I kapittel 4 som er metodedelen, vil det redegjøres for de metodiske valgene som har blitt gjort underveis i prosjektet. Det vil blant annet redegjøres for bruk av semistrukturert intervju som datainnsamlingsstrategi, og en fenomenologisk tilnærming for å tolke datamaterialet.

Resultatet vil bli presentert i kapittel 5, som er delt inn i seks hovedtemaer. Disse er skolens tilrettelegging for elevene, elevenes tilhørighet i skolen, lærernes relasjoner til elevene, elevenes hjemmebakgrunn, elevenes bakgrunn- ressurs eller problem og bruk av morsmål i skolen.

Diskusjonen vil bli presentert i kapittel 6. Her vil resultatene sees i sammenheng med litteraturgjennomgangen og de fire sentrale begrepene fra det teoretiske rammeverket. Disse er en flerkulturell skole, anerkjennelse, akkulturasjon og andregjøring.

Til slutt vil det hele oppsummeres gjennom noen avsluttende refleksjoner i kapittel 7. Her vil det også bli presentert et forslag til videre forskning.

2.0 Litteraturgjennomgang

Jeg har valgt å dele litteraturgjennomgangen inn i to hovedtemaer, som jeg mener er aktuelle i forbindelse med dette prosjektet. Det ene temaet handler om bruk av morsmål i skolen, mens det andre handler om skillet mellom «oss og dem». De utvalgte forskningsprosjektene består av Spernes (2014), Chinga- Ramirez (2015), Chinga- Ramirez (2017), Folke (2015) og Mathiesen (2020). Sammen med det teoretiske rammeverket vil dette støtte opp diskusjonen og hovedfunnene fra datamaterialet. Dette vil også bidra til å besvare problemstillingen om hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv.

2.1 Bruk av morsmål i skolen

Med utgangspunkt i fokusgruppeintervjuer med elever i videregående skole som hadde innvandrerbakgrunn, gjorde Spernes (2014) flere funn i forbindelse med bruk av morsmål i skolen. Samtlige informanter snakket enn annet språk enn norsk med foreldrene sine, men sa at de aldri hadde opplevd at lærerne viste interesse for eller oppfordret til bruk av disse språkene (Spernes, 2014, s. 193). Enkelte av informantene som hadde deltatt i egne grupper med særskilt norsk opplevde at det kun ble snakket norsk i disse gruppene, mens andre trakk frem at lærerne nektet de å bruke morsmål på skolen. Dette ble begrunnet med at lærerne ønsket å ha kontroll på hva elevene snakket om, samt sikre at det ikke ble snakket negativt om elever med norsk bakgrunn (Spernes, 2014, s. 193).

Flere lignende tendenser rundt bruk av morsmål i skolen var å finne i avhandlingen til Chinga- Ramirez (2015), som baserte seg på observasjon og intervjuer med minoritetselever. En av informantene sa at han ikke fikk morsmålsundervisning på skolen og måtte snakke norsk hele tiden. Samtidig opplevde han et stort press på å måtte endre seg for å få venner og fungere sammen med de andre elevene. For å ikke skille seg ut mer enn nødvendig var det viktig for han å oppføre seg slik som de andre elevene, til tross for at dette førte til at han glemte sitt eget språk og kulturen sin (Chinga- Ramirez, 2015, s. 230). Guttens opplevelse av at han måtte bli norsk for å kunne delta i det norske samfunnet, tolket Chinga- Ramirez (2014, s. 231) som et forsøk på assimilering.

Undersøkelsen til Mathiesen (2020) baserte seg på deltagende observasjon, samt intervjuer med elever i innføringsklasser og lærerne deres. For det første uttrykte lærerne en bekymring for at de flerspråklige elevene var plassert i egne grupper hvor morsmålet ble mye brukt. De mente at dette førte til at de flerspråklige elevene gikk glipp av å lære norsk gjennom samtale med majoritets elevene. For det andre mente samtlige av lærerne at de anså flerspråklighet som en kompetanse blant elevene, samtidig som de understreket at hovedkriteriet for å lykkes var at elevene mestret det norske språket (Mathiesen, 2020, s. 134). Selv trakk elevene frem erfaringer med å stadig bli minnet på å ikke snakke «kebabnorsk», men bruke riktig formelt språk (Mathiesen, 2020, s. 135).

Avhandlingen til Folke (2015) belyste nyankomne elevers erfaringer med den svenske skolen, ved hjelp av intervju og deltagende observasjon. Samtlige av elevene løftet frem det å lære seg svensk som en forutsetning for å komme seg videre i utdanningssystemet og samfunnet ellers. En av elevene beskrev det slik at tiden i innføringsklassen ga henne «basen i pyramiden», som hun selv måtte bygge videre på (Folke, 2015, s. 49). Flere tendenser ga uttrykk for en enspråklig norm i skolen. Det ble blant annet observert at en lærer på lunsjrommet trakk det frem som problematisk at to elever snakket sammen på morsmålet sitt. Læreren fortalte videre at han hadde sagt til elevene at «her er det svensk som gjelder», og spurt elevene om hvordan han kunne uttrykke dette på arabisk slik at de forstod det. Flere lærere trakk frem det at elevene snakket morsmål med hverandre som en problematisk uvane. Til tross for at skolene ga uttrykk for at de ønsket å inkludere, støttet de på flere utfordringer når elevene som skulle inkluderes ble sett på som et problem (Folke, 2015, s. 63).

2.2 Skillet mellom «oss og dem»

Mathiesen (2020) presenterte flere funn som kan bidra til å skape et skille mellom «oss og dem». Flere av lærerne trakk frem at det å plassere minoritets elever i egne klasser, kunne medføre segregerende konsekvenser. Til tross for dette var det på flere av skolene tilfelle at introduksjonsklassene ble plassert i egne bygg eller adskilte rom (Mathiesen, 2020, s. 131). Et annet funn var at elevenes refleksjoner ga uttrykk for at språk, utseende og hudfarge var markører for norskhet. Med bakgrunn i dette opplevde elevene det som logisk at noen ble plassert innenfor kategorien «utlending» (Mathiesen, 2020, s. 133). En av elevene fortalte at

han ikke trodde de andre på skolen visste hvor han kom fra. Samtidig valgte den samme gutten å plassere seg selv under kategorien «mer norsk» enn medelever med begrensede norskkunnskaper grunnet kortere botid (Mathiesen, 2020, s. 134).

Et funn hos Chinga- Ramirez (2015) var at flere av elevene kjente på følelsen av å være annerledes. En av elevene begrunnet dette med at hun hadde en annen religion, hudfarge og kultur enn majoriteten av elevene i skolen. Hun trivdes godt i den norske skolen når hun var sammen med elever med innvandrerbakgrunn, men følte seg underlegen og dum sammen med elever med norsk bakgrunn (Chinga- Ramirez, 2015, s. 171). Dette førte til at hun havnet utenfor kategorien «oss» og isteden innenfor kategorien «dem» (Chinga- Ramirez, 2015, s. 173). En naturlig reaksjon på dette var å søke fellesskap med andre elever med innvandrerbakgrunn, som forstod henne (Chinga- Ramirez, 2015, s. 174).

Hos Spernes (2014) kom det frem at informantene ikke skilte mellom personer som var født i Norge og personer som hadde kommet hit i senere alder. Informantene omtalte både seg selv og andre personer med innvandrerbakgrunn som «utlending» eller «innvandrer». Likevel opplevde informantene seg selv som norske, men understreket samtidig at det var et skille mellom personer med innvandrerbakgrunn og personer med norsk bakgrunn, som ble omtalt som «etnisk norske» eller «ekte nordmenn» (Spernes, 2014, s. 182). Informantene omtalte altså seg selv og andre elever med innvandrerbakgrunn som «oss» og elever med norsk bakgrunn som «dem».

I en artikkel som baserte seg på observasjon og samtale med minoritets elever avdekket Chinga Ramirez (2017) at minoritets elevene varierte mellom å kalle hverandre for «norsk» og «utlending». Dette avhengte blant annet av hvilken dag det var, hvilket fag elevene hadde og konteksten de befant seg i. Elevene trakk frem erfaringer med å bli kalt norsk den ene dagen, og bli kalt «utlending» den neste dagen. Det å være plikttoppfyllende og stille ble forbundet med å være norsk, mens det å være tullete og ufin ble forbundet med å være «utlending» (Chinga- Ramirez, 2017, s. 155). Elevene opplevde at det førte med seg lav status å bli plassert innenfor kategorien «utlending». Dette bidro til at flere av elevene følte seg dumme

og mindre verdt når de var sammen med elever med norsk bakgrunn (Chinga-Ramirez, 2017, s. 156).

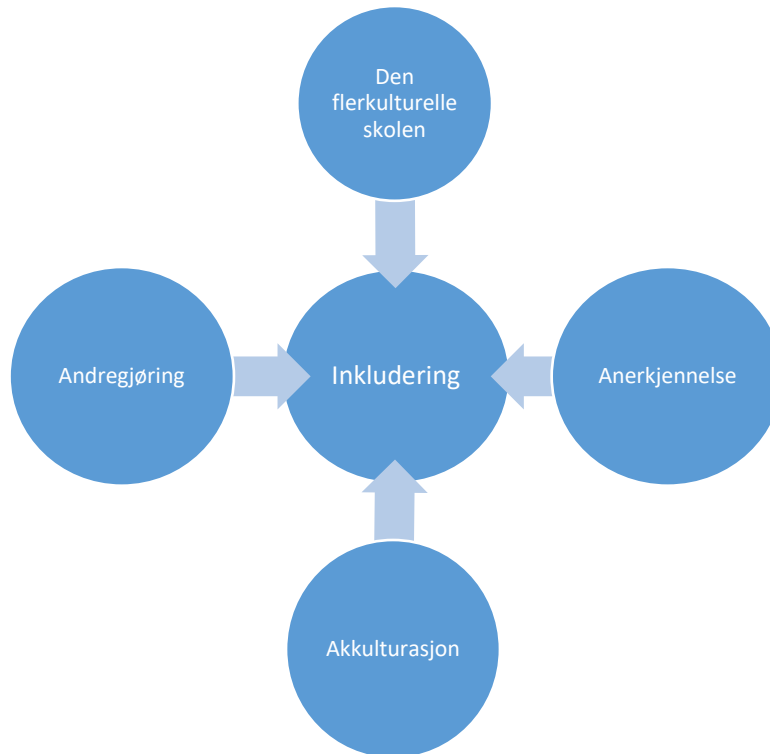
Folke (2015) presenterte flere tendenser som kan bidra til å skape et skille mellom «oss og dem». Gjennom observasjon kom det frem at det var et tydelig skille mellom forberedelsesklassen og skolen ellers, som strakk seg over flere plan. Elevene fikk undervisning i introduksjonsklassene frem til lærerne vurderte at de var klare for å gå videre inn i en ordinær klasse. Selv sa elevene at elever fra de ordinære klassene ikke fikk lov å komme inn i deres lokaler, men de visste ikke hvorfor. Elevene med innvandrerbakgrunn uttrykte et stort ønske om å kunne snakke med elever med svensk bakgrunn for å lære språket, men opplevde at det var vanskelig å knytte relasjoner med elever i andre klasser (Folke, 2015, s. 51). Elevene trakk også frem en hierarkisk oppdeling mellom «svensker» og «innvandrere». Ord som «feil» og «uvanlig» ble brukt for å beskrive introduksjonsklassen, mens ord som «riktig» og «vanlig» ble brukt for å beskrive skolen ellers. Dermed var elevene opptatt av å komme seg videre inn i de ordinære klassene, for å ikke bli sett på som dårligere enn de andre elevene (Folke, 2015, s. 53).

2.3 Dette prosjektets bidrag

Med bakgrunn i funnene til Spernes (2014), Chinga-Ramirez (2015), Chinga-Ramirez (2017), Folke (2015) og Mathiesen (2020) kan det stilles spørsmål ved om den flerkulturelle kompetansen i skolen er god nok, samt om inkludering har en så sterk plass i skolen som det slås fast at det skal ha i læreplanen og lovverk. De utvalgte forskningsprosjektene fokuserte i hovedsak på elevperspektivet, og tok for seg elever i ungdomsskole og videregående. Dette prosjektet kan være et positivt bidrag, ettersom fokuset her er på lærerperspektivet og elever på mellomtrinnet.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil det gis en innføring i det teoretiske rammeverket, som danner grunnlaget for prosjektet. Som nevnt innledningsvis, fungerer inkludering som et overordnet begrep. Dermed har de ulike delkapitlene i det teoretiske rammeverket blitt valgt ut med bakgrunn i at jeg anser de som relevante i forbindelse med inkludering. For å illustrere sammenhengen mellom inkludering som overordnet begrep og de fire delkapitlene, ble det utformet en figur (Figur 1).



Figur 1: Sammenhengen mellom begrepene i det teoretiske rammeverket

Inkludering er plassert i midten, mens de fire delkapitlene, som er en flerkulturell skole, anerkjennelse, akkulturasjon og andregjøring har blitt plassert i hver sin ytre sirkel. Pilene som peker innover viser at delkapitlene har tilknytning til inkludering, som er plassert i midten. Sammen med litteraturgjennomgangen vil det teoretiske rammeverket støtte opp diskusjonen og hovedfunnene fra datamaterialet. Dette vil også bidra til å besvare problemstillingen om hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv.

3.1 En flerkulturell skole

Den norske skolen blir i dag omtalt som flerkulturell (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 9). Det er imidlertid viktig å understreke at dette innebærer langt mer enn at det går elever som har ulik etnisk bakgrunn her (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 9). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2004, s. 9) er en flerkulturell skole «kjennetegnet ved et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet blant elever, foreldre og lærere som normaltilstand og bygger på dette i sin skoleutvikling». Det er dessuten stort fokus på å ivareta elevenes rett til å være annerledes, det er rom for alle og skillet mellom minoritets elever og majoritets elever eksisterer ikke (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 9). Hauge (2014, s. 24) løfter frem to måter lærere kan forholde seg til den flerkulturelle skolen på, som er problemorientert og ressursorientert. Disse vil bli presentert i de to neste underkapitlene.

3.1.1 En problemorientert skole

Den første forståelsen er problemorientert, og kjennetegnes av assimilerende og marginaliserende praksiser (Hauge, 2014, s. 24). På skoler som har et problemorientert forhold til det flerkulturelle, vil de minoritetsspråklige elevenes tilstedeværelse stadig bli påpekt (Hauge, 2014, s. 25). Slike skoler anser seg som flerkulturelle, med bakgrunn i at de har en stor andel elever som ikke har et nordisk utseende. Virksomheten i skolen er basert på en likhetsideologi, der elevene selv må forsvare sin rett til å være annerledes. Lærerne gir gjerne uttrykk for å være «fargeblinde», noe som fører til at det flerkulturelle og flerspråklige blir underkommunisert. En negativ konsekvens av dette er at elevenes individuelle behov ikke blir sett, samtidig som manglende norskkompetanse blir et irritasjonsmoment (Hauge, 2014, s. 25). Problemer oppstår særlig dersom ulikheten er for stor, og den assimilerende prosessen blir hindret. Dermed vil minoritetsspråklige elever som ligner på de etnisk norske elevene være lettere å inkludere (Hauge, 2014, s. 27).

3.1.2 En ressursorientert skole

Den andre forståelsen er ressursorientert, og kan beskrives som likeverdig og inkluderende (Hauge, 2014, s. 24). Skoler som har et ressursorientert forhold til det flerkulturelle, vil kontinuerlig vurdere hvilke endringer som må foretas for å imøtekomme elevenes behov (Hauge, 2014, s. 27). Elevenes grunnleggende behov og kompetanser blir dermed

utgangspunkt for skolens handlinger. Skolen tar mangfoldet på alvor og anser heterogenitet som normaltilstanden, noe som innebærer at elevenes ulike synspunkter og erfaringer blir en berikelse for skolens fellesskap. Skolen er opptatt av elevenes rettigheter, både som grupper og enkeltindivider. Alle elevene gis den samme muligheten til å forstå, oppleve mestring, få anerkjennelse, oppleve tilhørighet og sosial samhandling (Hauge, 2014, s. 27).

Hauge (2014, s. 31) mener at det i dag finnes forestillinger som baserer seg på at «innvandrere» tilhører en gruppe, mens «folk» tilhører en annen. Det er altså «oss» mot «dem», eller «folk» mot «innvandrere». Tiltak som iverksettes i problemorienterte skoler kan bidra til å forsterke slike holdninger blant elever og lærere. «Oss» som utgjør fellesskapet aksepterer «dem» som er annerledes når tilstrekkelig likhet er oppnådd. En slik dikotomisering utgjør en stor hindring i skolens arbeid mot å skape et inkluderende fellesskap (Hauge, 2014, s. 31). Dette vil utdypes nærmere i delkapittel 4, som omhandler andregjøring.

3.2 Honneths anerkjennelsesteori

Honneths teori om anerkjennelse ivaretar universelle prinsipper som er nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring, barnekonvensjonen og opplæringsloven (Jordet, 2020, s. 89). Vellykket selvrealisering avhenger av tre former for anerkjennelse, som er kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære (Jordet, 2020, s. 90). Det er imidlertid slik at elever stadig opplever å ikke bli anerkjent, og i slike tilfeller er det snakk om krenkelse (Jordet, 2020, s. 106). I de neste underkapitlene vil jeg se nærmere på de tre sfærene og krenkelse.

3.2.1 De tre sfærene

Den første formen for anerkjennelse er kjærlighet i den private sfære. Alle elever har behov for å bli elsket og verdsatt som de er, samt bli møtt med varme og omsorg uavhengig av ytelser og prestasjoner (Jordet, 2020, s. 95). Dermed utgjør kjærlighet det første nivået i gjensidig anerkjennelse, fordi menneskene her gir hverandre gjensidige bekreftelser og anerkjenner hverandres behov (Honneth, 2008, s. 104). Honneth (2008, s. 104) understreker imidlertid at denne formen for kjærlighet innebærer langt mer enn seksuelle og intime relasjoner. I denne sammenhengen forstås kjærlighetsforhold som primære relasjoner mellom

mennesker som har sterke følelsesmessige bindinger til hverandre og står hverandre nært. Eksempler kan være forholdet mellom foreldre og barn, venner og par (Honneth, 2008, s. 104). Med bakgrunn i formålsparagrafen, som presenterer nestekjærlighet som en av skolens kjerneverdier, mener jeg i likhet med Jordet (2020, s. 97) at relasjonen mellom lærer og elev også inngår her.

Den andre formen for anerkjennelse er rettigheter i den offentlige sfære. I tillegg til kjærlighet, har elever også behov for å oppleve tilhørighet og bli verdsatt som likeverdige rettighetsinnehavere i fellesskapet på skolen (Jordet, 2020, s. 95). I denne sfæren møtes mennesker som ikke er følelsesmessig involvert i hverandre, men likevel skal kunne forholde seg rettferdige til hverandre (Jordet, 2020, s. 98). Sammenhengen mellom rett og anerkjennelse baserer seg på at et menneske kun kan forstå seg selv som rettighetsinnehaver dersom det også erkjenner sine forpliktelser overfor andre (Honneth, 2008, s. 117). Gjennom normative perspektiver fra «generaliserte andre» lærer mennesker, i dette tilfellet elever hvordan de skal anerkjenne både seg selv og andre som rettighetsinnehavere og medlemmer av skolens fellesskap (Honneth, 2008, s. 117). Gjennom § 2-8 i opplæringsloven (1998) gis elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt norskopplæring. Dette gjelder frem til elevene har fått tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den vanlige opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Gjennom artikkel 30 i FNs barnekonvensjon (2003, s. 24) tillegges barn og unge retten til å bruke sitt eget språk.

Den tredje formen for anerkjennelse er sosial verdsetting i den sosiale sfære. I tillegg til kjærlighet og rettigheter, har elever også behov for å oppleve at de kunnskapene og ferdighetene de bringer med seg inn i fellesskapet på skolen blir etterspurt og verdsatt (Jordet, 2020, s. 95). Sosial verdsetting handler om den enkelte elevs muligheter til å bruke disse kunnskapene og ferdighetene til å tre frem sosialt, og gjør det dessuten mulig å utvikle et positivt forhold til egne kunnskaper og ferdigheter (Honneth, 2008, s. 130). Honneth (2008, s. 134) understreker imidlertid at et menneske bare kan føle seg verdifullt dersom det opplever å bli anerkjent for kunnskaper og ferdigheter som skiller vedkommende fra andre, i dette tilfellet elever.

3.2.2 Krenkelse

Honneths teori om anerkjennelse kan omtales som en normativ samfunnssteori, da den både viser veien til et godt liv og til et godt samfunn (Jordet, 2020, s. 91). Til tross for dette er det elever som opplever å få sin selvverd, identitet og psykiske helse skadet eller brutt ned, og i slike tilfeller er det snakk om krenkelser, som er opplevelsen av å ikke bli anerkjent (Jordet, 2020, s. 106). Som et resultat av krenkelser kan det utvikle seg patologier. Dette kan forklares som den smerten eller lidelsen elever blir påført som følge av uheldige handlinger og undervisningspraksiser i skolen, hvor de ikke gis muligheten til å ta i bruk og realisere sine iboende potensialer og ressurser. Elever som opplever dette, kan havne i destruktive og selvforsterkende lærings- og identitetsforløp med svekket selvverd, utenforskap og psykiske helseproblemer (Jordet, 2020, s. 27).

Honneth (2008, s. 102) knytter krenkelser til de tre formene for anerkjennelse, og omtaler dette som negative ekvivalenter til kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Når behovet for kjærlighet i primære relasjoner uteblir, mener Jordet (2020, s. 108) at elever fratras muligheten til å utvikle den grunnleggende tilliten til seg selv. Opplevelsen av manglende kjærlighet bidrar dessuten til utrygghet knyttet til seg selv og sin verdi, samtidig som man mister troen på å bety noe for andre mennesker. Konkrete eksempler i skolen kan være når elever opplever å bli «oversett, neglisjert, mobbet, hånet, latterliggjort, utestengt eller opplever andre former for emosjonell devaluering» (Jordet, 2020, s. 108) av lærere eller medelever. Fysisk vold og avstraffelse inngår også her. Dette skader elevens selvfølelse, fordi en blir det man speiler seg i (Jordet, 2020, s. 108).

Når elever opplever at deres samfunnsmessige rettigheter ikke blir ivaretatt, fratras de muligheten til å opptre som likeverdige medlemmer av skolens fellesskap, og ved å ikke bli anerkjent som like betydningsfull som andre elever, skades den enkeltes selvrespekt (Jordet, 2020, s. 108). Konkrete eksempler i skolen kan være uskyldig ved at læreren glemmer å se på eller å henvende seg til en elev, men også mer bevisst ved at læreren overser en elev. Dette kan medføre alvorlige konsekvenser for de elevene som opplever dette (Jordet, 2020, s. 109).

Det er en kjent problemstilling at skolens opplæringspraksiser gir noen elever dårligere muligheter til å ta i bruk og realisere sine iboende potensialer og ressurser enn andre. Når elever opplever dette, skades selvtilliten deres (Jordet, 2020, s. 109). Som nevnt tidligere er det å komme fra lingvistiske, etniske og kulturelle minoriteter noe som kan skape skille mellom elever (Haug, 2014, s. 8). Bakgrunnen for dette kan være at bidragene deres ikke blir ansett som like betydningsfulle i skole- og klassefelleskapet. Dersom dette er tilfelle, fratras elevene muligheten til å oppleve sosial verdsetting (Jordet, 2020, s. 109).

Opplevelsen av kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære, danner grunnlaget for å kunne oppleve anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 112). I samspill bidrar disse tre anerkjennelsesformene til å utvikle den enkelte elevs selvverd og identitet, som igjen «har nær sammenheng med god psykisk helse» (Jordet, 2020, s. 121). Honneth (2008) løfter frem selvfølelse, selvrespekt og selvtillit som viktige aspekter innenfor anerkjennelse, som igjen er en forutsetning for faglig og sosial læring hos barn i skolen (Jordet, 2020, s. 121).

3.3 Akkulturasjon

Akkulturasjon er en kulturell og psykologisk endringsprosess hos kulturelle grupper, familier og enkeltindivider som følge av interkulturell kontakt. Hvordan slike prosesser foregår, samt hvilke resultater man ender opp med er svært varierende. Innvirkende faktorer kan være utdanning og yrkesbakgrunn, men også kjønn og rolle innad i familien (Berry, 2007, s. 72). Berry (2007, s. 72) løfter frem fire strategier som beskriver de ulike måtene grupper og individer håndterer akkulturasjonsprosessen på. I likhet med Fandrem (2011, s. 69), ønsker også jeg å trekke frem begrepet akkulturasjonsholdninger, da denne prosessen ikke alltid er like bevisst hos individene. Hvilken strategi som gjør seg gjeldende hos den enkelte elev er avhengig av om den opprinnelige kulturen, den nye kulturen eller begge kulturene vektlegges i skolen (Fandrem, 2011, s. 70). Videre vil tre av disse strategiene bli presentert, da jeg anser de som aktuelle i forbindelse med dette prosjektet. Dette er integrering, assimilering og segregering.

3.3.1 Tre akkulturasjonsstrategier

Den første akkulturasjonsstrategien kalles integrering. Dette innebærer et fokus på å ivareta den opprinnelige kulturen til elevene, samtidig som det søkes samvær med mennesker fra den nye kulturen (Berry, 2007, s. 72). Integrering kan for eksempel innebære at elevene er sammen med både elever med norsk bakgrunn og elever fra sin opprinnelige kultur. Videre kan det handle om at elever med innvandrerbakgrunn får bidra med eventyr eller andre ting fra sin opprinnelige kultur, samtidig som de lærer kjente norske eventyr (Fandrem, 2011, s. 70). Gjennom forskning har integrering vist seg å være den beste strategien for en positiv tilpasning. Integrering løftes også frem som et mål i den norske skolen, til tross for at det i praksis ofte er assimilering som foregår (Fandrem, 2011, s. 70).

Den andre akkulturasjonsstrategien er assimilering, som innebærer en slags fornorsking (Fandrem, 2011, s. 71). Denne strategien kjennetegnes av at elever ikke ønsker eller gis muligheten til å opprettholde sin kulturelle identitet, men isteden søker interaksjon med majoritetskulturen på daglig basis (Berry, 2007, s. 72). Det faktum at noen innvandrelever i dag har det travelt med «å bli norske nok», samt ignorerer sin opprinnelige kultur helt, har bakgrunn i assimilering (Fandrem, 2011, s. 72).

Den tredje akkulturasjonsstrategien kalles segregering. Dette foregår ved at eleven selv, eller personer som forholder seg til eleven tillegger deres opprinnelige kultur høy verdi og samtidig unngår interaksjon med majoritetskulturen (Berry, 2007, s. 72). Det kan argumenteres for at elever med innvandrerbakgrunn som går i norsk skole får automatisk kontakt med «det norske», men denne strategien kan fortsatt gjøre seg gjeldende (Fandrem, 2011, s. 72). Konkrete eksempler kan være organiseringen av elever med innvandrerbakgrunn i egne innføringsklasser, samt grupper med særskilt språkopplæring. Særlig aktuell er denne strategien for innvandrerforeldre, som kanskje ikke har kommet seg ut i jobb og er mest sammen med personer fra samme kultur (Fandrem, 2011, s. 72).

3.4 Andregjøring

I dette kapitlet vil det redegjøres for begrepene orientalisme og andregjøring, som begge tar utgangspunkt i Saids (1978/ 2004) arbeid. De teoretiske aspektene som presenteres her, vil videre bli anvendt når læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn skal forstås i et inkluderingsperspektiv.

3.4.1 Orientalisme

Orientalisme er et begrep som blir brukt i flere sammenhenger, og ifølge Said (2004) kan forklares på tre ulike måter. Den første forklaringen går ut på at enhver person som tar for seg Orienten driver med orientalisme. Dette gjelder uavhengig av om vedkommende underviser, skriver om eller forsker på Orienten (Said, 2004, s. 12). Den andre forklaringen er at orientalisme er en måte å tenke på, som baserer seg på et skille mellom Orienten og Oksidenten (Said, 2004, s. 12). Den tredje forklaringen benytter orientalisme som en felles faglig institusjon som tar for seg Orienten. Dette gjøres blant annet ved å autorisere synspunkter på den, belære og herske over den. Med andre ord kan orientalismen forklares som en vestlig måte å restrukturere, dominere og få makt over Orienten (Said, 2004, s. 13).

I boken *Orientalisme* forsøker Said (2004) å forklare hvordan europeiske forfattere gjennom flere århundrer har bidratt til å skape et skille mellom den vestlige og den østlige delen av verden. Said (2004, s. 12) tydeliggjør dette ved å si at «Orienten [har] vært med å definere Europa (eller Vesten) som sitt motstykke av utseende, tanke, personlighet og erfaring». Orientalisme er altså en måte å tenke på, som tar utgangspunkt i en oppfatning om at verden kan deles i to (Said, 2004, s. 12). Oksidenten knyttes til det kjente, og omtaler «oss» som bor i Vesten og Europa, mens Orienten knyttes til det ukjente, og omtaler «dem» som bor i Østen. Orientalismen forsøker også å vise at den europeiske kulturen både ble styrket og fikk en sterkere identitet ved å se seg selv som en motsetning til Orienten. Skillet mellom Orienten og Oksidenten handler om makt, dominans og komplisert hegemoni (Said, 2004, s. 16). Said (2004, s. 48) forklarer dette skillet ved at det finnes vestlige folk og at det finnes orientaler. De vestlige folkene dominerer, mens orientalerne må domineres. Dette innebærer blant annet at landene deres blir okkupert og kontrollert, samt at deres rikdommer blir disponert av en vestlig makt (Said, 2004, s. 48).

Apilia Hodnemyrs (2010) masteravhandling undersøker hvordan elever fortolker annonser for hjelpeorganisasjoner, og jeg anser den som aktuell å trekke frem i forbindelse med Suids (2004) orientalisme. Hjelpeorganisasjoner legger i stor grad vekt på lidelse og nød i markedsføringen sin (Apilia Hodenmyr, 2010, s. 57). Enkelte av elevene gir uttrykk for at slike reklamer i liten grad påvirker de følelsesmessig, og begrunner dette med at de har sett det før. Samtidig understreker elevene at annonser og reklamer som gir innblikk i

enkeltmenneskers liv skiller seg ut, og at de ofte synes synd på disse menneskene (Apilia Hodenmyr, 2010, s. 57). Medlidenhet kan bidra til en stakkarsliggjøring av mennesker i enkelte deler av verden, samt bidra til å skape avstand (Apilia Hodenmyr, 2010, s. 61). En gjennomgående tendens blant elevene er at Afrika har blitt en fellesbetegnelse på fattigdom, nød, elendighet og behov for hjelp. På denne måten kan hjelpeorganisasjoners annonser og reklamer, bidra til å skape et skille mellom «oss og dem» (Apilia Hodenmyr, 2010, s. 76).

Jeg anser det som nødvendig å understreke at jeg kjenner til kritikken mot Said (1978), samt at det hersker uenighet rundt hvorvidt det er hensiktsmessig å benytte hans teorier om orientalisme for å forstå norske verdensbilder på 2000-tallet. Ifølge SSB (2008) har begrepene «vestlig og ikke-vestlig» for å omtale ulike land «gått ut på dato», da en slik deling av verden i to deler ikke lenger stemmer overens med virkeligheten. Ruud (2009, s. 85) mener imidlertid at Sids (1978) arbeid inneholder varige bidrag. Forestillinger om at verden utenfor Europa er fremmed, eksotisk, annerledes, farlig og underutviklet har eksistert i lang tid, og dessuten bidratt til en rekke politiske beslutninger og tiltak (Ruud, 2009, s. 85). Ifølge Ruud (2009, s. 85) kan dagens forestillinger om land og samfunn i Midtøsten omtales som orientalisme i ny innpakning. Med bakgrunn i dette anser jeg Sids (1978) arbeid som et godt utgangspunkt for å undersøke hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv.

3.4.2 Andregjøring i skolen

Andregjøring som teoretisk tilnærming tar utgangspunkt i Sids (1978) analyser av orientalismen, der Orienten blir fremstilt som Vestens strake motsetning. Olalde og Velho (2011, s. 30) mener at når homogeniserende praksiser om den andre blir til dominante diskurser i samfunnet, gir denne praksisen opphav til forestillinger som sammenfatter individuelle egenskaper til en absolutt væremåte. Det som er spesifikt og unikt ved menneskers livsverdener, blir kun anerkjent dersom det passer med den overordnede diskursen om den andre (Olalde & Velho, 2011, s. 31). Slike essensialistiske og homogeniserende praksiser har spesielt en effekt, som er å produsere et selvilde via konstruksjonen av sterke motsetninger. Olalde og Velho (2011, s. 35-36) trekker dessuten frem at slike forskjeller skaper et skille mellom innsiden og utsiden i sosiale relasjoner, der utsiden skaper innsiden av samfunnet, samt følelsen av «oss» (Olalde & Velho, 2011, s. 35-36).

På siden til Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) forklarer Nustad (u.å.) begrepet andregjøring som ord, handlinger og prosesser som bidrar til at noen mennesker blir plassert innenfor kategorien «dem», og dermed ikke er en del av «oss». Her inngår utestengende mekanismer som rammer ulike grupper i samfunnet, blant annet elever med innvandrerbakgrunn. Når en gruppe mennesker blir definert som «oss», må også noen omtales som «dem». «Oss» gruppen kjenner på en sterk følelse av identitet, samt det å være lik som resten av gruppen sin. Det er imidlertid viktig å understreke at «dem» ofte blir definert ut fra fordommer, som ikke nødvendigvis har rot i virkeligheten (Nustad, u.å.). Olalde og Velho (2011, s. 37) mener at inndeling av mennesker i kategoriene «oss og dem» eller «Vesten og Resten», er en mektig kolonial måte å tenke på som fortsatt er med oss i dag.

I den offentlige samtalen mener Nustad (u.å.) at det er mye fokus på norskhet som kategori. Dette innebærer at elever med et utseende som ikke oppfattes som norsk, stadig kan oppleve at det blir satt spørsmålstegn ved hvor de kommer fra. Dette er et godt eksempel på at enkelte trekk ved personer regnes som mer normale enn andre, og dermed ikke blir lagt merke til. Til tross for at den norske befolkningen har blitt mangfoldig beriket de siste 50 årene, er det fortsatt slik at lys hud oppfattes som normalen. Det er imidlertid viktig å understreke at oppfatningen av enkelte grupper ikke er statisk, men at utviklingen skjer i et langsomt tempo (Nustad, u.å.).

Andregjøring kan foregå på ulike nivåer i samfunnet (Nustad, u.å.). På samfunnsnivå finner man de formene for andregjøring som alle kjenner til og påvirkes av. Konkrete eksempler er personer sin hudfarge, etnisitet, religion og livssyn. Andregjøring i møtet mellom mennesker kan bekrefte andregjøringen på samfunnsnivå, men også stå i kontrast til denne. Skolen som institusjon kan altså bidra til å forsterke, forstyrre eller utfordre denne andregjøringen. I forbindelse med dette fremhever Nustad (u.å.) viktigheten av at lærere ikke skiller mellom minoritets elever og majoritets elever, men isteden anerkjenner elevgrupper som mangfoldige og sammensatt. For det er slik at noen elever blir plassert i en underlegen posisjon i skolen, og da er det viktig med lærere som forsøker å fange opp, utfordre og bryte disse dynamikkene (Nustad, u.å.).

3.5 Oppsummering av teorien

For å oppsummere teorikapittelet, ble det utformet en tabell (Tabell 1). Denne tabellen gir en oversikt over de ulike delkapitlene, samt underkapitlene som inngår i oppgavens teoretiske rammeverk. Dette danner grunnlaget for videre analyse og diskusjon av datamaterialet.

Tabell 1: Oppsummering av det teoretiske rammeverket

| Den flerkulturelle skolen | Anerkjennelse | Akkulturasjon | Andregjøring |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• En problemorientert skole• En ressursorientert skole | <ul style="list-style-type: none">• De tre sfærene• Krenkelse | <ul style="list-style-type: none">• Integrering• Assimilering• Segregering | <ul style="list-style-type: none">• Orientalisme• Andregjøring i skolen |

4.0 Metode

I dette kapittelet vil de metodiske valgene som har blitt gjort underveis i prosjektet bli presentert. Først vil det redegjøres for prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted, som er fenomenologien. Deretter vil valget av en kvalitativ forskningsmetode, samt intervju som datainnsamlingsstrategi bli begrunnet. Videre vil utvalget av informanter, utformingen av intervjuguiden og arbeidet med transkriberingen bli presentert, før tematisk analysestrategi blir belyst. Avslutningsvis diskuteres det rundt prosjektets kvalitet, samt etiske hensyn.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted- Fenomenologi

Ifølge Thaagard (2018, s. 33) har det vitenskapsteoretiske ståstedet man velger å ta utgangspunkt i stor betydning for hvilke forståelser som utvikles gjennom arbeidet med prosjektet. Gjennom tematiseringen av dette prosjektet, ble det raskt tydelig at jeg plasserte meg innenfor fenomenologien. I forbindelse med kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som innebærer en interesse for å forstå ulike fenomener utfra andre menneskers perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45).

Når det er menneskers oppfatninger av virkeligheten som er i fokus, i dette tilfellet læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn, mener jeg i likhet med Postholm og Jacobsen (2018, s. 50) at en fenomenologisk tilnærming vil være hensiktsmessig å ta i bruk.

Fenomenologien bygger på en antagelse om at verden er slik menneskene oppfatter den, og retter oppmerksomheten mot den meningen ulike mennesker tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thaagard, 2018, s. 36). I forbindelse med dette understreker Thaagard (2018, s. 36) viktigheten av å være åpen for det informantene deler, noe jeg var bevisst på. Med utgangspunkt i subjektive opplevelser har fenomenologien gitt meg muligheten til å oppnå en forståelse av den dypere meningen bak erfaringene som informantene delte (Thaagard, 2018, s. 36).

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative forskningsmetoder henter informasjon om virkeligheten ved hjelp av ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Formålet med slike metoder er å forstå og beskrive

hva utvalgte mennesker gjør i sin hverdag, samt hvilken mening dette har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Med bakgrunn i problemstillingen som ligger til grunn for dette prosjektet, anså jeg en kvalitativ forskningsmetode som mest hensiktsmessig å ta i bruk. Jeg ønsker imidlertid å understreke at kvalitative og kvantitative forskningsmetoder begge fører med seg styrker og svakheter, men i dette tilfellet vil ord kunne gi bedre informasjon om virkeligheten enn tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 101) mener at det er lite hensiktsmessig å gjøre store antagelser om virkeligheten i forkant av et prosjekt, ettersom verden er dynamisk og stadig i endring. Samtidig vil det være umulig å gå ut i verden som en «tabula rasa», altså helt uten fordommer og antagelser, da man alltid vil bringe med seg egne subjektive teorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). En induktiv tilnærming beveger seg fra empirien til teorien, mens en deduktiv tilnærming beveger seg fra teorien til empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). I dette prosjektet har jeg tatt i bruk en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg valgte å gå deduktivt ut ved å inkludere noen utvalgte temaer og forslag til spørsmål som kunne stilles i intervjuguiden. Etter å ha gjennomført og transkribert de fire intervjuene, tok jeg videre i bruk en induktiv tilnærming. Bakgrunnen for dette var at jeg så tendenser til at informantene tilla enkelte temaer mer fokus enn andre, samtidig som det dukket opp temaer jeg ikke hadde tenkt på selv.

4.2.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi

Etttersom jeg ønsket å rette søkelys mot læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn, anså jeg det kvalitative forskningsintervjuet som en passende datainnsamlingsstrategi. Her skapes kunnskap i møtet mellom forskeren og forskningsdeltagerne, med formål om å gå dypere innenfor en bestemt tematikk og utvikle nye kunnskaper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Det vanligste er å gjennomføre intervjuer ansikt til ansikt, men med internett følger muligheten for å gjennomføre intervjuer mellom personer som befinner seg på ulike steder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Dette fikk jeg erfare under ett av de fire intervjuene, som ble gjennomført digitalt over teams.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) er formålet med semistrukturerte intervjuer å få innsikt i informantenes perspektiver, for å videre kunne beskrive og forstå disse. Slike intervjuer er vanlig å gjennomføre i forbindelse med fenomenologiske prosjekter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), slik som dette. I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (Vedlegg 1), og som nevnt tidligere inneholdt denne noen utvalgte temaer og forslag til spørsmål som kunne stilles. Jeg var imidlertid ikke opptatt av at spørsmålene måtte stilles i en bestemt rekkefølge, men valgte å bringe de inn i samtalene der det var naturlig. Ellers var jeg tydelig på at informantene kunne trekke frem temaer som jeg ikke hadde tenkt på selv. Dette var tilfelle under samtlige av intervjuene, og førte til at det dukket opp nye spørsmål underveis ved at jeg ønsket å følge opp interessante innspill.

4.2.2 Utvalg av informanter

Ettersom dette prosjektet er en studentundersøkelse, er det avgrenset med tid og ressurser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 148) kan det bli både tidkrevende og utfordrende å foreta en grundig analyse av det innsamlede materialet, dersom antallet intervjupersoner er for stort. Funn fra nyere intervjuundersøkelser viser dessuten at det kan være en fordel å ha et mindre antall informanter, for å kunne bruke mer tid på å analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148). Dermed valgte jeg å inkludere fire informanter i prosjektet, da jeg anser dette som tilstrekkelig antall for å få innsikt i læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn.

For å undersøke et fenomen som inkludering, var det nødvendig å basere utvalget av informanter på noen bestemte kriterier. I dette prosjektet ble hovedkriteriet for utvalget av informanter at de måtte jobbe ved en skole som hadde en høy andel elever med innvandrerbakgrunn. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å komme i kontakt med lærere som hadde mye erfaring innenfor området, slik at jeg selv kunne lære mest mulig. Utover dette valgte jeg å avgrense utvalget av informanter til lærere på mellomtrinnet. Forskning viser at mange elever sliter med overgangen mellom småskoletrinnet og mellomtrinnet, fordi tekstene de møter på mellomtrinnet blir mer avanserte (Ljosland, 2013). Dette blir omtalt som «The 4th grade slump», og er et kjent internasjonalt fenomen (Ljosland, 2013). Min oppfatning er dessuten at elever gjerne får en ny lærer når de begynner på mellomtrinnet. Slik jeg forstår det, gjør lærere seg kanskje opp noen ekstra tanker rundt elevgruppen sin når de

overtar en klasse på mellomtrinnet. Det er disse tankene og refleksjonene jeg ønsker å få innsikt i.

For å rekruttere informanter til prosjektet, valgte jeg å ta kontakt med rektorer ved utvalgte skoler i Viken fylke, som jeg visste at hadde en stor andel elever med innvandrerbakgrunn. Jeg fikk positivt svar fra to av rektorene, som syntes prosjektet virket interessant og relevant for deres skoler. Videre ble jeg satt i kontakt med aktuelle lærere. Jeg fikk positivt svar fra fire lærere ved de to skolene. Lærerne hadde jobbet fra 9 til 32 år i skolen, og alle jobbet for tiden på 5.trinn.

4.2.3 Utforming av intervjuguiden

Med utgangspunkt i problemstillingen og relevant teori, ble inkludering, tilpasset opplæring, anerkjennelse og elever med innvandrerbakgrunn valgt ut som temaer som skulle tas med i intervjuguiden. Etter å ha gjennomført de fire intervjuene, så jeg som nevnt tidligere tendenser til at informantene tilla enkelte temaer mer fokus enn andre, samtidig som det dukket opp temaer jeg ikke hadde tenkt på selv. Gjennomgående temaer var skolens tilrettelegging for elevene, elevenes tilhørighet i skolen, lærernes relasjoner til elevene, elevenes hjemmebakgrunn, elevenes bakgrunn- ressurs eller problem og bruk av morsmål i skolen. Slik det kommer frem hos Kvale og Brinkmann (2018, s. 121), er formålet med det kvalitative semistrukturerte intervjuet å forstå informantenes perspektiver. Dermed kan temaene endre seg etter hva informantene vektlegger gjennom intervjusamtalene, noe som var tilfelle her.

Det var et bevisst valg å ikke dele intervjuguiden med informantene i forkant av intervjuene. Bakgrunnen for dette var at jeg ikke ønsket at lærerne skulle ha tenkt ut politisk korrekte svar på forhånd, men heller beskrive virkeligheten slik de opplevde den. For å sikre datamaterialet jeg fikk ut av intervjuene, ble det gjort lydopptak. Dette vil utdypes mer i neste avsnitt.

4.2.4 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuene var det videre nødvendig å transformere de muntlige intervjusamtalene til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). Jeg opplevde dette

som svært nyttig, da det bidro til at jeg raskt fikk oversikt over datamaterialet, samtidig som det var en god begynnelse på analysen. For å kunne transkribere intervjuene var det imidlertid viktig at lydopptakene foregikk uten bakgrunnsstøy, slik at det var mulig å høre samtalene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Jeg valgte å benytte meg av UiO sin mobilapp Nettskjema- diktafon for å gjennomføre lydopptakene. Av sikkerhetsmessige årsaker var det ikke mulig å lytte til opptakene direkte fra telefonen. Opptakene ble isteden kryptert på telefonen og sendt videre til et digitalt nettskjema. Her ble opptakene lagret på en sikker måte, og jeg kunne lytte til opptakene så mange ganger jeg ønsket. Etter endt prosjekt ble opptakene slettet (Universitetet i Oslo, 2021).

Kvale og Brinkmann (2019, s. 208) understreker at det ikke finnes noen faste regler for hvordan transkripsjon av forskningsintervjuer skal foregå, men løfter frem noen ting som bør tenkes gjennom på forhånd. Det må blant annet tas stilling til om intervjuene skal transkriberes ordrett, om enkelte ord skal utebli eller om intervjuene skal omformes til en mer skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 208). I dette tilfellet var det hverken den språklige stilen eller det sosiale samspillet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 209) som skulle danne utgangspunkt for analysen, men heller den informasjonen som ble gitt og de erfaringene som informantene delte. Dermed valgte jeg å omforme intervjuene til en mer formell og skriftlig stil.

4.3 Analysestrategi

Tematisk analyse er en av flere mulige analysestrategier som kan tas i bruk i forbindelse med kvalitative prosjekter. Castleberry og Nolen (2018, s. 808) har utviklet en modell som beskriver den tematiske analysen gjennom fem trinn. Disse er: 1) transkribere og bli kjent med datamaterialet, 2) bryte ned teksten i ulike kategorier, 3) samle de ulike kategoriene i temaer, 4) tolke dataene og 5) svare på problemstillingen. Det vil være denne modellen som danner utgangspunktet for analysen av datamaterialet i dette prosjektet.

På det første av de fem trinnene måtte jeg transkribere og gjøre meg kjent med datamaterialet (Castleberry & Nolen, 2018, s. 808). Som nevnt tidligere valgte jeg å transkribere intervjuene fortløpende etter hvert som de ble gjennomført, slik at jeg hadde intervjuopplevelsene ferskt i

minnet. Underveis i transkriberingen merket jeg meg potensielle koder og temaer. Da transkriberingen var gjennomført satt jeg igjen med 30 dataskrevne sider med tekst. Jeg leste gjennom transkripsjonene flere ganger, samtidig som jeg noterte ned stikkord og tanker rundt det videre arbeidet.

Etter å ha transkribert og gjort meg kjent med datamaterialet, var det videre nødvendig å bryte ned teksten i ulike kategorier. Her tok jeg dataene fra hverandre og forsøkte å lage meningsfulle grupperinger (Castleberry & Nolen, 2018, s. 808). Innenfor kvalitativ forskning omtales dette som koding, en prosess der likheter og ulikheter i datamaterialet blir identifisert (Castleberry & Nolen, 2018, s. 809). De ulike kodene ble utarbeidet med problemstillingen i bakhodet. Kodingen ble gjennomført ved at jeg merket ut relevant tekst fra datamaterialet, og samlet dette i et eget dokument. Underveis i kodingsprosessen hadde jeg hele tiden problemstillingen i bakhodet, for å sikre at fokuset var rettet mot de riktige tingene. «Oss og dem» er et eksempel på en kode for å markere at informantene ga uttrykk at det var et skille mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn.

Videre forsøkte jeg å sette kodene i sammenheng med hverandre, for å utvikle ulike temaer. Temaer kan forklares som de mønstrene man finner i kodene, som skal fange opp noe viktig om dataene som kan settes i sammenheng med problemstillingen (Castleberry & Nolen, 2018, s. 809). Jeg begynte med å lese igjennom kodene flere ganger, samtidig som jeg vurderte hvordan disse kunne slås sammen til ulike temaer. Elevenes tilhørighet er et eksempel på et tema, som bestod av koder der informantene ga uttrykk for at det var et skille mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn. Enkelte av kodene passet ikke inn under noen av temaene, og ble dermed fjernet fra dokumentet. Bakgrunnen for dette var at jeg ikke opplevde disse som relevante for å besvare problemstillingen. Jeg ønsker imidlertid å understreke at jeg samlet alle kodene som ble fjernet fra det opprinnelige dokumentet i et annet dokument, i tilfelle de skulle vise seg å bli nyttige senere i prosessen. Til slutt endte jeg opp med seks hovedtemaer: 1) skolens tilrettelegging for elevene, 2) elevenes tilhørighet i skolen, 3) lærernes relasjoner til elevene, 4) elevenes hjemmebakgrunn, 5) elevenes bakgrunn- ressurs eller problem og 6) bruk av morsmål i skolen.

Dataene taler ikke for seg selv, så på det fjerde trinnet var det nødvendig at jeg tolket dataene. Dette var et kritisk stadié i prosessen, hvor jeg måtte involvere analytiske konklusjoner fra dataene som først ble presentert som koder og deretter temaer (Castleberry & Nolen, 2018, s. 812). Jeg valgte å lage et tematisk kart, hvor jeg først definerte hva hvert tema handlet om, og videre beskrev hvordan disse passet inn i forhold til problemstillingen. Castleberry og Nolen (2018, s. 812) understreker imidlertid at man skal være forsiktig, slik at kodene og temaene ikke bare omformuleres som tolkninger, noe jeg var bevisst på.

Etter å ha jobbet gjennom de fire første trinnene, skulle jeg på det femte og siste trinnet svare på problemstillingen. Konklusjoner fra kvalitativ forskning er vanligvis ikke generaliserbare, og dette tok jeg hensyn til. Dette gir leserne muligheten til å vurdere hvordan funnene i dette prosjektet eventuelt kan overføres og anvendes inn i deres praksisområder (Castleberry & Nolen, 2018, s. 812). Jeg anser dette prosjektet som relevant for lærerstudenter, lærere og spesialpedagoger, da det kan bidra til mer kunnskap innenfor området.

4.4 Prosjektets kvalitet

I kvalitative prosjekter slik som dette, blir teoretiske perspektiver utviklet med utgangspunkt i analysen av det innsamlede datamaterialet. Samtidig blir det tatt utgangspunkt i teoretiske perspektiver fra tidligere studier (Thaagard, 2018, s. 181). I den forbindelse understreker Marshall og Rossman (2016, s. 44) viktigheten av å rette oppmerksomheten mot prosjektets validitet og reliabilitet.

4.4.1 Validitet

Validitet kan knyttes til gyldigheten av de tolkningene man kommer frem til i prosjektet (Thaagard, 2018, s. 189). Ifølge Silverman (2014, s. 84) kan validiteten styrkes ved å vektlegge teoretisk «transparens» eller gjennomsiktighet. Dette har jeg gjort ved å vise hvordan analysen danner grunnlaget for de tolkningene jeg har kommet frem til, samtidig som jeg har beskrevet mitt teoretiske ståsted.

Ytre gyldighet handler om i hvilken grad funnene som har blitt gjort kan overføres fra en kontekst til en annen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I dette prosjektet er det fire lærere fordelt på to ulike skoler som utgjør konteksten, og i den forbindelse kan det være problematisk å hevde at funnene kan generaliseres til å gjelde for lærere på andre skoler som ikke har blitt undersøkt. Det kan derimot være tilfelle at noen av beskrivelsene er gjenkjennbare, ved at lærere opplever å kjenne seg igjen. Dette prosjektet kan dermed fungere som et redskap for læring og utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Slik det kommer frem hos Postholm og Jacobsen (2018, s. 230), handler indre gyldighet om i hvilken grad det er samsvar mellom den virkeligheten som har blitt undersøkt og de teoriene og begrepene som har blitt tatt i bruk for å beskrive denne. Dette innebærer at man må bevise at det finnes grunnlag for analysene og tolkningene i prosjektet. Jeg har gjort dette ved å ta med sitater fra informantene, for å synliggjøre datamaterialet og hvilken betydning dette har hatt for funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til spørsmålet om de samme resultatene ville kommet frem dersom en annen person benyttet seg av de samme metodene (Thaagard, 2018, s. 187). Reliabiliteten i et prosjekt kan i likhet med validiteten styrkes ved at man gjør forskningsprosessen «transparent» eller gjennomiktig (Silverman, 2014, s. 84). Det er dermed viktig å redegjøre for utviklingen av data underveis i prosjektet. Jeg har gjort dette ved å beskrive hvilken forskningsstrategi og analysemetode som har blitt tatt i bruk i dette prosjektet. På denne måten vil personer som er utenforstående kunne vurdere prosessen steg for steg.

For å styrke reliabiliteten i et prosjekt ytterligere, mener Thaagard (2018, s. 188) at det bør reflekteres rundt konteksten utviklingen av data har foregått i, samt om relasjonen til informantene kan ha hatt betydning for dette. Som nevnt tidligere valgte jeg å intervju fire lærere som jeg ikke hadde noen form for relasjon til. Til tross for dette utviklet jeg en relasjon til den enkelte informant underveis i samtalene. Disse relasjonene var imidlertid basert på profesjonalitet, og tok utgangspunkt i en samtykkeerklæring. Som beskrevet i

samtykkeerklæringen, forble informantenes deltagelser anonyme, ved at det kun var jeg og veilederen min som hadde tilgang til datamaterialet.

4.5 Etiske hensyn

For å sikre at forskningen jeg gjennomførte var god, måtte jeg følge noen grunnleggende etiske retningslinjer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 245). Etersom dette prosjektet har behandlet personopplysninger, var det nødvendig å sende en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Bakgrunnen for dette var at det ble brukt datamaskinbasert utstyr i form av PC og smarttelefon til å behandle personopplysningene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). Som nevnt tidligere valgte jeg å benytte meg av UiO sin mobilapp Nettskjema- diktafon for å gjennomføre lydopptakene. Her ble opptakene kryptert på telefonen og sendt videre til et digitalt nettskjema (Universitetet i Oslo, 2021). Opptakene ble slettet etter endt prosjekt.

I dag stiller forskningsetikken i Norge tre krav som knyttes til forholdet mellom den som gjennomfører forskningen og de som deltar i prosjektet. For det første har informantene krav på informert samtykke. Informantene skal altså delta frivillig, samt få kjennskap til eventuelle farer og gevinster som deltagelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). I den forbindelse valgte jeg å utforme et samtykkeskjema etter mal fra NSD (Vedlegg 2). Her ble det blant annet redegjort for prosjektets formål, hva deltagelsen innebar og hvordan opplysningene deres ville oppbevares og brukes. Samtykkeskjemaet ble sendt til informantene via e-post et par dager før intervjuene skulle finne sted. Jeg valgte også å gjennomgå skjemaet med den enkelte informant i forkant av intervjuene.

For det andre har informantene krav på privatliv. Her inngår blant annet faren for at utenforstående skal ha mulighet til å identifisere informantene. Dette gjelder særlig i kvalitative prosjekter slik som dette, ettersom antallet informanter er begrenset (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Dette hadde jeg i bakhodet da samtykkeskjemaet ble utformet. Informantenes anonymitet ble sikret ved at det ble brukt fiktive navn både i transkripsjonene og den endelige oppgaven. Informantene ble omtalt som Mette, Lisbeth, Anniken og Martine. Jeg valgte også å informere om at datainnsamlingen og behandlingen av datamaterialet ble

gjennomført i henhold til kravene i personopplysningsloven, samt forskningsetiske prinsipper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250).

For det tredje har informantene krav på å bli korrekt gjengitt. I den grad det er mulig skal man forsøke å gjengi resultater så fullstendig og riktig som mulig. Dette betyr at det kan være nødvendig å holde tilbake informasjon eller funn som kan være relevante for prosjektet, dersom det kan bidra til å sette informantene i et dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 252) understreker, vil det være umulig å gjengi resultater i sin fullstendige sammenheng, men dette var allikevel noe jeg forsøkte å etterstrebe. Etter at prosjektet var gjennomført og den endelige teksten skrevet, fikk informantene mulighet til å lese gjennom teksten dersom de ønsket det. I likhet med Postholm og Jacobsen (2018, s. 251), anså jeg dette som et godt etisk prinsipp. Samtidig fikk jeg bekreftet at informantene var komfortable med og kjente seg igjen i uttalelsene sine.

5.0 Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedfunnene fra datamaterialet. Disse vil bidra til å besvare prosjektets problemstilling, om hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv. Det innsamlede datamaterialet har blitt delt inn i seks hovedtemaer: 1) skolens tilrettelegging for elevene, 2) elevenes tilhørighet i skolen, 3) lærernes relasjoner til elevene, 4) elevenes hjemmebakgrunn, 5) elevenes bakgrunn- ressurs eller problem og 6) bruk av morsmål i skolen. Enkelte av sitatene kan passe inn under flere av temaene, men jeg har valgt å plassere de der jeg mener at de passer best. Som nevnt tidligere vil informantene bli omtalt med de fiktive navnene Mette, Lisbeth, Anniken og Martine.

5.1 Skolens tilrettelegging for elevene

I dette delkapitlet vil informantenes uttalelser som kan knyttes til hvordan skolen og lærerne tilrettelegger for elever med innvandrerbakgrunn bli presentert. Innledningsvis i intervjuene løfter samtlige av informantene frem viktigheten av at skolen er inkluderende. Imidlertid bidrar flere av uttalelsene til at det kan settes spørsmålsteget ved praksisene deres. I uttalelsene til Mette og Anniken kommer dette særlig til uttrykk på spørsmålet om hvordan de arbeider for å inkludere elever med innvandrerbakgrunn. Mette svarer raskt:

Vi har ikke noen spesielle opplegg fordi det er vår hverdag. Vi har jo nesten halvparten av elevene våre som er minoriteter så vi tenker ikke over at vi må ha egne aktiviteter eller opplegg for å inkludere. Hvis det brått kommer en eller to inn i en klasse så er det kanskje lurt å gjøre noe.

Mette sier altså at de ikke har noen spesielle opplegg for å inkludere elever med innvandrerbakgrunn på skolen hun jobber ved. Videre begrunner hun dette med at inkludering er hverdagen deres, samtidig som hun understreker at nærmere halvparten av elevene har innvandrerbakgrunn. Dersom det kommer en eller to elever med innvandrerbakgrunn inn i en klasse mener hun imidlertid at det kan være lurt å gjøre noe ekstra. Slik jeg tolker denne uttalelsen mener Mette at skoler som har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn ikke trenger egne aktiviteter eller opplegg for å inkludere fordi inkluderingen går av seg selv, og at spesiell tilrettelegging derfor er mer aktuelt for skoler som har en lavere andel elever med innvandrerbakgrunn. Dersom skolens høye andel elever med innvandrerbakgrunn former

hverdagen deres i så stor grad som hun gir uttrykk for, ville hun slik jeg forstår det forklare hvordan de arbeider for å inkludere disse elevene.

Anniken er også opptatt av antall elever med innvandrerbakgrunn. På spørsmålet om hvordan de arbeider for å inkludere elever med innvandrerbakgrunn, svarer hun:

Jeg må ærlig innrømme at det vet jeg ikke jeg har blitt ødelagt med årene jeg, haha. Min filosofi der er at jeg tenker kanskje for lite på det, men jeg tenker veldig lite på hvor dem er fra altså hvilken bakgrunn dem har. Altså det handler mer om å møte den enkelte eleven der han er uansett bakgrunn. På en skole som vår er det som regel enkelt å inkludere fordi vi har så mange av dem, så jeg tenker at på en skole som vår så går inkluderingen av seg selv. Fordi det er så vanlig å se litt annerledes ut og ha foreldre som snakker et annet språk altså det er så mange sånne ting som går av seg selv når man er så mange som oss.

Anniken forteller at hun tenker lite på hvor elevene kommer fra eller hvilken bakgrunn de har, og velger isteden å møte den enkelte elev der den er. Videre sier hun at det er enkelt å inkludere elever med innvandrerbakgrunn på skolen hun jobber ved, fordi de har en høy andel. På denne skolen er det svært vanlig å for eksempel se annerledes ut eller snakke et annet språk. Jeg tolker det slik at Anniken, i likhet med Mette mener at skoler som har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn ikke har behov for egne aktiviteter og opplegg for å inkludere. Anniken sier i tillegg at inkluderingen går «av seg selv» på skolen hun jobber ved. Det er uklart hva hun mener innledningsvis når hun sier at hun har «blitt ødelagt med årene», men her ønsker jeg å trekke frem en uttalelse hun kommer med senere i intervjuet. Hun bruker uttrykket «min lille fargeløse verden». Med bakgrunn i denne uttalelsen, tolker jeg det slik at hun etter flere år som lærer ved en skole med en høy andel elever med innvandrerbakgrunn, ikke lenger legger merke til faktorer som kan skille elever fra hverandre.

Også Lisbeth og Martine gir uttrykk for at skolen de jobber ved er god på å tilrettelegge for elever med innvandrerbakgrunn fordi de har en høy andel av disse elevene. Lisbeth kommer med uttalelsen «vi har jo vært heldige å ha mange så vi har på en måte vokst inn i det, så jeg opplever at skolen er kjempeflink på å ta imot og ivareta minoritetsspråklige elever». Hun sier altså at skolen hun jobber ved har mange elever med innvandrerbakgrunn, og med bakgrunn i

dette har «vokst inn i det» og blitt «kjempeflink på å ta imot og ivareta» disse elevene. Samtidig sier hun at de på skolen hun jobber ved er heldige som har mange elever med innvandrerbakgrunn. Slik jeg forstår dette er skolens høye andel elever med innvandrerbakgrunn noe hun er stolt over og verdsetter. Martine kommer med en uttalelse knyttet til skolens tilrettelegging for elever med innvandrerbakgrunn, når hun sier «jeg tror at skolen her er ganske god når det gjelder minoritetsspråklige elever eller ja vi har en veldig høy andel av dem». Først sier hun at skolen hun arbeider ved er ganske god når det gjelder elever med innvandrerbakgrunn, men så retter hun dette til å si at skolen har en høy andel. Slik jeg tolker disse uttalelsene forbinder Lisbeth og Martine det at skolen har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn med at kompetansen på området også er høy.

Mette trekker frem at en inkluderende skole innebærer at lærerne må tilrettelegge mer. Dette kommer til uttrykk når hun sier «vi må jo tilrettelegge mer da med tanke på at vi har elever som kan flere språk og som ikke kan norsk best, også har vi jo gode norske elever i tillegg». Hun som lærer må altså tilrettelegge ekstra med bakgrunn i at hun har elever i klassen som kan andre språk enn norsk. Samtidig understreker hun at det også er «gode norske elever» i klassen. Uttalelsen kan tolkes slik at hun skiller mellom elever med innvandrerbakgrunn på den ene siden, og «gode norske elever» på den andre siden.

Videre gir Mette uttrykk for at elever med innvandrerbakgrunn fører med seg flere utfordringer. En av disse kommer til uttrykk i følgende uttalelse:

Det som kan være litt vanskelig er at de kan mye på sitt språk så kommer de hit og føler at dem ikke kan noen ting fordi de ikke kan det norske språket, men har masse kompetanser for eksempel i matte. Da må vi klare å få det til sånn at dem kan få vist at de kan det også.

Hun forteller at det kan være utfordrende når det kommer elever til skolen som kan mye på sitt eget språk, men ikke mestrer det norske språket. Videre understreker hun at disse elevene har mange kompetanser, blant annet i matematikk. Til tross for dette sier hun at det er utfordrende for elevene å vise frem disse kompetansene, før de lærer seg norsk. I slike tilfeller må hun som lærer tilrettelegge slik at elevene får vist hva de kan. Jeg tolker Mettes uttalelse

slik at hun er bevisst på at det stilles krav til at hun som lærer tilrettelegger for at elever med innvandrerbakgrunn kan vise sine kompetanser i skolen, og dermed oppleve mestring.

Senere i intervjuet trekker Mette frem en annen utfordring elever med innvandrerbakgrunn kan føre med seg. Dette kommer til uttrykk i følgende uttalelse:

I fag som KRLE blir det jo ganske likt fordi vi snakker om verdensreligioner og det er klart at kommer de fra et utpreget muslimsk land så kan de kun om islam og da må du lære dem om andre religioner i tillegg.

Samtidig kan denne uttalelsen bidra til å skape et skille mellom «oss og dem». Først sier Mette at det er likt for elevene i fag som KRLE, fordi det blir snakket om verdensreligioner. Samtidig kan dette være en motsetning, ved at hun videre sier at elever som kommer fra muslimske land kun har kjennskap til islam og dermed har behov for å lære om andre religioner. Slik jeg tolker denne uttalelsen er det viktig at hun som lærer tilrettelegger slik at elever med innvandrerbakgrunn også får lære om andre religioner, da hun mener at dette blir gjort i Norge, men ikke i «muslimske land».

5.2 Elevenes tilhørighet i skolen

I dette delkapittelet vil informantenes uttalelser som kan knyttes til elevenes tilhørighet i skolen bli presentert. Hos to av informantene ser jeg en gjennomgående tendens til at det skilles mellom «oss og dem». Hos Mette kommer dette blant annet til uttrykk i uttalelsen «vi er heldige og har hatt en inkluderende skole lenge, så vi vet på en måte hvordan vi skal ta vare på dem». Hun sier at skolen hun jobber ved har vært inkluderende lenge, og at de som jobber der vet hvordan de skal ta vare på elever med innvandrerbakgrunn. Mette omtaler elever med innvandrerbakgrunn som «dem». Jeg forstår det slik at denne kategoriseringen kan bidra til å skape et unødvendig skille mellom elever, særlig dersom elevene overhører slike uttalelser og denne kategoriseringen påvirker dem. Videre bruker Mette uttalelsen «ta vare på dem». Slik jeg tolker denne uttalelsen kan det bety at en stor andel av skolens elever blir forstått på en annen måte enn elever som har norsk bakgrunn. Elever med innvandrerbakgrunn blir da en gruppe skolen må «ta vare på» og hjelpe for at de skal lykkes.

Anniken kommer også med en rekke uttalelser som kan bidra til å skape et skille mellom «oss og dem». I en av disse uttalelsene trekker hun frem lærere med innvandrerbakgrunn, ved at hun sier «vi har ikke så mange lærere med minoritetsbakgrunn for eksempel, så det er ikke så mange av dem og kunne sikkert vært flere av dem». Det er altså få lærere med innvandrerbakgrunn på skolen Anniken jobber ved, så hun gir uttrykk for at det kan være flere. Min tolkning av denne uttalelsen er todelt. For det første omtaler hun lærere med innvandrerbakgrunn som «dem». Dette gjør hun to ganger. Slik jeg tolker dette, blir lærere med innvandrerbakgrunn fremstilt som en egen gruppe, samtidig som de skilles fra lærere med norsk bakgrunn. Dette kan sees i sammenheng med Mettes uttalelse, som slik jeg tolker det omtaler elever med innvandrerbakgrunn som en egen gruppe i skolen, sammenlignet med elever som har norsk bakgrunn. For det andre bruker hun uttalelsen «det kunne sikkert vært flere av dem». Også her omtaler hun lærere med innvandrerbakgrunn som «dem». Samtidig kan uttalelsen «sikkert vært flere» forstås som om hun ikke har noen klar oppfatning av dette. Dersom hun har et reelt ønske om at skolen får flere lærere med innvandrerbakgrunn, ville hun kanskje ha formulert seg annerledes. Til tross for dette forstår jeg det slik at Anniken tenker at flere lærere med innvandrerbakgrunn er positivt.

Lisbeth og Martine kommer med hver sin uttalelse, som kan knyttes til elevers tilhørighet til klassen. Hos Lisbeth kommer dette til uttrykk når hun sier:

Vi er ganske gode på trinnet til å ta elever ut av klassen når vi ser at det er noen som sliter og har behov for ekstra oppfølging. Så da er det en lærer som går ut og øver med dem også kan vi andre gå videre.

Hun sier at de er gode på trinnet til å ta elever som har utfordringer i fag og dermed behov for ekstra tilrettelegging ut av klasserommet. Dette foregår ved at en av lærerne tar med seg en eller flere elever ut av klassen, slik at klasselæreren kan gå videre med resten av klassen. Slik jeg tolker dette blir elever med innvandrerbakgrunn som strever faglig tatt ut av klasserommet med det formål å få ekstra oppfølging. Det å få ekstra oppfølging fra en lærer i mindre gruppe kan slik jeg forstår det være hensiktsmessig i noen tilfeller. Samtidig kan det bli problematisk når klasselæreren bruker denne tiden til å gå videre inn på nye temaer med resten av klassen. Slik jeg tolker det går elevene som blir tatt ut av klassen glipp av viktig undervisning om nye temaer, og risikerer dermed å havne bak medelevene. Det som Lisbeth og kollegaene anser

som et positivt tiltak, kan dermed ha motsatt effekt for elever som allerede befinner seg i en utsatt posisjon.

Martine kommer også med en uttalelse som omhandler plassering av elever med innvandrerbakgrunn i egne grupper, når hun forteller «her har vi jo hatt denne norske 2 gruppen vår, men den er jo kun for de elevene som har visse rettigheter, ikke født i Norge, kort botid i Norge». Skolen hun jobber ved har en egen gruppe for enkelte av elevene med innvandrerbakgrunn, der de får særskilt norskopplæring. Hun understreker at denne gruppen kun er for de elevene som oppfyller visse krav. Slik jeg tolker det kan elever som får særskilt norskopplæring i egne grupper, miste tilhørighet til den ordinære klassen ved at de har undervisning utenfor klasserommet. Samtidig kan en slik inndeling der enkelte elever blir plassert i egne grupper skape et skille mellom elever med innvandrerbakgrunn, ved at noen oppfyller kravene for å delta i en slik gruppe, mens andre ikke gjør det. Jeg ønsker imidlertid å understreke at jeg forstår at en slik inndeling kan være hensiktsmessig i enkelte tilfeller.

I forrige delkapittel trakk jeg frem en uttalelse fra Anniken, der hun forteller at hun lever i det hun omtaler som «min lille fargeløse verden». En senere uttalelse fra samme lærer bidrar imidlertid til at jeg setter spørsmålstegn ved om hun ikke differensierer mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn, når hun sier at «det er lett å kjenne igjen en somalisk jente med hijab». Anniken sier at somaliske jenter er lette å legge merke til fordi de gjerne bruker hijab. Slik jeg tolker dette sier Anniken at hun lever i en «fargeløs verden», men det at hun synes somaliske jenter med hijab er lette å legge merke til kan gi uttrykk for at hun skiller mellom elever. Det er dessuten interessant at hun nevner nettopp somaliske jenter med hijab, da hun tidligere gir uttrykk for at skolen har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn. Slik jeg tolker det kan bakgrunnen for dette være at hun opplever at enkelte elever med innvandrerbakgrunn har et utseende eller en påkledning som skiller seg fra elever med norsk bakgrunn.

Jeg finner også en motsetning i Mettes uttalelser. Denne motsetningen kommer til uttrykk ved at hun først sier «jeg hadde jo en kollega som spurte hvor mange jenter med hijab har vi egentlig, men det vet jeg ikke for det er ikke noe jeg tenker på». Senere i intervjuet kommer

hun med uttalelsen «jeg satt nede i sjetteklasse i stad og da var det det seks kosovoalbanere på den ene raden så vi har jo så mange». Mette forteller altså at en kollega hadde spurt henne om hvor mange jenter med hijab de hadde, men at hun ikke kunne svare da dette ikke er noe hun tenker over. Videre motsier hun seg selv, ved å si at hun la merke til at det satt seks kosovoalbanere på en rad i klasserommet. Slik jeg tolker dette mener hun i likhet med Anniken at elevens bakgrunn er noe hun tenker lite på, men uttalelsen hennes kan gi uttrykk for noe annet. Dersom hun ikke tenker over elevens bakgrunn, forstår jeg det slik at hun i likhet med antall jenter som bruker hijab, heller ikke hadde lagt merke til at det satt seks elever med kosovoalbansk bakgrunn på samme rad.

Når Mette blir spurt om hva det innebærer at en elev er inkludert i klassen, svarer hun:

Det er viktig for dem å ha tilhørighet til andre i klassen som er fra samme land. Men det er også viktig at de er en del av den norske klassen ved at de lærer seg hva som gjelder i Norge. Så jeg håper jo at det skjer i klassen vår da.

I denne konteksten tolker jeg uttalelsen til Mette slik at elevene selv synes det er viktig å ha tilhørighet med elever i klassen som er fra samme land, mens hun som lærer er mer opptatt av «at de er en del av den norske klassen ved at de lærer seg hva som gjelder i Norge». Til slutt uttrykker hun et ønske om at dette skjer i klassen hennes. Slik jeg tolker denne uttalelsen mener hun at elevene med innvandrerbakgrunn opplever det å gå i klasse med elever som er fra samme land, som en viktig tilhørighet. Det er uklart hva Mette mener med at elevene skal «lære seg hva som gjelder i Norge», men slik jeg tolker det ønsker hun at elevene skal bli kjent med hvordan det norske samfunnet fungerer. Det at hun uttrykker et ønske om at dette skjer i klassen hennes, kan tolkes som et ønske om at elevene med innvandrerbakgrunn skal «bli norske».

5.3 Lærernes relasjoner til elevene

I dette delkapittelet vil informantens tanker som kan knyttes til deres relasjoner til elevene bli presentert. To av informantene trekker frem det å skape gode relasjoner til elevene som viktig. Hos Lisbeth kommer dette til uttrykk når hun sier at det er viktig for henne «å ta dem litt på skuldrene» når hun går forbi og «kommentere litt ikke bare så fint, men jeg ser at du er flink til dette». Hun er altså opptatt av å gi elevene fysisk nærhet og små kommentarer når

hun beveger seg rundt i klasserommet. Hun understreker imidlertid at det ikke er nok å gi elevene overfladisk skryt, men velger isteden å gi den enkelte elev en kommentar på hva vedkommende er flink til. Slik jeg tolker dette er det viktig for Lisbeth å la elevene få vite hva nettopp de er flinke til, og gi ulike tilbakemeldinger. Jeg forstår det slik at hun verdsetter elever for kompetanser som er unike og skiller de fra hverandre.

Martine trekker frem en tidligere opplevelse, som jeg forstår at har gått hardt inn på henne. Hun forteller om en elev som hadde kommet tilbake etter å ha gått to år på skole i foreldrenes hjemland, og sier:

Dette var en elev som var i konstant opposisjon, og jeg forstod at det hadde med elevens bakgrunn å gjøre. Det var nok ganske traumatisk å være der nede, men vi opplevde samtidig at det var veldig vanskelig å forstå og snakke om hva eleven hadde opplevd. Vi oppfattet blant annet at eleven hadde blitt instruert i hva som var innafor å fortelle her. Lærerrollen der vet vi jo at er veldig autoritær med bruk av fysisk avstraffelse. Når du da kommer fra norsk skole som er ganske fritt i gåseøyne og har fokus på denne relasjonspedagogikken også får du ikke knyttet deg til en voksenperson fordi du opplever at de er strenge, sinte og slår deg hvis du gjør eller sier noe galt.

Martine opplevde altså at denne eleven var i «konstant opposisjon», og sier at dette skyldtes elevens bakgrunn. Hun sier at både hun og andre lærere opplevde det som vanskelig å snakke med eleven om hva vedkommende hadde erfart, og at det virket som om eleven hadde fått beskjed hjemme om hva som var greit å fortelle og ikke. Videre gir hun uttrykk for at eleven hadde opplevd fysisk avstraffelse, og at dette kan ha gjort det utfordrende for eleven å knytte seg til voksenpersoner. Dersom det var tilfelle at eleven stadig opplevde å bli fysisk og psykisk irettesatt gjennom de to årene på skole i foreldrenes hjemland, kan det slik jeg forstår det, forklare elevens utagerende atferd.

Videre ønsker jeg å trekke frem et utsagn fra opplevelsen til Martine, der hun beskriver lærerrollen i hjemlandet til elevens foreldre som «veldig autoritær med bruk av fysisk avstraffelse», mens hun sier at den norske skolen har fokus på «denne relasjonspedagogikken». Dette er en forskjell hun mener kan ha gjort det vanskelig for eleven

å knytte seg til voksenpersoner. Slik jeg forstår det, kan en slik uttalelse skyldes medias fremstilling av barn som sendes på skole i foreldrenes hjemland og at denne skolen ikke er bra for elevene. Fattigdom og nød kan også påvirke læreres forståelse av disse landene. Slik jeg forstår det skaper Martine et skille mellom den norske skolen og skolen i hjemlandet til elevens foreldre, noe som kan bidra til å styrke skillet mellom «oss og dem». Jeg tolker det slik at Martine har en oppfatning av at lærerne i den norske skolen har fokus på å bygge gode relasjoner til elevene, mens lærerne i enkelte land bruker «fysisk avstraffelse». Hun skaper dermed et polarisert bilde av skolen i Norge og skolen i land som elevers foreldre kommer fra. Samtidig løftes den ene praksisen frem som mer riktig enn den andre.

5.4 Elevenes hjemmebakgrunn

I dette delkapittelet vil informantenes tanker knyttet til elevers hjemmebakgrunn bli presentert. Når jeg spør informantene hva det innebærer å være en inkluderende skole, ser jeg flere likheter i svarene deres. Samtlige informanter gir uttrykk for at de mener det er svært viktig at skolen er inkluderende. Hos Anniken kommer dette til uttrykk når hun svarer «det innebærer vel egentlig at du må møte mennesker på en respektfull måte uansett hvem personene er, men det skal man jo egentlig alltid gjøre i skolen som lærer». Videre sier hun «egentlig så bør alle skoler som jeg tenker da være inkluderende». Anniken mener altså at man som lærer alltid skal møte elever på en respektfull måte, uavhengig av hvem de er, og understreker samtidig at alle skoler bør være inkluderende. Slik jeg tolker dette mener Anniken at det er en sentral del av lærerjobben å møte alle elever med respekt, uavhengig av bakgrunnen deres.

Mette og Martine kommer med to uttalelser som er ganske like, samtidig som de har noen ulikheter i formuleringene. Mette sier at en inkluderende skole «tar vare på alle uansett hvor de kommer fra og hva slags bakgrunn de har». Skolen skal altså gi alle elever opplevelsen av trygghet og omsorg. Det er imidlertid uklart hva hun mener med bakgrunn, men fokuset i dette prosjektet er på elever med innvandrerbakgrunn. Dermed er det stor sannsynlighet for at hun med bakgrunn mener elevers språk, kultur, religion og etnisitet. Martine kommer med et lignende svar, når hun sier «vi skal ha med alle og sørge for at alle blir med uavhengig av bakgrunn, kjønn, språk, land og etnisitet». Hun er noe klarere i svaret sitt enn Mette, ved at hun i tillegg til bakgrunn bruker «kjønn, språk, land og etnisitet» for å understreke hva det er

snakk om. Mens Mette bruker formuleringen «ta vare på alle», bruker Martine «ha med alle». Slik jeg tolker dette sett i sammenheng med konteksten det ble sagt i fokuserer Mette mest på det sosiale og mellommenneskelige, mens Martine fokuserer mest på det faglige.

For Lisbeth innebærer en inkluderende skole at «alle de barna vi har her uansett hvilket land de kommer fra eller hvilken familie de kommer fra er like viktige og alle betyr like mye». Hun velger dermed å fokusere på elevenes viktighet og betydning i skolefellesskapet. Samtidig understreker hun at dette gjelder uavhengig av hvilket land eller hvilken familie elevene kommer fra. Slik jeg tolker dette er det viktig for henne som lærer å gi alle elever følelsen av å være viktige og betydningsfulle. Hun trekker kun frem hvilket land og hvilken familie elevene kommer fra. Slik jeg forstår dette kan det være at hun opplever at hvilket land og hvilken familie elevene kommer fra bør ha liten betydning for den enkelte elevs verdi og betydning i skolen.

Når Mette blir spurt om hva det betyr at en elev er inkludert i klassen, kommer hun med et svar som omhandler elevenes bakgrunn. Dette kommer til uttrykk i uttalelsen «at han er en del av de som sitter der og ikke blir utestengt, og det kan jo hvem som helst bli det bør ikke ha noe med bakgrunnen din å gjøre». For henne innebærer inkludering at elever ikke blir utestengt, men isteden er en del av klassen. Videre understreker hun at hvem som helst kan bli utestengt, og at dette ikke nødvendigvis har med elevens bakgrunn å gjøre. Slik jeg tolker denne uttalelsen mener Mette at alle elever skal få sin inkluderte plass i klassen, uavhengig av bakgrunnen deres.

I en av uttalelsene til Anniken forstår jeg det slik at hun skiller mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn. Dette kommer til uttrykk når hun forteller:

I en klasse som vår så kan du ha toppel elever som skriver best som har minoritetsspråklig bakgrunn. Det har jeg opplevd flere ganger at du har mange av dem på toppen samtidig som du har dem helt i andre enden ikke sant, som kommer fra språkfattige hjem.

Anniken forteller at hun i klassen sin har elever med innvandrerbakgrunn som skriver best, samtidig som hun løfter frem at hun også har de som kommer fra «språkfattige hjem». Min

tolkning av denne uttalelsen er todelt. På den ene siden fremhever hun det positive ved at toppelever i en klasse kan ha innvandrerbakgrunn, og at dette er noe hun har opplevd flere ganger. På den andre siden omtaler hun hjemmene til enkelte av elevene med innvandrerbakgrunn som språkfattige. Slik jeg tolker dette setter hun likhetstegn mellom det å ikke kunne norsk og det å være «språkfattig». Hun ser dermed ikke foreldrenes morsmål som en ressurs.

5.5 Elevenes bakgrunn- ressurs eller problem

I dette delkapitlet vil informantenes tanker knyttet til elevers bakgrunn, både som ressurs og problem bli presentert. Jeg ønsker å trekke frem en uttalelse fra Martine, der hun forteller at hun har en kollega som snakker arabisk. Dette kommer til uttrykk i uttalelsen:

I år er jeg kjempeheldig for jeg har en kollega som snakker arabisk og det letter veldig for det har jo med kulturforståelse å gjøre. Der jeg kanskje kan være litt redd for å bevege meg inn på visse områder så er ikke hun redd fordi hun sier at sånn er det og sånn gjør vi det her i Norge og det må man innrette seg etter når man er her.

I forbindelse med foreldresamarbeid forteller Martine at kollegaens kompetanse i arabisk letter veldig, da kollegaen deler den samme kulturforståelsen som enkelte av foreldrene i klassen. På områder Martine opplever som ukomfortable å bevege seg inn på, opplever kollegaen hennes det motsatte. Hun er ikke redd for å fortelle foreldrene til elevene med innvandrerbakgrunn hvordan ting fungerer i Norge, og at de må innrette seg etter dette. Slik jeg tolker denne uttalelsen ser Martine kollegaens kompetanse i arabisk som en ressurs, og utnytter denne unike kompetansen. Martine fremhever kollegaens kulturforståelse som en styrke, ved at hun kan lære elevene den norske kulturen.

Senere kommer Martine med en uttalelse, som kan gi uttrykk for at hun opplever elevers bakgrunn som problematisk. Hun sier at «det er en del ting vi som etnisk norske nordmenn tar for gitt og en del opplevelser de ikke har som kan gjøre det vanskelig for dem». Hun mener altså at «etnisk norske nordmenn» har en del opplevelser som elever med innvandrerbakgrunn ikke har, og at mangelen på disse opplevelsene kan skape utfordringer for elevene. Slik jeg tolker denne uttalelsen fokuserer Martine utelukkende på mangler hos elever med innvandrerbakgrunn, fremfor å løfte frem kompetanser som gjør disse elevene unike. Videre

underbygger hun uttalelsen sin ytterligere med å si «de går jo gjerne ikke på ski de går ikke på tur i skogen på søndager og har ikke deltatt på cuper og reist på tur». Hun sier altså at elever med innvandrerbakgrunn mangler en rekke opplevelser, som hun slik jeg forstår selv mener er viktige. Slik jeg tolker dette tillegger hun opplevelser som elever med norsk bakgrunn har størst verdi. I tillegg forstår jeg det slik at dette gjelder alle elever med norsk bakgrunn, mens ingen elever med innvandrerbakgrunn erfarer dette. Jeg tolker denne uttalelsen slik at hun generaliserer både elever med majoritetsbakgrunn og elever med minoritetsbakgrunn.

I likhet med Martine trekker også Anniken frem en problematisk side ved elevers bakgrunn, når hun forteller:

Uavhengig av om man har felles interesser eller om man liker hverandre så kan man bli anerkjent for den personen man er og det man kan bidra med. Utfordringen er jo hvis det kommer nye elever til skolen som har en annen bakgrunn og ikke kjenner til den norske kulturen.

Anniken forteller her at elever skal oppleve «å bli anerkjent for den personen man er», og understreker at dette gjelder uavhengig av om elevene liker hverandre eller har felles interesser. Videre trekker hun frem det at elever har en annen bakgrunn og ikke kjenner til den norske kulturen som utfordrende. Slik jeg tolker denne uttalelsen er det en motsigelse her. Hun sier først at alle elever skal oppleve å bli verdsatt for den personen de er og det de kan bidra med, men videre sier hun at det er utfordrende når elever har en annen bakgrunn og kultur enn den norske. Jeg tolker det slik at Anniken fokuserer på det hun opplever som en mangel hos elever med innvandrerbakgrunn, fremfor å løfte frem de kompetansene som er unike og skiller elevene fra hverandre.

5.6 Bruk av morsmål i skolen

I dette delkapittelet vil informantenes tanker knyttet til bruk av morsmål i skolen bli presentert. Tre av lærerne trekker frem viktigheten av at elevene tar i bruk det norske språket i skolen. Samtidig gir to av disse lærerne også uttrykk for at bruk av morsmål er viktig i hjemmet. Mette er en av de tre lærerne, og kommer med uttalelsen «det jobber vi mye med at når dem er på skolen må de snakke norsk sånn at alle forstår». Hun sier altså at de «jobber mye med» at elevene med innvandrerbakgrunn skal snakke norsk i skolen. Slik jeg tolker

denne uttalelsen gir det lite rom for elevene med innvandrerbakgrunn til å bruke morsmålet sitt på skolen.

Mens Mette kun trekker frem viktigheten av at elevene med innvandrerbakgrunn tar i bruk det norske språket i skolen, gir Lisbeth og Anniken i tillegg uttrykk for at bruk av morsmål er viktig i hjemmet. Hos Lisbeth kommer dette til uttrykk i følgende uttalelse:

Det tror jeg er viktig at de bruker morsmål, men jeg pleier å si at vi snakker norsk på skolen. Det handler mer om at jeg ikke kan forstå hva de sier og at jeg ikke vil at de skal si noe som ikke er greit. Så jeg bruker å si at på skolen snakker vi norsk, men jeg tror det er kjempeviktig at de snakker morsmålet hjemme.

Lisbeth gir uttrykk for at hun mener det er viktig at elevene bruker morsmålet, men understreker samtidig at hun ber elevene om å snakke norsk på skolen. Avslutningsvis legger hun til at hun tror det er viktig at elevene snakker morsmålet i hjemmet. Slik jeg tolker denne uttalelsen er det en motsetning her. Først sier hun at morsmålet er viktig, men til tross for dette ber hun elevene om å snakke norsk på skolen. Med bakgrunn i dette kan det stilles spørsmål om hvilken verdi hun tillegger morsmålet til elevene med innvandrerbakgrunn. Hun påstår at det er viktig at elevene bruker morsmål, men praksisen hennes kan gi uttrykk for at dette ikke er tilfelle.

Anniken kommer med en uttalelse som har flere likheter med svaret til Lisbeth, når hun forteller:

Hjemme så er jo morsmål bra, men på skolen så kan det være negativt fordi det ekskluderer andre elever og at de sier stygge ting til hverandre som vi ikke forstår rett og slett. Så det har vel egentlig blitt sagt at det ikke er lov å snakke andre språk at du skal holde deg til norsk på skolen. Men altså det er jo ikke nødvendigvis politisk riktig til enhver tid i dette samfunnet vårt da. Men i utgangspunktet så oppfordrer jeg dem til å snakke norsk.

Anniken trekker frem at bruk av morsmål er bra, men understreker at dette er i hjemmet. Hun går imidlertid litt lengere enn Lisbeth, ved å si at bruk av morsmål på skolen er negativt fordi det ekskluderer andre elever og at elevene sier stygge ting til hverandre som lærerne ikke har kontroll over. Med bakgrunn i dette har ikke elevene med innvandrerbakgrunn lov til å bruke

morsmålet sitt på skolen. Anniken løfter imidlertid frem at denne bestemmelsen ikke nødvendigvis er politisk korrekt, men oppfordrer allikevel elevene til å snakke norsk på skolen. Slik jeg tolker uttalelsen «i dette samfunnet vårt», referer hun til Norge som et samfunn der mangfold blir tillagt høy verdi, og dessuten består av mennesker med ulik etnisk, kulturell og religiøs bakgrunn. Slik jeg tolker uttalelsene til Mette, Lisbeth og Anniken deler de den samme oppfatningen om bruk av morsmål. De sier at det er viktig, men praksisene deres kan gi uttrykk for de ikke anser morsmålet som viktig for elevene.

Jeg ønsker også å trekke frem en senere uttalelse fra Lisbeth, som kan underbygge viktigheten av elevenes morsmål. Dette kommer til uttrykk når hun sier «så fort de lærer seg norsk så går jo inkluderingen av seg selv». Hun sier at inkluderingen går av seg selv når elever med innvandrerbakgrunn lærer seg det norske språket. Slik jeg tolker denne uttalelsen blir det at elever med innvandrerbakgrunn lærer seg det norske språket satt synonymt med det å bli inkludert i klassen.

5.7 Oppsummering av analysen

For å oppsummere analysen har jeg utformet en tabell (Tabell 2). Jeg har valgt å plassere de ulike temaene i analysen under det delkapittelet jeg mener at de passer best inn, for å legge grunnlaget for den videre diskusjonen. Jeg ønsker imidlertid å understreke at enkelte av temaene i analysen har blitt plassert under flere av delkapitlene.

Tabell 2: Oppsummering av analysen

| Analytiske begreper Temaer | Den flerkulturelle skolen | Anerkjennelse | Akkulturasjon | Andregjøring |
|-------------------------------|---------------------------------|---------------|---------------|--------------|
| Tilrettelegging | X | | | X |
| Tilhørighet | | | X | X |
| Relasjoner | | X | | X |
| Hjemmebakgrunn | | | X | X |
| Ressurs/ problem | X | X | X | |
| Morsmål | | X | X | |

De fire delkapitlene i det teoretiske rammeverket vil fungere som delkapitler i diskusjonen

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene i lys av litteraturgjennomgangen og de teoretiske perspektivene. Dette med formål om å besvare problemstillingen om hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv. Som tabellen presentert avslutningsvis i resultatkapitlet viste, vil de fire delkapitlene i det teoretiske rammeverket også fungere som delkapitler i diskusjonen.

6.1 En flerkulturell skole

En flerkulturell skole kommer til uttrykk i to av temaene i analysen. Dette er skolens tilrettelegging for elevene og elevenes bakgrunn- ressurs eller problem. Samtlige av lærerne sier at inkludering er viktig i skolen, men praksisene deres bidrar ikke nødvendigvis til dette. I den forbindelse er Hauges (2014, s. 24) to måter lærere kan forholde seg til den flerkulturelle skolen, som er problemorientert og ressursorientert aktuelle å trekke frem.

En av lærerne sier at de på skolen hun jobber ved er heldige som har mange elever med innvandrerbakgrunn. På skoler som har et ressursorientert syn på det flerkulturelle, blir mangfoldet tatt på alvor og heterogenitet ansett som normaltilstanden (Hauge, 2014, s. 27). Dette innebærer at elevenes ulike synspunkter blir en berikelse for skolens fellesskap. Når læreren løfter frem skolens høye andel elever med innvandrerbakgrunn som positivt, kan dette gi uttrykk for at hun er stolt over og verdsetter mangfoldet. Dette er et godt utgangspunkt for inkludering i skolen, som innebærer at alle elever gis den samme muligheten til å forstå, oppleve mestring, få anerkjennelse, oppleve tilhørighet og sosial samhandling (Hauge, 2014, s. 27).

Som nevnt tidligere er alle lærerne opptatt av at inkludering er viktig i skolen. Samtidig viser data at de ikke har egne aktiviteter eller opplegg for å inkludere elever med innvandrerbakgrunn. Lærernes fokus på antall elever med innvandrerbakgrunn som en forklaring på at de er gode på inkludering av disse elevene, kan forstås som et problemorientert syn på det flerkulturelle (Hauge, 2014, s. 25). Slike skoler anser seg som flerkulturelle, med bakgrunn i at de har en stor andel elever som ikke har et nordisk utseende. At en skole er flerkulturell er kjennetegnet ved langt mer enn dette, blant annet ved «et

personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet blant elever, foreldre og lærere som normaltilstand og bygger på dette i sin skoleutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 9). Med bakgrunn i dette, vil ikke det at skolene som informantene jobber ved har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn være tilstrekkelig grunn for at skolene kan anses som flerkulturelle. Det faktum at hverken skolen som institusjon eller lærerne som jobber der har egne aktiviteter eller opplegg for å inkludere elever med innvandrerbakgrunn, kan tolkes slik at mangfoldet blant elevene tillegges lite verdi og blir lite vektlagt i undervisningen og skolen ellers.

Som nevnt i det foregående avsnittet innebærer det at en skole er flerkulturell langt mer enn at skolen har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn. Skoler som er flerkulturelle og har et ressursorientert syn, vil kontinuerlig vurdere hvilke endringer som må foretas for å imøtekomme elevenes behov (Hauge, 2014, s. 27). Ved at lærerne stadig påpeker de minoritetsspråklige elevenes tilstedeværelse, vil likhetsideologien styrkes ytterligere. Dette kommer til uttrykk når en av lærerne løfter det frem som utfordrende når det kommer elever til klassen som ikke kjenner til den norske kulturen, mens en annen lærer mener at dette innebærer ekstra tilrettelegging. Et slikt fokus hos lærerne kan føre til at det flerkulturelle og flerspråklige blir underkommunisert i skolen, samt at elevenes individuelle behov ikke blir sett. Dersom dette er tilfelle, risikerer elevene med innvandrerbakgrunn å selv måtte forsvare sin rett til å være annerledes (Hauge, 2014, s. 25).

Som Hauge (2014, s. 25) understreker, gir lærere på problemorienterte skoler gjerne uttrykk for å være «fargeblinde». En slik måte å omtale seg selv på kan være uheldig, da dette kan føre til at det flerkulturelle og flerspråklige blir underkommunisert i skolen (Hauge, 2014, s. 25). Samtidig kan det gi uttrykk for at lærerne underbygger elevens ulikhet, ved å se bort fra det som er unikt ved den enkelte. Som nevnt tidligere sier alle lærerne i undersøkelsen at inkludering er viktig i skolen, men til tross for dette viser data at lærerne differensierer mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn. Et konkret eksempel er at en av lærerne opplever at somaliske jenter er lette å legge merke til, fordi de gjerne bruker hijab. Ifølge Hauge (2014, s. 25) oppstår særlig problemer i skolen dersom ulikheten hos enkelte elever er for stor, og den assimilerende prosessen blir hindret. Bakgrunnen for dette kan være at lærerne opplever at enkelte elever med innvandrerbakgrunn har et utseende

eller en påkledning som skiller seg fra elever med norsk bakgrunn. Ifølge Hauge (2014, s. 25) vil de samme lærerne oppleve at minoritetsspråklige elever som ligner på de etnisk norske er lettere å inkludere.

6.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse kommer til uttrykk i tre av temaene i analysen. Dette er lærernes relasjoner til elevene, elevenes bakgrunn- ressurs eller problem og bruk av morsmål i skolen. Vellykket selvrealisering for elever i skolen avhenger som nevnt tidligere av tre former for anerkjennelse, som er kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære (Jordet, 2020, s. 90). På ressursorienterte skoler gis alle elever den samme muligheten til å forstå, oppleve mestring, få anerkjennelse, oppleve tilhørighet og sosial samhandling (Hauge, 2014, s. 27).

Relasjonen mellom lærer og elev kan knyttes til kjærlighet i den private sfære, ettersom formålsparagrafen presenterer kjærlighet som en av skolens kjerneverdier (Jordet, 2020, s. 97). Slik en av lærerne i undersøkelsen forteller, kan det komme elever i klassen som har tilbrakt hele eller deler av skolegangen sin i et annet land. I dette tilfellet var det en elev som hadde opplevd fysisk avstraffelse på skole i foreldrenes hjemland. Ifølge Jordet (2020, s. 95) har alle elever behov for å bli elsket og verdsatt som de er, og dessuten bli møtt med varme og omsorg. Det er tenkelig at det kan være utfordrende å knytte seg til voksenpersoner for en elev som tidligere har opplevd fysisk avstraffelse. Bakgrunnen for dette kan være at eleven har opplevd lite eller ingen anerkjennelse i den private sfæren gjennom skolegangen sin. Når elever opplever fysisk vold og avstraffelse, mener Jordet (2020, s. 106) at dette kan omtales som krenkelse eller negative ekvivalenter til kjærlighet. En elev som stadig opplever at lærerne er strenge, sinte og slår, kan utvikle lav selvfølelse, ved at eleven blir det den speiler seg i (Jordet, 2020, s. 108). Med bakgrunn i en lærerrolle som bruker fysisk avstraffelse, tolker jeg det slik at det var lite rom for eleven til å få utløp for følelsene sine. Møtet med den norske skolen etter dette, som læreren beskriver at har fokus på relasjonspedagogikk, kan ha vært en stor overgang for eleven. På den ene siden kan det ha vært utfordrende for eleven å møte lærere som er opptatt av å bygge gode relasjoner, ettersom eleven over lengre tid hadde opplevd det motsatte. På den andre siden kan det å komme inn i den norske skolen ha gitt eleven rom for å få utløp for negative følelser i form av usikkerhet og sinne, som muligens har

bygd seg opp gjennom en skolegang bestående av fysisk avstraffelse. Slik jeg forstår det, kan disse følelsene ha kommet til uttrykk ved at læreren opplevde elevens atferd som utfordrende.

Det at lærerne i undersøkelsen fokuserer på viktigheten av at elever med innvandrerbakgrunn tar i bruk det norske språket, kan tolkes som et brudd på barns rett til å bruke sitt eget språk i skolen (Barnekonvensjonen, 2003, s. 24). Samtidig strider dette mot anerkjennelsesformen rettigheter i den offentlige sfære, som innebærer at alle elever har behov for å oppleve tilhørighet og bli verdsatt som likeverdige rettighetsinnehavere i skolens fellesskap (Jordet, 2020, s. 95). Slik det kommer frem hos Spernes (2014), Chinga- Ramirez (2015) og Folke (2015), er det flere lærere som anser bruk av morsmål som en problematisk uvane, og dermed nekter elever med innvandrerbakgrunn å bruke morsmål på skolen. Ifølge Honneth (2008, s. 102) kan en slik praksis omtales som krenkelse eller negative ekvivalenter til rettigheter. Lærerne begrunner denne praksisen med at de ønsker å ha kontroll på hva elevene snakker om, samt sikre at det ikke blir snakket negativt om andre elever, noe som også kommer frem hos Spernes (2014, s. 193). Det faktum at lærerne ber elever med innvandrerbakgrunn om å snakke norsk på skolen, kan ifølge Jordet (2020, s. 108) bidra til å skade elevenes selvrespekt, ved at de ikke opplever å bli anerkjent som like betydningsfulle som elever med norsk bakgrunn. Samtidig kan det at elever med innvandrerbakgrunn ikke får lov til å bruke morsmålet sitt på skolen, bidra til å underbygge en kompetanse som er unik og skiller disse elevene fra elever med norsk bakgrunn.

En av lærerne fokuserer på å bygge gode relasjoner til elevene og dessuten gi konkrete tilbakemeldinger på hva den enkelte elev er flink til, noe som kan knyttes til anerkjennelsesformen sosial verdsetting i den sosiale sfære (Jordet, 2020, s. 95). Denne formen for anerkjennelse innebærer at elever skal oppleve at de kunnskapene og ferdighetene de bringer med seg inn i skolens fellesskap blir etterspurt og verdsatt (Jordet, 2020, s. 95). Ifølge Honneth (2008, s. 134) kan et menneske kun føle seg verdifullt dersom det opplever å bli anerkjent for kunnskaper og ferdigheter som skiller vedkommende fra andre elever. Ved at læreren gir elevene konkrete tilbakemeldinger på hva nettopp de er flinke til når hun beveger seg rundt i klasserommet, vil elevene kunne oppleve anerkjennelse i den sosiale sfære. Dette ved at læreren viser at hun verdsetter de kunnskapene og ferdighetene som er unike og skiller den enkelte fra andre elever (Honneth, 2008, s. 134).

En av lærerne i undersøkelsen trekker det frem som viktig at alle elever blir anerkjent for den personen de er og det de kan bidra med, uavhengig av felles interesser eller om de liker hverandre. Dette kan knyttes til opplevelsen av anerkjennelse i den sosiale sfære. Når mennesker, i dette tilfellet elever opplever sosial verdsetting i den sosiale sfære, mener Honneth (2008, s. 130) at de tillegges muligheten til å utvikle et positivt forhold til egne kunnskaper og ferdigheter. Det blir imidlertid problematisk når den samme læreren trekker det frem som utfordrende når skolen får nye elever som har en annen bakgrunn og ikke kjenner til den norske kulturen. Slik jeg tolker dette er det en motsetning til definisjonen av anerkjennelse i den sosiale sfære, som innebærer at alle elever har behov for å oppleve at de kunnskapene og ferdighetene de bringer med seg inn i skolens fellesskap blir etterspurt og verdsatt (Jordet, 2020, s. 95), samt at de kunnskapene og ferdighetene som er unike og skiller de fra hverandre blir anerkjent (Honneth, 2008, s. 134). Med bakgrunn i denne definisjonen, bør læreren slik jeg forstår det, anerkjenne elever med innvandrerbakgrunn for nettopp det at de har kjennskap til en annen kultur. Det at læreren ikke anerkjenner elever med innvandrerbakgrunn for de kunnskapene og ferdighetene som er unike og skiller elevene fra hverandre, kan tolkes slik at elevene opplever manglende anerkjennelse fra læreren. Skoler som har et ressursorientert syn på det flerkulturelle, vil derimot anse elevenes ulike synspunkter og erfaringer som en berikelse for skolens fellesskap. Når læreren ikke anerkjenner elever med innvandrerbakgrunn for de kunnskapene og ferdighetene som er unike og skiller disse elevene fra elever med norsk bakgrunn, kan dette forstås som krenkelse eller negative ekvivalenter til sosial verdsetting (Honneth, 2008, s. 102).

En av lærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at elever med innvandrerbakgrunn mangler en del opplevelser, som kan gjøre det vanskelig for disse elevene i skolen. Selv om enkelte elever med innvandrerbakgrunn ikke har de samme erfaringene som flertallet av elever med norsk bakgrunn, har de derimot unike kunnskaper, ferdigheter og opplevelser fra egen kultur som elever med norsk bakgrunn ikke har. Honneth (2008, s. 134) understreker at et menneske kun kan føle seg verdifullt dersom det opplever å bli anerkjent for de kunnskapene, ferdighetene og opplevelsene som er unike og skiller den enkelte fra andre. Når læreren forstår det at elever med innvandrerbakgrunn ikke har de samme erfaringene som elever med norsk bakgrunn som negativt, kan dette forstås som krenkelse eller negative ekvivalenter til sosial verdsetting (Honneth, 2008, s. 102). I den forbindelse kan det stilles

spørsmål ved hvor stor verdi man skal tillegge det å ha stått på ski og reist på cup med fotballaget. Samtidig kan en slik uttalelse gi uttrykk for at læreren generaliserer elevene, ved at alle elever med norsk bakgrunn har disse erfaringene, mens ingen av elevene med innvandrerbakgrunn har erfart dette.

6.3 Akkulturasjon

Akkulturasjon kommer til uttrykk i fire av temaene i analysen. Dette er elevenes tilhørighet i skolen, elevenes hjemmebakgrunn, elevenes bakgrunn- ressurs eller problem og bruk av morsmål i skolen. Berry (2007, s. 72) beskriver akkulturasjon som en kulturell og psykologisk endringsprosess hos enkeltindivider, og tre av strategiene hans for hvordan den enkelte håndterer akkulturasjonsprosessen, vil bli løftet frem her. Hvilken strategi som gjør seg gjeldende hos den enkelte elev, avhenger av om den opprinnelige kulturen, den nye kulturen eller begge kulturene vektlegges i skolen (Fandrem, 2011, s. 70).

En av lærerne i denne undersøkelsen fokuserer på viktigheten av at elever opplever å være en del av klassen og ikke blir utestengt, noe som kan knyttes til akkulturasjonsstrategien integrering. I slike tilfeller er fokuset på å ivareta elevenes opprinnelige kultur, samtidig som det søkes samvær med elever og lærere fra den nye kulturen (Berry, 2007, s. 72). Gjennom forskning kommer det frem at integrering er den beste strategien for positiv tilpasning hos elever, samtidig løftes integrering frem som et mål i den norske skolen (Fandrem, 2011, s. 70). Gjennom å være en del av klassen og ikke bli utestengt, gis elever med innvandrerbakgrunn muligheten til å samhandle med elever som har norsk bakgrunn. Da får de økt kjennskap til den norske kulturen. Det at læreren understreker at elevers bakgrunn ikke bør ha noe å si for om en elev blir utestengt eller ikke, kan forstås slik at alle elever skal få sin inkluderte plass i klassen, uavhengig av bakgrunnen deres. Ifølge Fandrem (2011, s. 70) kan inkludering innebære at elevene i tillegg til å få kjennskap til den norske kulturen, også får bidra med for eksempel eventyr eller andre ting fra sin opprinnelige kultur. At læreren fokuserer på både den norske kulturen og elevenes opprinnelige kultur, er slik jeg forstår det et godt utgangspunkt for vellykket integrering av elever i skolen.

Flere av lærerne deler oppfatningen om at inkluderingen går av seg selv så fort elever med innvandrerbakgrunn lærer seg det norske språket. En slik oppfatning kan knyttes til akkulturasjonsstrategien assimilering, som innebærer at elever med innvandrerbakgrunn ikke ønsker eller gis muligheten til å opprettholde sin opprinnelige kultur, men isteden blir påvirket av lærerne til å delta i majoritetskulturen (Berry, 2007, s. 72). Til tross for at inkludering løftes frem som et mål i den norske skolen, er det en kjent praksis at assimilering er den strategien som oftest foregår (Fandrem, 2011, s. 70). Dette kan sees i sammenheng med at lærerne som nevnt tidligere gir uttrykk for at elever med innvandrerbakgrunn ikke får lov til å bruke morsmålet sitt på skolen. For det første stilles det krav om at elever med innvandrerbakgrunn må lære seg norsk for å bli inkludert i klassen og på skolen. For det andre har de ikke lov til å bruke morsmålet sitt på skolen. Slik jeg forstår det går fokuset på inkludering på bekostning av det opprinnelige språket og bakgrunnen til elevene med innvandrerbakgrunn.

Lærernes fokus på viktigheten av at elever med innvandrerbakgrunn lærer seg hva som gjelder i Norge og blir en del av den «norske klassen», kan også knyttes til akkulturasjonsstrategien assimilering. Dette kan tolkes som et ønske om at elevene med innvandrerbakgrunn skal «bli norske», og omtales som en slags fornorskning (Fandrem, 2011, s. 71). Dersom dette er tilfelle, kan det bidra til å underbygge elevenes opprinnelige kultur, som dessuten er en viktig del av identiteten deres. Slik det kommer frem hos Mathiesen (2020, s. 134) understreker samtlige av lærerne at hovedkriteriet for at elever med innvandrerbakgrunn skal lykkes i skolen er at de mestrer det norske språket. Slik jeg forstår det kan dette sees i sammenheng med at noen innvandrererelever, slik Fandrem (2011, s. 72) løfter frem, har det svært travelt med «å bli norske nok», samt ignorerer sin opprinnelige kultur helt. Bakgrunnen for dette er at assimilering i stor grad foregår i skolen (Fandrem, 2011, s. 72).

Elever med innvandrerbakgrunn kan ha rett til å delta i egne grupper med særskilt norsk (Opplæringslova, 1998, § 2-8). En av lærerne i undersøkelsen sier at skolen hun jobber ved har en egen gruppe for elever som har krav på dette. Hos Mathiesen (2020, s. 134) kommer det frem at organiseringen av minoritets elever i egne klasse kan ha segregerende konsekvenser, og dessuten føre til at elevene går glipp av å lære norsk gjennom samtale med

majoritetselevene. Akkulturasjonsstrategien segregering innebærer at elevene selv eller personer som forholder seg til elevene, i dette tilfellet lærerne tillegger deres opprinnelige kultur høy verdi og samtidig unngår interaksjon med majoritetskulturen (Berry, 2007, s. 72). En naturlig følge av en slik organisering kan være at elevene med innvandrerbakgrunn opplever lite interaksjon med elever utenom disse gruppene, noe som fører til at den opprinnelige kulturen tillegges høy verdi. Ifølge Fandrem (2011, s. 72) kan det argumenteres for at elever med innvandrerbakgrunn som går i norsk skole får automatisk kontakt med «det norske», men segregering kan fortsatt gjøre seg gjeldende. For eksempel ved at elever med innvandrerbakgrunn blir plassert i egne grupper med særskilt norsk.

Slik det kommer frem hos Mathiesen (2020, s. 134), kan organiseringen av elever med innvandrerbakgrunn i egne grupper eller klasser ha segregerende konsekvenser. En av lærerne i undersøkelsen sier at elever som sliter og har behov for mer tilrettelegging blir tatt ut av klasserommet, slik at en lærer kan øve mer med disse elevene. Dersom klasselæreren bruker denne tiden til å bevege seg videre inn på nye temaer, kan det at elever med innvandrerbakgrunn blir tatt ut av klasserommet bidra til at de går glipp av viktig undervisning om nye temaer og mister muligheten til interaksjon med elever fra majoritetskulturen. Slik det kommer frem hos Chinga- Ramirez (2015, s. 171), er det flere elever med innvandrerbakgrunn som kjenner på følelsen av å være annerledes, underlegne og dumme når de er sammen med elever med norsk bakgrunn. En naturlig reaksjon på dette, kan slik Chinga- Ramirez (2015, s. 174) løfter frem være at elevene søker felleskap med andre på skolen som har innvandrerbakgrunn, fordi de forstår hverandre. Dermed kan en praksis som foregår på flere skoler og som utad kan virke som et positivt tiltak, på lang sikt medføre segregerende konsekvenser for elever som allerede befinner seg i en utsatt posisjon. Samtidig ønsker jeg å understreke at jeg forstår at en slik organisering kan være hensiktsmessig i enkelte tilfeller, men til tross for dette forstår jeg det slik at organiseringen av elever med innvandrerbakgrunn i egne grupper kan bidra til å skape et unødvendig skille mellom elevene

6.4 Andregjøring

Andregjøring kommer til uttrykk i fire av temaene i analysen. Dette er skolens tilrettelegging for elevene, elevenes tilhørighet, lærernes relasjoner til elevene og elevenes hjemmebakgrunn. Andregjøring tar utgangspunkt i Saids (1978) analyser av orientalismen, der Orienten blir

fremstilt som Vestens strake motsetning. Saids (1978) arbeid har mottatt kritikk, men til tross for dette mener Ruud (2009, s. 85) at det inneholder varige bidrag og forklarer dagens forestillinger om land og samfunn i Midtøsten som orientalisme i ny forpakning. Bakgrunnen for dette er at forestillinger om at verden utenfor Europa er fremmed, eksotisk, annerledes, farlig og underutviklet har eksistert i lang tid, samt bidratt til flere politiske beslutninger og tiltak.

Datamaterialet i undersøkelsen viser at lærerne skiller mellom «oss og dem». Dette kommer til uttrykk når lærerne skal omtale elever med innvandrerbakgrunn, samt skille mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever med norsk bakgrunn. Et eksempel er når en av lærerne omtaler skolen hun jobber ved som inkluderende, og samtidig gir uttrykk for at de som jobber der vet hvordan de skal ta vare på elever med innvandrerbakgrunn. Dette kan omtales som andregjøring, ved at hun med disse ordene bidrar til å plassere noen elever innenfor kategorien «dem», fremfor kategorien «oss» (Nustad, u.å). Med bakgrunn i læreres formuleringer kan skolen som institusjon bidra til å forsterke, forstyrre eller utfordre andregjøringen (Nustad, u.å). Det at læreren omtaler elever med innvandrerbakgrunn som «dem», samt en gruppe skolen er flink til å «ta vare på», kan slik jeg forstår det bidra til å skape et unødvendig skille mellom elevene. Nustad (u.å) mener at det å skille mellom minoritets elever og majoritets elever kan være uheldig, da det plasserer en stor andel av skolens elever i en underlegen posisjon. Når lærere bruker slike uttalelser, kan det slik jeg forstår det i verstefall bidra til at en slik kategorisering overføres til elevene. Dette kan komme til uttrykk ved at elever med innvandrerbakgrunn omtaler seg selv og andre elever med innvandrerbakgrunn som «oss» og elever med norsk bakgrunn som «dem», slik det kommer frem hos Spernes (2014, s. 182). En slik dikotomisering utgjør en stor hindring for skolens arbeid mot å skape et fellesskap som er inkluderende (Hauge, 2014, s. 31).

En av lærerne omtaler hjemmene til enkelte elever med innvandrerbakgrunn som språkfattige. Ifølge Nustad (u.å) blir «dem» ofte definert ut fra fordommer som ikke nødvendigvis har rot i virkeligheten. Når slike homogeniserende praksiser blir til dominante diskurser i samfunnet, gir denne praksisen opphav til forestillinger som sammenfatter individuelle egenskaper til en absolutt væremåte (Olalde & Velho, 2011, s. 31). Et konkret eksempel kan, slik det kommer frem her være fordommer som baserer seg på at alle elever med innvandrerbakgrunn kommer

fra «språkfattige hjem». Det kan være foreldre som behersker flere språk, men læreren framhever det å kunne norsk som det eneste språket som har verdi. Slik jeg forstår det fokuserer læreren på mangelen ved å ikke kunne norsk, fremfor å løfte frem kunnskapen i et annet språk som en ressurs, noe som kan gi uttrykk for at læreren ikke anerkjenner språk og kulturer som er forskjellig fra norsk. Nustad (u.å) understreker viktigheten av at lærere forsøker å fange opp, utfordre og bryte slike dynamikker. For eksempel ved å ikke skille mellom minoritetselever og majoritetselever, men isteden anerkjenne elevgrupper som mangfoldige og sammensatt.

Som resultatene viser har en av lærerne opplevd at det kom en elev i klassen som hadde gått på skole i foreldrenes hjemland. Lærerens fokus på lærerrollen i dette landet som begrunnelse for elevens atferd, kan slik jeg forstår det bidra til å skape et skille mellom «oss og dem». Dette ved at lærerrollen i hjemlandet til elevens foreldre blir beskrevet som autoritær med bruk av fysisk avstraffelse, mens den norske skolen har fokus på relasjonspedagogikk. Slik jeg forstår det skaper en slik inndeling et skille mellom den norske skolen og skolen i andre land. Samtidig kan en slik uttalelse gi uttrykk for at den ene lærerrollen blir ansett som mer riktig enn den andre. Dette kan sees i sammenheng med Saids (2004, s. 12) orientalisme, som fremstiller Orienten som Vestens strake motsetning, og forsøker å vise at den europeiske kulturen ble styrket ved å se seg selv som en motsetning til Orienten. Slik jeg forstår lærerens uttalelse blir en autoritær lærerrolle med bruk av fysisk avstraffelse plassert i den ene enden, mens den norske skolen som har fokus på relasjonspedagogikk blir plassert i den andre enden. Motsetninger som dette kan bidra til å skape et skille mellom innsiden og utsiden i sosiale relasjoner, der utsiden skaper innsiden av samfunnet, samt følelsen av «oss» (Olalde & Velho, 2011, s. 35-36). Slik jeg forstår det, kan en slik uttalelse skyldes medias fremstilling av enkelte land. Daglig eksponering for nyheter som kan knyttes til fattigdom og nød, kan påvirke menneskers forståelse av disse landene. Dette kommer blant annet til uttrykk hos Hodnemyr (2010, s. 76), som avdekker en tendens blant elevene til at mennesker i enkelte deler av verden blir stakkarsliggjort, noe som bidrar til å styrke avstanden mellom «oss og dem» ytterligere.

En av lærerne fokuserer på at det å ha elever med innvandrerbakgrunn i klassen innebærer mer tilrettelegging, noe som kan bidra til å skape et skille mellom elever med norsk bakgrunn

og elever med innvandrerbakgrunn. Når læreren samtidig understreker at hun har «gode norske elever» i klassen, kan dette ha uheldige konsekvenser. Det at lærere omtaler elever med norsk bakgrunn som gode, kan sees i sammenheng med undersøkelsen til Folke (2015, s. 53) som avdekker en hierarkisk oppdeling mellom «svensker» og «innvandrere». Ved å omtale elever med norsk bakgrunn som gode, tillegger læreren slik jeg forstår det elever med norsk bakgrunn høy verdi, mens elever med innvandrerbakgrunn blir beskrevet som en gruppe lærerne må tilrettelegge ekstra for. En slik inndeling kan føre til at elever med innvandrerbakgrunn får det svært travelt med «å bli norske nok» (Fandrem, 2011, s. 72). I slike tilfeller er det akkulturasjonsstrategien assimilering, som innebærer en slags fornorskning som gjør seg gjeldende (Fandrem, 2011, s. 71).

7.0 Avsluttende refleksjoner

Problemstillingen i dette prosjektet er hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv. For å besvare denne problemstillingen valgte jeg fire sentrale begreper, som er en flerkulturell skole, anerkjennelse, akkulturasjon og andregjøring i skolen. Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere funnene knyttet til hvert av disse begrepene, for å se hvordan disse bidrar til å besvare problemstillingen. Det vil også bli presentert et forslag til videre forskning.

Samtlige av lærerne i undersøkelsen trekker frem viktigheten av at skolen er inkluderende. En av lærerne sier at de på skolen hun jobber ved er heldige som har mange elever med innvandrerbakgrunn. Dette kan gi uttrykk for at hun er stolt over og verdsetter mangfoldet, og knyttes til et ressursorientert syn på det flerkulturelle. Samtidig kan lærernes fokus på antall elever med innvandrerbakgrunn som en forklaring på at skolen ikke trenger egne aktiviteter eller opplegg for å inkludere disse elevene, gi uttrykk for et problemorientert syn på det flerkulturelle. Flere av lærerne sier at de er «fargeblinde», men enkelte uttalelser kan likevel gi uttrykk for at det differensieres mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn.

Gjennom lærernes uttalelser er det tydelig at lærerne ønsker at elever med innvandrerbakgrunn skal oppleve å bli anerkjent i skolen. Kjærlighet i den private sfære kommer til uttrykk når en av lærerne sier at det i den norske skolen er fokus på relasjonspedagogikk, noe som innebærer et fokus på å bygge gode relasjoner til elevene. Lærerne trekker også frem viktigheten av å anerkjenne elever for de personene de er, og det de kan bidra med. Dette kan knyttes til elevers opplevelse av sosial verdsetting i den sosiale sfære. Samtidig kan enkelte uttalelser gi uttrykk for manglende anerkjennelse eller krenkelse av elevene. Dette kommer til uttrykk når tre av lærerne sier at elevene med innvandrerbakgrunn ikke har lov til å bruke morsmålet sitt på skolen. Dette kan forstås som krenkelse eller negative ekvivalenter til rettigheter i den offentlige sfære. Lærernes fokus på at det er utfordrende når det kommer elever som har en annen bakgrunn og ikke kjenner til den norske kulturen, kan forstås som krenkelse eller negative ekvivalenter til sosial verdsetting i den sosiale sfære. Her inngår også lærernes fokus på at elever med innvandrerbakgrunn mangler enkelte opplevelser, som kan gjøre det vanskelig for disse elevene i skolen.

Viktigheten av at elever med innvandrerbakgrunn opplever å være en del av den norske klassen blir vektlagt av samtlige lærere, noe som kan forstås som et ønske om integrering. Samtidig kan enkelte uttalelser gi uttrykk for at det ikke er integrering, men assimilering som foregår i skolen. Dette kommer til uttrykk ved at lærerne mener at inkluderingen «går av seg selv» så fort elever med innvandrerbakgrunn lærer seg det norske språket. Samtidig sier flere av lærerne at elever med innvandrerbakgrunn ikke får lov til å bruke morsmålet sitt på skolen. Segregering kommer til uttrykk når en av lærerne sier at de tar elever som har behov for ekstra oppfølging ut av klasserommet, mens en annen lærer sier at de på skolen hun jobber ved har en egen gruppe med særskilt norsk for elever som har visse rettigheter. Jeg ønsker igjen å understreke at jeg ser nødvendigheten av at elever som har behov for ekstra oppfølging får dette, men slik jeg forstår det innebærer dette et spesielt ansvar på læreren slik at disse elevene ikke mister tilhørighet til klassen.

Samtlige av lærerne gir uttrykk for at de ikke ønsker å skille mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn. Likevel kan enkelte av uttalelsene deres gi uttrykk for at andregjøring foregår i skolen. Dette kommer til uttrykk når lærerne skal omtale elever med innvandrerbakgrunn, samt skille mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn. Samtidig kan enkelte uttalelser forstås slik at elever med innvandrerbakgrunn blir fremstilt som en gruppe lærerne må tilrettelegge ekstra for, og som skolen må ta vare på. En av lærerne omtaler hjemmene til enkelte av elevene med innvandrerbakgrunn som språkfattige, mens en annen lærer beskriver lærerrollen i enkelte land som autoritær med bruk av fysisk avstraffelse. Slike uttalelser kan bidra til å skape, opprettholde og styrke skillet mellom «oss og dem».

Slik det kommer frem i resultatene, gir lærerne uttrykk for at de har et ressursorientert syn på det flerkulturelle innenfor enkelte områder. Lærerne uttrykker også et ønske om at elever med innvandrerbakgrunn skal bli integrert og anerkjent i skolen. Likevel kan enkelte uttalelser gi uttrykk for at lærerne har et problemorientert syn på det flerkulturelle innenfor enkelte områder. Med bakgrunn i lærernes uttalelser kan det virke som om assimilering, segregering og andregjøring foregår i skolen. Krenkelse eller negative ekvivalenter til de tre formene for anerkjennelse kommer også til uttrykk i lærernes uttalelser. Slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) understreker, kan det være problematisk å hevde at funnene kan generaliseres til å gjelde for lærere på andre skoler som ikke har blitt undersøkt. Prosjektet kan imidlertid

fungere som et redskap for læring og utvikling, ved at lærere kjenner seg igjen i noen av beskrivelsene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Dette prosjektet retter søkelys mot hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv. Gjennom arbeidet med prosjektet ble jeg raskt oppmerksom på andre spørsmål som kunne vært interessant å undersøke videre. Samtlige av lærerne i dette prosjektet arbeider ved skoler som har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn, og gir uttrykk for at skolene har god kompetanse innenfor området. Et sentralt funn er som nevnt tidligere at lærerne ikke opplever at skoler som har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn trenger egne aktiviteter eller opplegg for å inkludere, fordi inkluderingen «går av seg selv». Dette kan gi uttrykk for en oppfatning blant lærere om at det ikke trengs egne tiltak på skoler som har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn, mens skoler som har en lavere andel må ta mer hensyn til dette. Med bakgrunn i dette kunne det vært interessant å gjennomføre et lignende prosjekt på en skole som har en lavere andel elever med innvandrerbakgrunn. Kanskje har lærerne ved slike skoler en større bevissthet rundt egen praksis for å inkludere elever med innvandrerbakgrunn?

Figurer og tabeller

Figur 1: Sammenhengen mellom begrepene i det teoretiske rammeverket

Tabell 1: Oppsummering av det teoretiske rammeverket

Tabell 2: Oppsummering av analysen

Litteratur

Apilia Hodenmyr, J. (2010). *Ungdom og media: Elevers fortolkning av annonser for hjelpeorganisasjoner* [Masteravhandling, Universitetet i Agder].

<https://docplayer.me/110522073-Ungdom-og-media-elevers-fortolkning-av-annonser-for-hjelpeorganisasjoner-jenny-apilia-hodnemyr-veileder-stale-angen-rye.html>

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Barne- og familiedepartementet.

Berry, J. W. (2007). Acculturation strategies and adaptation. I J. E. Lansford (red), K. Deater-Deckard (red) & M. H. Bornstein (red), *Immigrant Families in Contemporary Society* (s. 69-82). Guildford Press.

Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 10, 807-815.

<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>

Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes*. (Doktorgradsavhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU.

Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a «Foreigner»: The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European Education*, 49(2–3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>

Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Høyskoleforlaget.

Folke, J. N. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. I: Bunar, N (red.). *Nyanlända och lärande*. Natur och Kultur.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.

Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag.
- Jordet, A. N. (2020) *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/laerestrategi.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg). Gyldendal.
- Ljosland, O. H. (2013). Den videre leseopplæringen - En undersøkelse av praksis på mellomtrinnet. *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-videreleseoppleringen---en-undersokelse-av-praksis-pa-mellomtrinnet/>
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2016). *Designing Qualitative Research* (6. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage
- Mathiesen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124-141. <https://doi.org/2535-8162-2020-02-03>
- Nustad, P. (u.d.). *Vi, de andre og andregjøring*. Dembra. <https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=1>
- Olalde, O. T., & Velho, A. (2011). Othering and its Effects - Exploring the Concept. I H. Niedrig & C. Ydesen (Red.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural education* (s. 27-51). Peter Lang.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. P & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen damm akademisk.
- Ruud, A. E. (2009). *Langtvekkistan: Grunnlagsproblemer for studiet av asiatiske og afrikanske samfunn*. Unipub.

- Said, E. W. (2004). *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Cappelen Damm.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. SAGE Publications.
- Spernes, K. (2014). En anerkjennende skole? - Elever med innvandrerbakgrunn og deres skoleerfaringer. I: Geir Afdal, Åse Røthing og Espen Schjetne (red.). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser, artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver* (2.utg.). Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå. (2008). *Vestlig og ikke-vestlig- ord som ble for store og gikk ut på dato*. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/vestlig-og-ikke-vestlig-ord-som-ble-for-store-og-gikk-ut-paa-dato>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Innvandrere og barna deres teller nå over en million*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre/artikler/innvandrere-og-barna-deres-teller-na-over-en-million>
- Statped. (2020, 13. november). Hva er inkludering. Hentet (28.mars, 2022) fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- 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* (s. 1-50). Paris: UNESCO.
- Universitetet i Oslo. (2021, 16. desember). *Nettskjema diktafon-app*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Vedlegg 1- Intervjuguide

| Forskningsspørsmål/ delspørsmål | Intervjuspørsmål | Stikkord |
|--|--|--|
| Innledende spørsmål | Hva slags utdanning har du? | |
| | Hvor mange år har du vært lærer? | |
| Inkludering | Hva innebærer det å være en inkluderende skole? | |
| | Hvilke krav stiller dette til deg som lærer? | |
| | Hva tenker du det betyr at en elev er inkludert i klassen? | |
| | Hvordan sikrer man at alle elevene i klassen er inkludert? Er dette mulig? | |
| | Hva kan være årsaken til at elever ikke blir inkludert? | |
| | Hva tenker du om forskjellen på faglig og sosial inkludering? Er en av de viktigere enn den andre? | Kan man for eksempel være inkludert faglig, men ikke sosialt? Og motsatt |
| | Hvordan arbeider du med sosial inkludering? | |
| | Hvordan arbeider du med faglig inkludering? | |
| Tilpasset opplæring | Hva tenker du tilpasset opplæring innebærer? | |
| | Hvordan arbeider du med tilpasset opplæring i klassen din? | |
| | Fortell om eventuelle utfordringer du opplever knyttet til tilpasset opplæring | |
| | Hvordan løser du disse utfordringene? | |

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| Anerkjennelse | Hva tenker du det betyr at en elev er anerkjent? | |
| | Hvordan kan du bidra til at elevene føler seg anerkjent? | |
| | Hvilken sammenheng kan det være mellom anerkjennelse og inkludering? | |
| Elever med innvandrerbakgrunn | Kan du fortelle om hvordan samspillet er mellom elevene med norsk bakgrunn og elevene med innvandrerbakgrunn? | |
| | Opplever du at det er forskjell på å arbeide med inkludering av elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn? | Evt. mer eller mindre utfordrende? Hvorfor/hvorfor ikke? |
| | Hva kan eventuelt være årsaken til at elever med innvandrerbakgrunn ikke deltar i klassefelleskapet? | |
| | Hvilken betydning kan elevenes aktiviteter på fritiden ha for inkludering i skolen? | |
| | Har du erfart at elever med innvandrerbakgrunn søker fellesskap med hverandre? Hva kan i tilfelle være årsaken til det? | |
| | Har du eksempel på konkrete opplegg som fungerer godt i arbeid med inkludering av elever med innvandrerbakgrunn? | |
| | Hva opplever du som den største utfordringen ved tilpasset opplæring for elever med innvandrerbakgrunn? | |

| | | |
|------------|---|--|
| | Hva tenker du om bruk av morsmål på skolen og i hjemmet? | |
| | Hva er din erfaring når det gjelder samarbeid med innvandrerforeldre? | |
| | Hvordan vurderer du din egen og skolens kompetanse når det gjelder elever med innvandrerbakgrunn? Tenker du at det er forbedringspotensiale? | |
| Avslutning | Er det noe du ønsker å tilføye? | |

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet "Inkludering av elever med innvandrerbakgrunn"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt prosjekt, om hvordan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn kan forstås i et inkluderingsperspektiv. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet, samt hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet vil ende opp i en masteroppgave, og markerer slutten på et femårig utdanningsløp som grunnskolelærer på 1-7.trinn. Det skriftlige arbeidet skal hovedsakelig foregå våren 2022, men det er flere praktiske ting som bør være på plass i forkant av skrivingen. Blant annet må det innhentes datamateriale.

Problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet er:

Hvordan kan læreres tanker om elever med innvandrerbakgrunn forstås i et inkluderingsperspektiv?

Ansvarlig for prosjektet

Min veileder Kari Iren Spernes ved Høgskolen i Østfold, fakultet for lærerutdanninger og språk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Hovedkriteriet for utvalget av informanter er at de må jobbe ved en skole som har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som har mye erfaring innenfor området, slik at jeg selv kan lære mest mulig. Min oppfatning er dessuten at elever gjerne får en ny lærer når de begynner på mellomtrinnet. Slik jeg forstår det, gjør man seg kanskje opp noen ekstra tanker og refleksjoner rundt elevgruppen sin når man overtar en klasse på mellomtrinnet. Det er disse tankene og refleksjonene jeg ønsker å få innsikt i.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil bli brukt i dette prosjektet er det kvalitative forskningsintervjuet. Intervjuet vil være semistrukturert, som innebærer at det har blitt utarbeidet en intervjuguide, men at interessante innspill kan følges opp underveis. Under intervjuene vil det bli gjort lydopptak ved hjelp av appen Diktafon. Opptak og lagring vil skje i henhold til Høgskolen i Østfold sine retningslinjer, og prosjektet vil bli meldt til NSD.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å måtte oppgi grunnen til dette. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern- hvordan opplysningene du gir oppbevares og brukes

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til de formålene som har blitt beskrevet her.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun undertegnede, samt min veileder Kari Iren Spernes som vil ha tilgang til opplysningene som blir gitt. Dessuten vil kontaktopplysninger som navn, skole og kommune anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?

Opplysningene vil bli slettet når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent. Etter planen vil dette være rundt juni 2022.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysningene om deg behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Østfold, fakultet for lærerutdanninger og språk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen i Østfold ved Malin Kristine Moen (malinkm@hiof.no).

Høgskolen i Østfold ved Kari Iren Spernes (kari.i.spernes@hiof.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen:

Malin Kristine Moen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Inkludering av minoritets elever, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervjuet, samt at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes

(Signert av prosjektdeltaker, dato)