



# Bachelorgradsoppgave

## **Den flerkulturelle skolen**

- Hvordan kan vi bidra til utviklingen mot en inkluderende og felleskulturell skole?

## The multicultural school

- How can we contribute to the development of an inclusive and culture-accepting school?

Tonje Dahlø Sørli

Antall sider: 29

GLD360

Bachelorgradsoppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn, deltid

Avdeling for lærerutdanning

Høgskolen i Nord-Trøndelag 2015



**HINT**

## Forord

«Det du blir bevisst kan du gjøre noe med – det du ikke blir bevisst gjør noe med deg!»

Kari Spernes (2012, s. 14).

Denne bacheloroppgaven er en del av min grunnskolelærerutdanning ved Høyskolen i Nord-Trøndelag. Arbeidet ble påbegynt våren 2014. I dette arbeidet var det viktig for meg å velge et tema jeg virkelig interesserte meg for, og som jeg følte jeg ville få bruk for i min lærergjerning.

I min bostedskommune utgjorde innvandrere i 2014 ca. 20% av kommunens befolkning. I aldergruppen 1-5 år så var denne andelen på hele 25,1%. Dette tilsier at både barnehager og skoler vil få et økende antall barn med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Denne statistikken er hentet fra KOSTRA (kommune-stat-rapportering). Det påpekes at andelen innvandrere stadig øker, og at prognosene tilsier at denne utviklingen vil fortsette. Dette forteller meg at kompetanse og kunnskap rundt inkludering og integrering, og en bevissthet rundt egen praksis er høyaktuelt i dagens skole – og i min fremtidige lærergjerning. For å gjøre meg selv rustet for en hverdag i en flerkulturell oppvekstsektor, har jeg gjennom denne oppgaven søkt å øke min handlingskompetanse, egenrefleksjon og bevissthet rundt opplæring i et flerkulturelt miljø. Forhåpentligvis vil det også bidra til refleksjon blant oppgavens lesere.

Arbeidet med denne oppgaven har for meg vært både krevende og veldig lærerikt. Oppgaven min har hatt mange bidragsytere – både forelesere, veileder, medstudenter og min familie. Jeg vil takke min veileder for god hjelp i skriveprosessen, samt øvrige forelesere og medstudenter ved GLD og på bachelorseminaret, for gode innspill og tilbakemeldinger. Jeg vil også rette en stor takk til intervjuobjektet mitt, som lot meg få et verdifullt innblikk i en flerkulturell skoles praksis. Jeg vil takke min kjære familie for råd, avlastning, støtte og tålmodighet under alle disse fire årene som grunnskolelærerstudent – uten dere ville jeg ikke hatt sjansen til å gjennomføre dette. Og sist men ikke minst – takk til barna mine, Nicoline og Live – for verdifulle og sårt tiltrenge avbrekk i skolearbeidet underveis.

Mai 2015

Tonje Dahlø Sørli

## Sammendrag

Denne oppgaven handler om utviklingsarbeid innenfor inkludering og sosial integrering i flerkulturelle opplæringsmiljøer. I teoridelen tar jeg for meg kjennetegn ved felleskulturelle og inkluderende læringsmiljøer. I metodedelen undersøker jeg hvordan det arbeides med inkludering og sosial rettferd ved en skole som har et sterkt fokus på flerkulturell opplæring. I den forbindelse har jeg intervjuet en person som er ansatt som fagansvarlig for mottak ved et av landets mottaksskoler. I presentasjonen av teori og funn, går jeg nærmere inn på forskjellige faktorer som betraktes som viktige i utviklingen av et slikt miljø, og eksemplifiserer teorien med funnene mine.

Gjennom undersøkelsen og arbeid med teori ble viktigheten av skolens ideologi og visjon fremhevet; det at skolens aktører har en felles overordnet målsetning. Skolens organisering av hverdag, samarbeid og språkopplæring fremtrer som essensielt for utviklingsarbeidet mot en felleskulturell skole. Når det kommer til bevisst arbeid med holdninger, så opplyste informanten min at dette var noe de måtte jobbe kontinuerlig med – både holdninger blant personalet og elever.

Både anvendt teori og funn i undersøkelsen trekker frem internasjonalisering av undervisningen som viktig for at alle elevene skal få mulighet til å hevde seg faglig, og føle tilhørighet i opplæringen. Sammen med bevisst arbeid med holdninger og menneskesyn utgjør dette en viktig del av skolens antirasistiske arbeid. Det er også viktig at det flerkulturelle kommer til et visuelt uttrykk på skolen og i klasserommet.

Funnene rundt faktoren sosialisering omhandler gruppesammensetninger og relasjoner mellom elevene. Anvendt teori og informanten min var samstemte om at sosialisering på tvers av kulturell og/eller språklig bakgrunn er viktig for inkluderingsarbeidet. Elevene må imidlertid også få anledning til å bruke morsmålet sitt som tankeredskap i den faglige opplæringen.

## **Innhold**

<b>Innledning .....</b>	<b>- 1 -</b>
Problemstilling .....	- 1 -
Avgrensning og presisering .....	- 1 -
<b>Oppgavens oppbygging.....</b>	<b>- 2 -</b>
<b>Metode .....</b>	<b>- 2 -</b>
Utvalg .....	- 2 -
Intervju .....	- 3 -
Analyse .....	- 3 -
Forforståelse .....	- 4 -
Etiske betraktninger.....	- 4 -
<b>Den felleskulturelle og inkluderende skolen – teoretiske perspektiver .....</b>	<b>- 5 -</b>
Å være en felleskulturell skole .....	- 5 -
Å være en inkluderende skole .....	- 7 -
<b>Utviklingsarbeid innenfor sosial integrering i skolen – teori og praksis.....</b>	<b>- 8 -</b>
Hensikt med studiet og resyme av funn .....	- 8 -
Ideologi og visjon .....	- 9 -
Organisering .....	- 10 -
<i>Skolehverdagen.....</i>	<i>- 10 -</i>
<i>God språkopplæring .....</i>	<i>- 10 -</i>
<i>Samarbeid i kollegiet .....</i>	<i>- 11 -</i>
Holdninger og menneskesyn .....	- 12 -
<i>Holdninger blant personalet.....</i>	<i>- 14 -</i>
<i>Å se enkeltindividet .....</i>	<i>- 14 -</i>
Internasjonalisering av opplæringen.....	- 16 -
<i>Globalt perspektiv i undervisningen.....</i>	<i>- 17 -</i>
<i>Synliggjøring av det flerkulturelle .....</i>	<i>- 17 -</i>
Sosialisering .....	- 18 -
<b>Oppsummering .....</b>	<b>- 21 -</b>
<b>Referanser .....</b>	<b>- 23 -</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>- 25 -</b>
Intervjuguide.....	- 25 -

## Innledning

Samfunnet vårt blir stadig mer mangfoldig når det kommer til språk, kultur og religion. Norge har gått fra å være et nokså homogent samfunn, til å bli et pluralistisk samfunn med mange minoriteter. Ved inngangen av 2015 var 15,6 % av befolkningen i Norge innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2015). Med denne utviklingen øker også antall barn med ulik språklig og kulturell bakgrunn. I og med at det er opplæringsplikt i Norge – jfr. opplæringsloven §2.1 (1998), blir skolen en meget viktig møteplass for elever med både majoritets- og minoritetsbakgrunn.

Den tidligere homogeniteten i samfunnet har vært med på å bidra til at skolen har blitt bygd opp i en slags likhetsideologi. Dette førte til et noe ensartet innhold, og skolen fungerte dessverre svært assimilerende ovenfor minoriteter. Det å skulle skape *like muligheter*, ble i stedet et forsøk på å *gjøre lik*. Etter hvert ble man mer bevisst på at enkeltelevens behov og forutsetninger også var avhengig av sosial og geografisk bakgrunn (NOU 1995:12, 1995, s. 13). Integreringsmålsetningen bredte seg dermed i norsk oppvekstsektor. Mange forskere mener imidlertid at det er en dårlig overensstemmelse mellom ideologi og praksis. Vi ser indikasjoner på at assimileringstanken fremdeles ligger og ulmer, og en flertydig tolkning av integrerings-begrepet fører til varierende praksis (Hauge, 2007, s. 268).

Dette kan fortelle oss at vi fremdeles må jobbe aktivt mot en inkluderende praksis, og jobbe for sosial rettferd og likeverd i skolen. Det er lite som taler for at globaliseringen vil avta, og at mangfoldet vil forsvinne. Evnen til å respektere andre og å akseptere forskjellighet er og blir viktige egenskaper i dagens – og morgendagens samfunn.

### Problemstilling

Jeg vil i denne oppgaven undersøke hvordan vi kan bidra til utviklingen mot en mer inkluderende og felleskulturell skole, gjennom å undersøke hvordan dette gjøres ved en skole med erfaring på området. Mitt fokus vil i denne sammenheng være sosial integrering.

### Avgrensning og presisering

Under et slikt utviklingsarbeid er det mange bestanddeler som gjør seg gjeldende. Utvalget av faktorer i denne oppgaven er valgt på bakgrunn av fokuset på sosial integrering, teoretiske perspektiver og mine funn i undersøkelsen. På grunn av oppgavens omfang vil ikke alle faktorene som inngår i et integreringsarbeid komme til sin rett – et eksempel på dette er foreldresamarbeid. Det er altså flere faktorer som teorien trekker frem som viktig for skoleutviklingen, men som jeg ikke har valgt å vektlegge i denne oppgaven.

## **Oppgavens oppbygging**

Jeg vil i første del av oppgaven gjøre rede for metodikken som jeg har brukt i undersøkelsen min. Underveis i arbeidet med oppgaven har jeg brukt An-Magritt Hauges bok «Den felleskulturelle skolen» (2007), og Hanna Ragnardóttir og Clea Schmidts bok «Learning spaces for social justice» (2014) som utgangspunkt for utvelgelse av relevant teori.

Jeg har forsøkt å trekke ut essensen i hva de karakteriserer som en felleskulturell og inkluderende skole. Videre i oppgaven vil jeg komme med teoretiske perspektiver som preger denne teorien. I tillegg vil jeg komme med noen viktige begrepsavklaringer.

Hoveddelen av oppgaven min går ut på å koble relevant teori sammen med praksisinformasjon fra en erfaren flerkulturell skole. I den forbindelse har jeg valgt å dele besvarelsen inn i fem hovedområder. Disse hovedområdene representerer faktorene jeg har valgt å legge vekt på – i utviklingsarbeidet mot en mer felleskulturell og inkluderende skole. Hovedområdene er: ideologi, visjon og organisering; arbeid med holdninger og menneskesyn; internasjonalisering av innholdet, og sist men ikke minst: sosialisering.

## **Metode**

Jeg begynte arbeidet med denne bacheloroppgaven med et ønske om å se det felleskulturelle utviklingsarbeidet fra lærerperspektivet: «Hvordan kan man som lærer jobbe med inkludering i den enkelte flerkulturelle gruppe?» I løpet av arbeidsprosessen, og hovedsakelig som følge av undersøkelsen, endret jeg imidlertid fokus. Jeg fikk øynene opp for viktigheten av skolens utviklingsarbeid i sin helhet. Skolens rammevilkår som ideologi, organisering og målsetning er såpass sentrale for utviklingen mot en felleskulturell og inkluderende praksis, at jeg måtte dra med meg dette perspektivet også i oppgaven min. Jeg valgte dermed å se både på skolens rammevilkår og utførelse.

## **Utvalg**

Når jeg skulle foreta et utvalg til denne studien, var det viktigste for meg å finne noen som kunne gi meg best mulig informasjon om det jeg ønsket å få belyst i problemstillingen min. Jeg foretok med andre ord et strategisk utvalg. Jeg ville ha et praksisrelevant perspektiv, og valgte dermed å intervju en person som er ansatt som fagansvarlig for mottak ved et av landets mottaksskoler. Denne skolen har lang erfaring – og et sterkt fokus på flerkulturell opplæring. Tanken min var at denne personen skulle gi meg praksisrelevant informasjon om emnet, og at jeg videre kunne eksemplifisere denne skolens praksis opp imot anvendt teori.

Intervjuobjektet mitt har jobbet i oppvekstsektoren i 20 år, og alle disse årene har hun jobbet i flerkulturelle barnegrupper. Hun har 3 års yrkeserfaring fra flerkulturelle barnehager, og 5 års yrkeserfaring fra en annen mottaksskole. Informanten har jobbet ved denne mottaksskolen i 12 år. Hun har vært med på flere småprosjekt med minoritetsspråklige opp gjennom tiden. Av relevant tilleggstudanning har hun grunnfag i migrasjonspedagogikk ved Høyskolen i Oslo. Undersøkelsen min ble som nevnt foretatt ved en mottaksskole. Skolen har nylig blitt fokusskole hos NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Ved skolen var 20% av elevene minoritetsspråklige.

### Intervju

I denne bacheloroppgaven har jeg valgt intervju som metode, noe som taler for at undersøkelsen min er kvalitativ (Posthold og Jacobsen, 2011, s. 41). Dette var et individuelt intervju – som det fant sted på skolen jeg skulle undersøke nærmere. Intervjuet var semi-strukturert. Dette innebar at jeg hadde en intervjuguide, men at jeg var åpen for ting som kom opp underveis. Det ble dermed mer åpent og induktivt enn hva et strukturert intervju ville vært (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 75). Jeg valgte intervju som metode fordi jeg så muligheten for å få førstehåndsinformasjon fra noen med erfaringer innenfor problemstillingen min. Hovedtanken min var å skape et dialogpreget intervju, der intervjuobjektet kunne fortelle om sin praksis, og at jeg kunne komme med tilleggsspørsmål underveis.

### Analyse

I en analyse prøver vi å skape system, mønster og mening i det materialet vi har samlet inn (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 102). I min analyse av intervjuet hadde jeg i utgangspunktet tenkt å foreta en narrativ analyse, altså fortelle intervjuet kronologisk. Dette fant jeg ut at ikke fungerte godt for oppgaven min. Jeg syntes det ble for mye referanser frem og tilbake i teksten. Jeg satte meg derfor ned og jobbet mye med det innsamlede datamaterialet, og forsøkte å se dette i sammenheng med teorien jeg hadde anvendt. Resultatet av dette arbeidet ble de fem hovedområdene jeg har presentert tidligere.

Dermed hadde analysen min utviklet seg mot en deskriptiv analyse, som kjennetegnes ved at vi gjør forsøk på å kategorisere materialet etter tema, og på den måten skape system (Postholm og Jacobsen, 2011, 104-107). Jeg løste dette praktisk ved å tilføye en kolonne ved siden av teksten i det transkriberte materialet, slik at jeg på denne måten kunne skape system og dele inn teksten etter faktorene for utvikling som jeg hadde valgt ut.

## Forforståelse

I forkant av undersøkelsen var jeg uvitende om hvordan de arbeidet med sosial integrering ved denne skolen. Jeg hadde fått inntrykk av at dette var en meget erfaren skole som hadde fokus på opplæring i et flerkulturelt miljø. Det er imidlertid vanskelig å være helt objektiv når man går inn i en slik oppgave. Jeg hadde på forhånd satt meg inn i teori og forskning på området. Denne teorien og noen praksiserfaringer lå dermed til grunn for denne undersøkelsen, noe som taler for en deduktiv oppgave. Intervjuguiden min var på mange måter lagd ut i fra det jeg fant som essensielt i litteraturen, dermed la nok også dette visse føringer for funnene mine. Samtidig så etterstrebet jeg underveis å være så åpen som mulig. Det var skolens praksis jeg skulle undersøke, noe som igjen er en induktiv tilnærming. En kan si at undersøkelsen på mange måter er en kontinuerlig interaksjon mellom det deduktive og det induktive (Posthold og Jacobsen, 2011, s. 40-41).

## Etiske betraktninger

Når vi driver forskning er det viktig at vi opparbeider og opprettholder en god relasjon til de som bidrar med verdifull informasjon. Dermed er det svært viktig at vi behandler informasjonen vi sikrer oss med forsiktighet. Det er viktig at vi tar med etiske prinsipper underveis i undersøkelsen, og i presentasjonen av funnene i etterkant. (Posthold og Jacobsen, 2011, s. 125). Av hensyn til intervjuobjektet og skolen, har jeg valgt å anonymisere dem. Intervjuobjektet benevner jeg heretter som «informanten» og den aktuelle skolen har jeg valgt å gi pseudonavnet «Gjessen skole». Grunnlaget for valg at pseudonavn er litt symbolsk, da det er valgt på bakgrunn av at gjess flyr høyt: de tar et verdensperspektiv, og at de flyr i formasjon. Med andre ord – de står sammen. Underveis i oppgaven min omtaler jeg også kommunens organisasjonsmodell av undervisningen for minoritetsspråklige. Av anonymitetshensyn er ikke navnet på kommunen presisert i denne planen.

Som forskere er det viktig at vi er bevisste når vi gjør forsøk på å generalisere funnene våre. Pedagogisk forskning er subjektivt, det som fungerer en plass – fungerer ikke nødvendigvis en annen plass. Vi finner ikke «sannheten» (Posthold og Jacobsen, 2011, s. 126).

Min undersøkelse er ingen dyptgående kritisk analyse av skolens virksomhet som sådan. Skulle jeg ha gått mer i dybden, kunne jeg ha undersøkt med flere aktører ved skolen, forhørt meg med elever – og kanskje også observert selv. Oppgavens omfang og avgrensede ressurser setter imidlertid sine begrensninger for arbeidet.



I undersøkelsen ser jeg på praksis ved en enkelt institusjon og innhenter denne informasjonen gjennom en enkelt aktør. Funnene mine kan dermed vanskelig sies å være representative for en vellykket praksis generelt. Samtidig gir slike kvalitative undersøkelser oss et verdifullt innblikk i hvordan praksisen kan utøves ute i skolen.

## **Den felleskulturelle og inkluderende skolen – teoretiske perspektiver**

Dette er en oppgave om det flerkulturelle og mangfoldige, som trekker frem forskjellige tilpasningsstrategier og ideologier. I slike oppgaver er det ikke til å komme forbi at vi benytter oss av fagterminologi, og kanskje også verdiladede begreper som er - og har blitt resultat for flertydig tolkning. Jeg vil underveis i oppgaven redegjøre for min bruk av begreper, og klargjøre hvilke definisjoner som ligger til grunn. Dette er det også viktig at den enkelte virksomhet gjør – reflekterer rundt hva begrepene innebærer. På denne måten får vi en bevissthet rundt vanskelige begreper, og vi får sikret oss en kollektiv orientering. Man må utvikle en felles forståelse for å kunne dra i samme retning (Haug, 2014, s. 42).

Å være en flerkulturell institusjon forstås ofte som at det ved institusjonen finnes personer som er kulturelt forskjellige fra hverandre (Eriksen, 2015). I skolesammenheng snakker vi ofte om en flerkulturell skole når skolen har elever som er minoritetsspråklige. Dette vil si at vi bruker begrepet flerkulturell som beskrivende. Vi forteller med begrepet at på denne skolen er det et kulturelt mangfold (Hauge, 2007, s. 21). En slik tolkning av begrepet sier imidlertid ikke noe om hvordan vi håndterer dette mangfoldet. Dersom vi bruker begreper som *felleskulturell* og *inkluderende*, forteller det oss at integrering står i fokus som innlemmingsstrategi – vi skaper noe nytt sammen, noe felleskulturelt. I begynnelsen av oppgaven vil jeg nå gjøre rede for hva anvendt teori karakteriserer som en felleskulturell skole – og en inkluderende skole. Dette for at leseren skal kunne forstå tankene bak min problemstilling.

### **Å være en felleskulturell skole**

Den felleskulturelle skolen er en ressursorientert skole, som kjennetegnes ved at det er en integrerende innlemmingsstrategi som styrer tankegangen. Kjetil Børhaug, Jonas Christophersen og Tone Aarre definerer integrering er en toveis tilpasningsprosess der de kulturelle minoritetene og majoriteten tilpasser seg hverandre (Børhaug, m.fl., 2008, s. 218). Både Peder Haug og An-Magritt Hauge problematiserer begrepet integrering. Integrering er en ideologi der tilnærmingene kan operasjonaliseres og realiseres på ulike måter. Inkludering i praksis kan dermed forstås på forskjellige måter (Hauge, 2014, s. 20). Hauge problematiserer

begrepet ved å si at mange forstår integrering som assimilering, altså at minoritetsspråklige skal tilpasses det norske samfunn. I en reel integreringsprosess derimot, forutsetter prosessen endringer både hos majoriteten og minoriteten (Hauge, 2007, s. 267). På grunn av denne flertydige tolkningen, har mange valgt å bytte ut begrepet integrering med inkludering. Jeg benytter begge begrepene i denne oppgaven, og vil derfor senere også redegjøre for hva som er lagt til grunn for begrepet inkludering.

Den ressursorienterte skolen ser videre på mangfoldet som en ressurs, der vi har en unik mulighet for kulturelle og språklige refleksjoner i felleskapet (Hauge, 2007, s. 24). En slik skole er basert på likeverd og er inkluderende. Når det settes til verks tiltak, så er dette ordinære tiltak, med internasjonalisering av fagstoffet for gruppen som helhet, slik at alle parter profitterer på dette. Det flerkulturelle gjennomsyrrer skolehverdagen på en slik skole. Vi ser her en skolehverdag der alle elevenes synspunkter, verdier, bakgrunner og ferdigheter kommer felleskapet til gode. En problemorientert skole vil stå i et polariseringsforhold til en ressursorientert skole. Dette innebærer at skoler vil befinne seg en plass mellom disse motpolene. Den problemorienterte skolen kjennetegnes ved at det er en assimilerende innlemmingsstrategi som regjerer. Dette vil altså si at man vil gjøre elevene like, og ofte ser vi at det er minoritetsbefolkningen som skal gjøres lik majoritetsbefolkningen.

Likhetsideologien har lenge vært rådende i Norge. Offentlig politikk var for assimilering helt frem til 1960-tallet, og ideologien er fremdeles gjeldende i Norge i dag (Børhaug, 2008, s. 220). I en problemorientert skole ser man på mangfoldet som et midlertidig problem. Man setter ofte i gang midlertidige, kompensatoriske tiltak for de språklige minoritetene. Her vil det også være slik at ulikhetene underkommuniseres. Dette er også gjerne skoler som oser av «norskhet», og signaliserer homogenitet (Hauge, 2007, s. 24-25).

På en felleskulturell skole får alle elevene identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Dette er to meget viktige ord, som vi må ha med oss i reflekteringen rundt opplæring i et flerkulturelt miljø. Det å få identitetsbekreftelse vil si at vi kjenner oss igjen i noe. Dette vil i skolesammenheng si at skolen bygger på våre kunnskaper og erfaringer. På skolen skal vi også lære noe nytt. Vi skal lære oss å se verden fra ulike perspektiver, og forholde oss til ulike måter å forstå verden på. Dette kaller vi perspektivutvidelse (Hauge, 2007, s. 28). En kan lett tenke seg at ved en problemorientert skole, så får majoritetsselevne mye identitetsbekreftelse og lite perspektivutvidelse, og minoritetsselevne får lite identitetsbekreftelse og mye perspektivutvidelse. Når vi ser slik på det, så blir det en tap-tap situasjon. Det er derfor viktig

at vi finner en balanse på dette, slik at både alle elevene opplever at skolen bygger på ting som er kjent for dem, og at man samtidig lærer noe nytt.

### Å være en inkluderende skole

På lik linje med integrering, er inkludering også et kompleks og problematisk begrep. «Det kan handle om ideologi, strukturer, handlinger, resultater, opplevelser og følelser. Det formidler en filosofi, et sett av verdier, perspektiver på konstruksjoner av systemer og synspunkter på hvordan pedagoger kan eller bør arbeide» (Haug, 2014, s. 12). Det er med andre ord ingen konkret og universell definisjon av begrepet. Dermed kan man også si at praksis innenfor inkludering også varierer mye.

Å være en inkluderende skole innebærer at skolen er for alle. Professor i inkluderende opplæring, Sapon-Shevin fremholder at inkludering omhandler alle individer og deres forskjellighet: rase, kjønn, etnisitet, familie bakgrunn, seksuell orientering, språk, evner, religion osv. (referert av Ragnarsdóttir og Schmidt, 2014, s. 2). For å kalles en inkluderende skole så skal man være sammen i et felleskap. Samtidig så settes det krav om deltagelse, medbestemmelse og utbytte i og av opplæringen. «Inkludering er å tilpasse undervisningen til alle elevene og deres forutsetninger» (Haug, 2014, s. 18).

David Mitchell har pekt på mange elementer som er viktige i inkluderende opplæring, blant annet skolens visjon, plassering av elever, tilpassning av læreplan, vurdering, undervisning osv. Han trekker også frem lederskap, støtte fra omgivelsene og ressurser som vesentlig for en inkluderende opplæring (referert av Haug, 2014, s. 41). Å utvikle seg mot en inkluderende skole er dermed en veldig omfattende prosess, og krever deltagelse av alle skolens aktører, og involverer store deler av skolens virksomhet. Hele skolen må dra i samme retning – det forutsetter altså en kollektiv satsning (ibid).

Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal utførte i 2011-2012 en studie der de undersøkte praksisen for inkludering på en førskole på Island. Førskolen ble ansett som en pioner innen arbeid for sosial rettferd og inkludering. Det som ble sett på som førskolens styrker var deres klare pedagogiske ideologi, profesjonelle leder, deres velutdannede og deltagende personale, godt utviklingsarbeid og et fordelaktig samarbeid med foreldrene. Skolens hovedmål var å: jobbe for rettferdighet; jobbe for likeverd for alle barn; møte barnas individuelle behov; jobbe for et godt samarbeid i staben; styrke barnas sosiale utvikling; jobbe for toleranse og sympati ovenfor andre, og til slutt å styrke barnets generelle utvikling og forberede dem på framtiden på en ansvarsfull måte (Ragnarsdóttir og Blöndal, 2014, s 14-17).

Det er viktig at disse tankene om inkludering gjennomsyrrer skolens interne opplæringskultur – vi må skape inkluderende strategier og en inkluderende kultur (Haug, 2014, s. 42).

Videre i denne oppgaven vil jeg gjøre et forsøk på å koble teori sammen med funnene mine i undersøkelsen. Jeg vil gå i dybden på utvalgte faktorer for utviklingsarbeidet – som jeg har trukket frem på bakgrunn av litteratur, fokus og funn. Jeg vil eksemplifisere teorien med funnene mine ved Gjessen skole.

## **Utviklingsarbeid innenfor sosial integrering i skolen – teori og praksis**

Her kommer hoveddelen av oppgaven min, der jeg har valgt å flette sammen relevant teori, resultat og drøfting. Jeg synes at en slik oppbygging passer godt til min oppgave i og med at jeg benytter en kvalitativ metode. I starten av hoveddelen vil jeg presisere hensikten min med selve studiet, og komme med et kort resyme av funnene mine. Deretter vil jeg starte presentasjonen av teori og funn og koble dette sammen. Jeg har valgt å dele dette inn i 5 hovedområder: ideologi og visjon; organisering; holdninger og menneskesyn; internasjonalisering av opplæringen og til sist sosialisering. Det er viktig for meg å presisere at disse områdene på mange måter går over i hverandre – det finnes ikke klare grenser mellom de. Et eksempel på dette er at organisering gjerne gjennomsyrrer alle områdene. Grensen mellom sosialisering og arbeid med holdninger/menneskesyn er også tidvis uklar. Vi må altså se områdene i sammenheng med hverandre – i et slags gjensidige avhengighetsforhold.

### **Hensikt med studiet og resyme av funn**

Hensikten min med dette studiet var å få praksisrelatert informasjon rundt utviklingsarbeid innenfor sosial rettferd og inkludering i et flerkulturelt opplæringsmiljø. Jeg ville finne ut hvordan de praktiserte dette ved en skole med lang erfaring og bevissthet innenfor feltet. Jeg var interessert i å høre hva som fungerte for dem. Et resultat ble at jeg kunne eksemplifisere teorien med funnene mine fra Gjessen skole.

Informanten kunne gi meg innsyn i en erfaren flerkulturell skole sitt arbeid. Gjessen skole er mangfoldig på mange vis: du finner elever fra mange forskjellige land og fra forskjellige sosiale lag. Informanten fortalte meg mye om skolens organisering og planlegging, og hvordan dette spilte en sentral rolle for visjonen deres, nemlig «en skole for alle». De forsøkte å legge opp til at alle elevene skulle få lik tilgang til godene. Skolen hadde tre områder de satset spesielt på i sitt arbeide: organisering, innhold og holdninger/menneskesyn. Det skulle vise seg at mye av inkluderingsarbeidet falt tilbake på organisering. Bevisstheten rundt det og skulle gi lik tilgang til godene gjennomsyret skolens organisering. Under innhold så snakket

informanten om hvordan de hele tiden måtte jobbe for å globalisere undervisningen, slik at barna fikk et slags «verdensperspektiv» også. Når det gjelder holdninger og menneskesyn, så var dette noe de jobbet med hele tiden. Informanten nevnte at elevene var veldig gode på å inkludere, og å ta imot nye elever. Allikevel så kom barn raskt inn i rutiner, og etter hvert kunne andre barns bakgrunn og alt som følger med gå i glemmeboken. Dermed var dette tema som stadig måtte opp igjen. Informanten trakk også frem et arbeidsområde som jeg ikke hadde tenk på før, nemlig inkludering på fritiden også. Skolen og kanskje spesielt informanten selv, var aktiv pådriver for å få idrettslag og kulturskole til å sette integrering på agendaen.

### Ideologi og visjon

I utviklingsarbeidet for sosial integrering er det viktig at alle aktørene innad i skolen bidrar, og at skolen har et felles mål om å utvikle seg mot å bli mer ressursorientert og felleskulturell. «Det handler om å mestre mangfold framfor å prøve å redusere det» (Hauge, 2007, s. 290). For å være i stand til å mestre mangfoldet bør det flerkulturelle gjennomsyre skolens rammevilkår: organisering, ideologi og overordnede målsetting.

Ideologi er det helhetlige tankesettet som forteller oss noe som skolens mål, forventninger og handlinger (Definisjoner.no, u.å). Tidligere i oppgaven nevnte jeg en studie som Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal utførte, der de studerte en førskole på Island som ble karakterisert som inkluderende. Under denne studien fant de at skolen hadde sin styrke i likeverd, demokrati og sosial rettferd som base i deres ideologi (Ragnarsdóttir og Blöndal, 2014, s. 15). Ved Gjessen skole var visjonen «en skole for alle». Under analysen av intervjuet, innså jeg at hele skolens arbeide falt tilbake på dette. Hele skolens virksomhet skulle legges opp slik at alle elevene skulle få lik tilgang til godene. Skolen hadde innenfor visjonen 3 punkter som skulle symbolisere deres arbeid: organisering, innhold og holdninger. Alle disse punktene bar klart preg av at skolen var flerkulturell.

Informanten i undersøkelsen min fremhevet også viktigheten av å se på mangfoldet som en ressurs. «Vi er sammen. Det er ikke en utpost, der er ikke noe som går over. Det er en del av skolen vår». Dette forteller meg noe om deres ideologi og visjon.

Inkluderings – og integreringstanken virket å være godt etablert i skolens virksomhet. Dette peker klart i retning av en felleskulturell, ressursorientert skole. Mangfoldet på en problemorientert skole blir sett på som et overgangsfenomen, mens det på en ressursorientert skole er en del av skolen, -en normaltilstand (Hauge, 2007, s. 25).

## Organisering

I arbeidet med å tilrettelegge og tilpasse opplæringen til et kulturelt og språklig mangfold, er organisatoriske faktorer viktig. I dette inngår organisering av skolehverdagen, gruppesammensetninger, språkopplæringen, samarbeid i kollegiet, kompetanse blant lærerne etc. Gjennom samtaler med informanten min, la jeg merke til at organiseringen ved Gjessen skole var gjennomsyret av skolens ideologi og visjon.

### *Skolehverdagen*

Organisering av elevenes skolehverdag er en viktig del av integreringsarbeidet. Når det blant annet gjelder timeplanlegging, så kan teorien fortelle oss at skolehverdagen bør organiseres slik at timefordelingen ikke blir en ulempe for elevene. I situasjoner der minoritets elever tas ut av klassen, bør dette gjøres slik at eleven i høyest mulig grad opplever kontinuitet og samhandling. Dette innebærer at det som foregår i klassen når eleven er ute holdes atskilt fra det som skjer når eleven er der (Arnesen, 2004, referert i Spernes, 2012, s. 174). Ved Gjessen skole så løste de dette ved at undervisning i grunnleggende norsk ble lagt parallelt med all norskundervisning. Dette innebar at 1.-4. trinn hadde norsk samtidig, og 5.-7. trinn hadde norsk samtidig. Informanten kunne fortelle meg at: «På denne måten er det ingen som blir tatt ut av andre timer, fordi at de skal ha grunnleggende norsk. Dette kan linkes direkte opp mot skolens visjon «en skole for alle»». Dette vitner om inkludering i fokus når det kommer til organisering av skolehverdagen til elevene.

### *God språkopplæring*

Under organisering ligger også det å tilrettelegge for god språkopplæring. Hauge sier at man på en ressursorientert skole legger til grunn at elever selv vil lære norsk, dersom det tilbys god norskopplæring og gis muligheter til samhandling med majoritetsspråklige elever. I et inkluderende miljø oppstår det et naturlig behov for elevene å lære norsk, noe som kalles integrativ motivasjon. Elevene bør ikke skremmes til å lære norsk, men man bør legge til rette for og bedre grunnen for egeninnsats (Hauge, 2007, s. 30). I språkutviklingen til minoritetsspråklige kan vi skille mellom to ferdigheter: å bruke språket i dagligtalen, og å bruke språket som tankeredskap. Det å bruke språket i dagligtalen er en grunnleggende mellommenneskelig kommunikativ ferdighet, og er viktig for den sosiale integreringen (Høigård, 2006, s. 190-191). Språk- og begrepsutvikling skjer hovedsakelig gjennom uformell læring, slik som hverdagsaktiviteter. Minoritetsspråklige elever trenger i tillegg systematisk arbeid med språket for å sikre progresjon. «Barn må få førstehåndserfaringer i så stor grad som mulig på andrespråket, slik at de kan utvikle gode begreper som er innvevd i nettverk av følelser og assosiasjoner» (Høigård, 2006, s. 188). I dette arbeidet står opparbeiding av et godt

ordforråd sentralt, da det også er viktig for elevens senere lesing og skriving på andrespråket (ibid). Flere studier viser i tillegg at et svakt ordforråd er en sentral årsak til de store forskjellene i leseforståelse mellom enspråklige og mange flerspråklige elever (Bjerkan, 2013, s. 132).

Dette er med på å styrke begrunnelsen for hvorfor vi må tilby forståelig undervisning for å støtte elevenes ordforrådsutvikling. I undervisningen må vi legge vekt på presis forståelse av sentrale ord og begreper (ibid). Det er også viktig at vi er bevisst på å bruke språket mye i samhandling med elevene, på denne måten lærer de språket i her-og-nå-situasjoner (Høigård, 2006, s. 188). Informanten ved Gjessen skole viste til en organisasjonsmodell for undervisning for minoritetsspråklige elever. Denne modellen var utarbeidet på kommunalt nivå. På trinn 1 i denne modellen var det mottak. På trinn 2 og 3 jobbet man på helt andre måter, med blant annet grunnleggende norsk og senere ekstra støtte kun ved behov.

Informanten opplyste om at de på trinn 1 måtte jobbe veldig annerledes. Her kom det inn elever som ikke kunne norsk i det hele tatt. På Gjessen skole jobbet de da med noe de kalte ordboken. Der putter de inn nye ord hver uke. De får ordene på mandager, og da blir det oversatt til morsmålet deres. Arbeidet går videre på å bygge opp en ordbank. Man kan ikke begynne på A og slutte på Å, for det kommer nye elever kontinuerlig gjennom skoleåret. De hadde en pakke som de alltid introduserte først, f. eks. skoletingene. I den påfølgende uken fikk de nyankomne samme ord som resten av gruppen. Informanten sammenlignet dette litt med gloser, da de eldste elevene også jobbet med skrivemåte. I forbindelse med dette spurte jeg hvordan de gjorde det når de ikke hadde morsmåls lærer i enkelte språk. Informanten svarte da at de brukte mye bilder og kroppsspråk. De brukte også foreldrene som ressurser i enkelte tilfeller, og «Google translate» eller ekstern tolk i samarbeid med foreldre «... vi finner alltid en løsning – men man må være løsningsorientert da». Dette vitner om at denne skolen også vektlegger systematisk begrepsinnlæring som sentralt i arbeidet.

Informanten fortalte senere i intervjuet at det er mye formell læring på skolen. Hun kommenterte at elevene også måtte ha uformell læring for å kunne lære så mye språk som de trengte. Dette finner vi igjen i teorien, der Høigård mener at språk- og begrepslæringen hovedsakelig skjer gjennom uformell læring (Høigård, 2006, s. 188)

### *Samarbeid i kollegiet*

Samarbeid i kollegiet, og utnyttelse av skolens ressurser ligger også inn under organisering.

En god samarbeidsstruktur krever at lærerne som jobber med de samme elevene får anledning

å planlegge og gjennomføre arbeid regelmessig (Hauge, 2007, s. 296). Kommunikasjon og utnyttelse av den tospråklige ressursen på skolen kan være vanskelig, da morsmåslærere ofte har liten stillingsprosent ved hver skole. Hauge (2007, s. 150) trekker frem trekantssamarbeid som en god modell for samarbeid mellom kontaktlærer, lærer i grunnleggende norsk og morsmåslæreren. Modellen legger vekt på de tre som likeverdige parter i planlegging og organisering av elevers opplæring. Ved Gjessen skole brukte de nettopp denne modellen for samarbeid. De hadde nettopp hatt en evaluering av dette, og konkluderte med at det fungerte bra. Informanten kunne også relatere til utfordringen som lå i å organisere samarbeid med lærere med lav stillingsprosent. Hun fortalte at det var vanskelig å møtes fysisk, men at internett gav dem et hav av muligheter for samarbeid: mail; facebook; Messenger osv. Hauge omtaler internett som et viktig virkemiddel i arbeidet med å sikre at morsmåslærerne også føler seg som lærere på skolen (2007, s. 298).

Kompetanseutvikling i skolens personale innenfor flerkulturell opplæring er viktig for å kontinuerlig kunne reflektere rundt og evaluere egen praksis. Ved Gjessen skole kunne informanten fortelle at de tilstrebet å delta på kurs om flerkulturell opplæring. Som nevnt var skolen en fokusskole hos NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, og deltok i kurs i regi av dem. Hun fortalte meg at hun som mottaksansvarlig var opptatt av å spre kompetansen - hun ville ikke ha kun én ressursperson på området, hun vil ha mange. Målet til informanten var at flest mulig skulle få lov til å være med på kurs innenfor området.

### Holdninger og menneskesyn

En holdning er skapt av tre komponenter; en kunnskapsbasert, en følelsesmessig og en handlingsbasert. Når vi skal drive holdningsendrende arbeid, er det viktig at vi er bevisst på at alle komponentene må endres for at holdningen skal kunne endres. Når vi jobber med de ulike komponentene, er det viktig at vi gjør dette på en genuin måte (Hauge, 2007, s. 116). Når vi jobber med f.eks. kunnskapsbiten, er det viktig at vi ikke fremmedgjør minoritetssituasjonen. Vi bør ikke fokusere på det som er mest annerledes. Dette kan være «kjennetegn» som minoritetselevne ikke kjenner seg igjen i, og det kan føre til at elevene opparbeider seg en «vi - de andre» -holdning. Det at en etnisk norsk lærer med lite kulturkompetanse formidler en veldig «fremmed» kultur, kan virke mot intensjonen om å motkjempe fordommer. Vi bør ta sikte på å skildre dagens befolkning og samfunn. På denne måten kan vi lettere bygge på det kjente (Hauge, 2007, s. 118). Informanten fra Gjessen skole snakket om nettopp dette. Hun nevnte at man måtte trå varsomt, og at man stod i fare for å snakke om noe ungene ikke kunne relatere seg til, eller at man snakket veldig generelt om en kultur eller religion.



Informanten omtalte arbeidet med holdninger, menneskesyn og likeverd som «hjertebiten». Når det gjelder samhandling mellom elever, og holdninger og menneskesyn knyttet til det, fikk jeg inntrykk av at det var noe skolen kontinuerlig jobbet med. Når situasjoner oppstod, så snakket de om det og gikk stadig tilbake til arbeid med menneskesyn, empati og likeverd.

Informanten kommenterte at dette måtte de ta runder på hele tiden, og at lærerne måtte være bevisste på skolens visjon. Selv om skolen har jobbet ganske greit med dette fagområdet, så var det noe som ville oppstå hele tiden. «Så må man bare være på gulvet – der det skjer, og ta det etter hvert».

Under intervjuet stilte jeg informanten et spørsmål som gikk på hvordan de på Gjessen skole håndterer det at noen elever faller utenfor. Som eksempel refererte jeg til Hauge, og at man gjør visse grep for å gjøre enkeltelever «attraktive» i de andre sine øyne, anerkjenne dem og skape nysgjerrighet (Hauge, 2007, s. 135, 162). Informanten svarte at dette var kjempeviktig. Hun tok frem et eksempel på en gutt som lett ble terget av de andre elevene. Det ble observert at det på fotballbanen ble godtatt røft spill fra enkelte elever (sannsynligvis de med status), mens fra denne gutten ble det ikke godtatt. Da fortalte informanten at kontaktlæreren i denne klassen hadde en fin samtale med klassen. De snakket litt om bakgrunnen til de forskjellige elevene, om hvordan forholdene er i hjemlandet, og om hvordan det kanskje kunne føle å komme til Norge. «Vi prøver å kalle en spade for en spade – hvert fall når de begynner på bli litt gamlere». Hauge kaller en skole som underkommuniserer forskjeller for en fargeblind skole (2007, s. 25). Likhetsideologien finnes enda rundt omkring i norsk skole, og kanskje ønsker man ikke at barna skal merke at det er minoritets elever i klassen – eller på skolen forøvrig. Hauge presiserer at barna *skal* merke at skolen er flerkulturell – på en positiv måte (2007, s. 31). Gjennom samtaler om andre menneskers bakgrunn får elevene også reflektere rundt det å ta andre folks perspektiv, noe som er en god mellommenneskelig egenskap.

Innenfor menneskesyn og arbeid med holdninger ligger skolens antirasistiske arbeid. Noe av det viktigste arbeidet vi gjør for å motkjempe rasisme, er at alle sine erfaringer og kunnskap er med og preger opplæringen. Dernest er det viktig å lære om rasisme, den flerkulturelle verden, lære å være kritisk og engasjert i samfunnet og ikke minst demokratiske rettigheter (Hauge, 2007, s. 110). Det at alle sine erfaringer og kunnskap er med og preger opplæringen, er en måte å gi alle elevene en mulighet til å hevde seg på. Dette må gå hånd i hånd med arbeid med holdninger for at det skal ha noen positiv effekt (Hauge, 2007, s. 115). Ved Gjessen skole stod både arbeid med innhold og holdninger på agendaen. De etterstrebet å globalisere undervisningen, og at de drev kontinuerlig arbeid med menneskesyn og

holdninger. Du vil finne mer om dette senere i oppgaven, under overskriften «Internasjonalisering av opplæringen».

### *Holdninger blant personalet*

Holdninger er noe man må jobbe med både på organisasjonsnivå og i den enkelte klasse. I antirasistisk arbeid er det viktig at vi som lærere er forbilder. Vi må selv være positiv til mangfoldet for i det hele tatt å kunne forvente at elevene skal være positive til det. Det er viktig at vi har et positivt elev- og menneskesyn (Hauge, 2007, s. 122). Skolens ledelse må jobbe med holdninger innad i personalet (Spernes, 2012, s. 197). Som nevnt tidligere så prøvde Gjessen skole jevnlig å sende noen fra sitt personale på kurs. Informanten kunne fortelle at målet med dette var at flest mulig av de ansatte skulle få lov til å være med på kurs innenfor området. Hun fortalte også at dette temaet ble tatt opp i plenum på skolen, der hun som mottaksansvarlig snakket litt om inkludering og bakgrunnen til nye elever. Informanten fremholdt viktigheten med åpenhet rundt elevenes bakgrunn, og at alle får et forhold til elevene de møter i skolegården.

Ved Gjessen skole var de veldig bevisste på å bruke morsmåslærerne til andre ting enn bare sammen med de minoritetsspråklige. De skulle ha andre roller i skolehverdagen enn bare det å drive morsmålsundervisning. På denne måten ville de være gode rollemodeller for elevene. Informanten kunne fortelle meg at det ikke alltid var like lett, da morsmåslærerne ofte hadde en liten stillingsandel.

Skolen hadde et ønske om at elevene skulle få inn under huden at en lærer var en lærer. I følge Hauge er det kjempeviktig at morsmåslærerne ikke brukes som tolk, men at de blir fullverdige lærere. Da ville de bli viktige rollemodeller for de minoritetsspråklige (Hauge, 2007, s. 293). Likeverdig samhandling og samarbeid mellom morsmåslærer og en evt. etnisk norsk kontaktlærer gjør oss til gode forbilder for elevenes møte med forskjellighet (Hauge, 2007, s. 122).

### *Å se enkeltindividet*

Det er viktig å se enkeltindividet, og la enkeltindividet få definere seg selv (Spernes, 2012, s. 121). I løpet av intervjuet kom vi inn på dette med holdninger til forskjellighet. Her kom det frem at informanten ofte kunne observere at enkeltelever med minoritetsspråklig bakgrunn sklir veldig godt inn i resten av gruppa. Fåtalet så på disse elevene som om de skulle hatt noen spesielle behov. Her nevnte informanten at de måtte ha øynene åpne uansett. Hun advarte mot å benevne eller oppfatte minoritets elever som i stor grad hadde tilpasset seg omgivelsene som «helnorske». Hun poengterte viktigheten i å være klar over at de selv var

bevisste på sin annerledeshet: kanskje de så litt annerledes ut, eller at det var litt annerledes hjemme. Noen ganger velger elever med minoritetsbakgrunn å ta avstand fra bakgrunnen sin, og vil bare framstå som norsk. Kari Spernes relaterer dette til konformitetspress (2012, s. 123). Det blir viktig for elevene å bli mest mulig lik de andre, og ikke skille seg ut.

Informanten sa at vi som lærere måtte anerkjenne elevene for deres måte å tilpasse seg på, men samtidig anerkjenne elevene for bakgrunnen deres. «Vi må vise dem at vi forstår litt, og vi må anerkjenne den delen av dem, for den er der uansett. Selv om de selv kanskje prøver å ta litt avstand fra den». Informanten fortalte at mange elever tilpasser seg mye – blant annet ved at de skifter stil. Disse elevene må få anerkjennelse for dette. Samtidig må elevene som beholder sin stil også oppleve anerkjennelse. «... de finner jo sine egne veier. ... vi må liksom hjelpe dem uansett hvor de er på vei.» Informanten fortalte meg at hun ikke var så glad i benevnelsen helnorsk. «Man kan jo være norsk og noe annet i tillegg». Informanten vektla at elevene må få anerkjennelse på «hele seg». De må selv få velge hvem de vil være. Dette støttes av teorien, hvor Spernes fremholder at elevene må få definere seg selv (2012, s. 121).

Selv om mennesker har felles språk, religion og skikker så er vi på andre måter svært forskjellige. Thomas H. Eriksen og Torunn A. Sajjad skriver i sin bok «Kulturforskjeller i praksis» om at det er store forskjeller innad i et samfunn også, og at vi av den grunn ikke kan forstå alle bare ved å kjenne til kulturen i samfunnet som de er en del av. Individuer er tross alt forskjellige (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 41). Når vi bruker kulturbegrepet og snakker om kulturforskjeller, så risikerer vi å gjøre mennesker mer eller mindre like enn det de faktiske er (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 33-34). Når vi som lærere jobber i en flerkulturell klasse, er det viktig at vi unngår kategorisering. Det er viktig at vi ser den enkelte elev og den enkelte elevs behov. Alle har rett til å bli behandlet som enkeltpersoner.

I arbeidet mot å gi alle elevene et likeverdig tilbud stilles det krav til at skolen forstår hvilke behov den enkelte elev har (Spernes, 2012, s. 199). Alle elevene har også i henhold til kunnskapsløftet og opplæringsloven rett til å få opplæringen tilpasses sine evner og forutsetninger (referert i Hauge, 2007, s. 49). Dette vil si at vi må tilrettelegge undervisningen individuelt.

I løpet av intervjuet spurte jeg informanten om det var noe som hun så som særlig viktig i utviklingsarbeid innenfor integrering. Hun trakk frem Unni Wikans artikkel «Folk – ikke kulturer kan - møtes». Informanten snakket om hvor viktig grunnholdningen vår var i arbeid med barn. Hun var veldig opptatt av at de som jobbet på skolen ikke skulle ha den holdningen

at de ikke hadde kompetanse på å ta imot barn fra fremmede land og kulturer. Hun nevnte at som skole hadde de masse kompetanse på å ta imot unger og deres foreldre.

... når vi ser det kommer en far fra Kurdistan med sin sønn på 10 år, så handler ikke det om en far fra Kurdistan, fra et land som vi ikke kjenner til kulturen i, og som vi ikke kan språket til, og alt er så fremmed ... Nei, det handler om en far, som kommer med sønnen sin på skolen.

Eriksen og Sajjad poengterer også at vi ikke skal snakke om kulturmøter, men møter mellom mennesker. Alle har like stor rett til å bli behandlet som enkeltpersoner (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 44).

### Internasjonalisering av opplæringen

Under internasjonalisering av opplæringa ligger både globalt perspektiv i undervisningen og synliggjøring av det flerkulturelle på skolen. An-Magritt Hauge er tydelig på at vi må sørge for at alle elevene sine erfaringer og kunnskap er med og preger opplæringen (Hauge, 2007, s. 109). Det hjelper ikke å kun jobbe med det sosialt aspektet, den faglige biten må også være med. Alle elevene må gis mulighet til å hevde seg faglig (Hauge, 2007, s. 115). Dette er viktig for å kunne gi identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse for alle. Det er viktig at vi anerkjenner elevene, og deres kompetanse.

I hvor stor grad man skal internasjonalisere opplæringen kan være gjenstand for diskusjon. På grunn av begrensninger i denne oppgavens omfang, velger jeg å ikke gå nærmere inn på dette. Det internasjonale aspektet er slått fast i LK06, blant annet i den generelle delen av læreplan. Under det allmenndannende mennesket finner vi at samhandling mellom internasjonal orientering og nasjonal egenart er et krav til opplæringa, nettopp på bakgrunn av strømmen mellom nasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2011). Også under det meningssøkende mennesket finner vi en presisering av viktigheten av et internasjonalt perspektiv i opplæringen:

Skolen har fått mange elevar frå grupper som i vårt land utgjør språklege og kulturelle minoritetar. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir egne og andres verdiar ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis (Utdanningsdirektoratet, 2011).

### *Globalt perspektiv i undervisningen*

I sammenheng med internasjonalisering av undervisningen er det viktig at vi drar med oss et globalt perspektiv inn i undervisningen. Hauge (2007, s. 176-177) kaller dette for å utvide elevenes referanseramme. Når vi jobber med et tema, må vi kunne se på det fra et større perspektiv også. Hauge kommer med flere eksempler på hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Blant annet ved å ha en kalender i klasserommet – slik at man hver dag ser etter om det er merkedag av noe slag rundt omkring i verden. Dersom det er det, så kan man benytte anledningen til å snakke om dette landet, finne det på globusen osv. På denne måten drar en med seg et globalt perspektiv inn i skolen (ibid).

Som nevnt tidligere, hadde Gjessen skole innhold som et område de arbeidet mye med. I dette ligger det blant annet globalisering av undervisningen. Når man underviser om et tema, så går det an å se på resten av verden også. Informanten kunne fortelle at tankene bak dette, var at det skulle være en helhetlig opplæring for alle. Dette punktet mente informanten at skolen måtte jobbe videre med å ha fokus på. Dette blir en direkte inngripen i lærerne sin jobb i klasserommet. Noen er veldig god på det, og andre har mer å gå på. Hauge fremhever også integrering av det globale perspektivet i den daglige opplæringen som et viktig arbeid med å skape et inkluderende arbeidsmiljø (2007, s. 176).

Informanten sa at de ved Gjessen skole ikke ville at det flerkulturelle kun skulle komme til uttrykk på f. eks. FN-dagen. Dette mente informanten ble for kunstig. På samme dag som jeg var på besøk ved skolen, var det tilfeldigvis «Verdens bokdag». I den forbindelse hadde skolen organisert forskjellige tilbud rundt på huset. Her kom minoritetsspråklige foreldre på skolen og leste for barna. Lærerne meldte elever som kunne de forskjellige språkene på de ulike tilbudene. Dette åpnet også for at elever som gikk utenfor opplæringsloven § 2.8 (særskilt norskopplæring for elever fra språklige minoriteter, morsmålsopplæring), kunne få anledning til å høre morsmålet sitt på skolen.

Gjennom denne markeringen av «Verdens bokdag» kom det flerkulturelle klart frem, med de forskjellige tilbudene rundt om på skolen. Her får informanten støtte i teorien. Håkan Wall (referert i Hauge, 2007, s. 176) er skeptisk til enkeltopplegg der man tar det flerkulturelle perspektivet som eget tema. Det globale perspektivet bør være integrert i den daglige opplæringen.

### *Synliggjøring av det flerkulturelle*

På ressursorienterte skoler er man opptatt av at alle elevene ved skolen kjenner seg igjen, og kan identifisere seg med skolen og opplæringen. Av den grunn er det viktig at det

flerkulturelle også markeres visuelt. Hauge trekker fram at vi kan bruke plakater fra ulike land i klasserommet og i skolens ganger. Vi kan illustrere mangfoldet gjennom bilder av elevene og lærerne, og vi kan benytte flagg for å markere det flerkulturelle. Vi kan også sørge for at klasserommet er utstyrt med skjønnlitteratur i flere språk. Gjennom å benytte skjønnlitteratur i andre språk i opplæringen, viser vi de minoritetsspråklige elevene at vi anerkjenner dem, og samtidig gir vi dem muligheter til å være ressurser for majoritetsspråklige medelever (Hauge, 2007, s. 161-162). På denne måten vil det kunne bli prestisje i det å kunne et annet språk.

På Gjessen skole synliggjorde de det flerkulturelle med at det ved hovedinngangen var plassert et skilt der det stod skrevet «velkommen» på mange forskjellige språk og med forskjellige skriftspråk. Informanten kunne fortelle meg at det i aktivitetsplanen lå at alle klassene skulle prøve å ha alle flaggene som er på trinnet på dørene. På biblioteket hadde de også flere bøker på mange forskjellige språk. På en 17. mai-feiring hun hadde ansvaret for, så sa de «hurra for 17. mai» på mange forskjellige språk. Dette er altså i tråd med teorien på området.

### Sosialisering

Under sosialisering vil jeg ta for meg hva som er fordelaktige gruppesammensetninger i en opplæringssituasjon, og hvordan man skal tilrettelegge for gode relasjoner mellom elevene og samhandling på tvers av kulturell og språklig bakgrunn.

Når vi jobber med ulike fag og emner i en flerkulturell gruppe, er det viktig at vi som lærere er bevisst hva som er målet med den enkelte økt. Ligger fokuset på det læremessige målet i det spesifikke fag, eller er målet å fremme elevenes kompetanse i majoritetsspråket? De gangene det faglige målet skal stå i fokus, må vi gjerne ha elever med samme språk på samme gruppe. På denne måten kan de kommunisere fagstoffet på det språket de behersker best, noe som er fordelaktig. Dersom fokuset derimot skal være å fremme kompetansen i majoritetsspråket, kan det være best å ha både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige på samme gruppe (Hauge, 2007, s. 129).

Sosialisering for nyankomne elever er ikke alltid bare enkelt. Informanten kunne fortelle meg at ved Gjessen skole, så gikk nyankomne elever ca. 2/3 av tiden inn i mottaksklassen, og 1/3 av tiden inne i den vanlig klassen sin, der de hadde henholdsvis kroppsøving og praktiske-estetiske fag. I den forbindelse poengterte informanten hvor tøft det kunne være å sosialiseres i den 1/3 av tiden som de nyankomne tilbrakte i den vanlige klassen. De var der lite av tiden, og de kunne kanskje heller ikke norsk. Hun nevnte at medelevene var veldig flinke på å ta

imot dem – og hadde god kompetanse på dette. Men etter hvert så kan jo ikke alt ansvaret for integreringen ligge bare på dem. Informanten fortalte om at nyankomne minoritetsspråklige elever i slike situasjoner lett søkte til de i sin egen språkgruppe. Hun poengterte at dette måtte de få lov til, og at det var naturlig. Det er noe med det å få lov til å slappe av, og snakke med noen som kan samme språket. Dette støttes av teorien. An-Magritt Hauge skriver at det er naturlig at man søker til noen man kan snakke ubesværet med, og at det er mye underforstått kunnskap som gjør samhandlingen lettere (Hauge, 2007, s. 136). Dessuten er elever med samme språk viktig samarbeidspartnere, og elevene får anledning til å oppleve trygghet og forståelse (Hauge, 2007, s. 30). Organisasjonsmodellen for opplæringen i kommunen som skolen ligger i, forteller oss at når elevene har tilegnet seg nok norskferdigheter til å delta i enkelte fag (praktisk-estetiske fag og kroppsøving), så får de dette tilbudet på trinnet sitt. Bakgrunnen for denne organiseringen er ifølge kommunen viktigheten av at elevene har en sosial relasjon med jevnaldrende.

Hauge (2007, s. 270) skiller mellom ekstern og intern sosial integrering. Intern sosial integrering omhandler det sosiale nettverket innad i den enkelte språklige gruppe. Denne siden er viktig for barnas utvikling. Den er viktig for barnas identitetsutvikling, og gir språklig stimulering, slik at barna har mulighet til å utvikle morsmålet aldersadekvat. Ekstern sosial integrering handler om i hvor stor grad man deltar i storsamfunnet, altså ofte forstått som majoritetsbefolkningen. Dersom en ser dette i et slags mikroperspektiv, så vil intern sosial integrering tilsvare samhandling innad i elevens språklige gruppe. Ekstern sosial integrering vil være samhandling med andre elever i klassen eller på skolen for øvrig. Det en ofte kan se i en klasse med minoritets elever som deler språk, er at de søker sammen. Det er naturlig for dem å samhandle med barn de kan prate uanstrengt med, og være sammen med på en ubesværet måte (Hauge, 2007, s. 136). Her er det viktig at vi som lærere er bevisste på at et for sterkt press på ekstern sosial integrering kan være uheldig. Dersom man splitter opp de minoritetsspråklige, eller nekter dem å prate morsmålet sitt, kan en komme til å få elevene til å føle at deres etniske gruppe er en negativ referansegruppe (Hauge, 2007, s. 271).

Informanten fortalte meg at de ikke splittet språkgruppene. De etterstrebet å plassere elever med felles språk sammen, slik at de kunne dra nytte av hverandre. Dette gjorde de helt bevisst, først og fremst for ungene sin del, men også fordi det gjorde samarbeid mellom lærerne enklere, hhv. trekantssamarbeid.

Ved Gjessen skole hadde de et slags kompromiss med elevene når det gjelder dette med intern og ekstern sosial integrering. Informanten ytret at det var flott at de fikk snakke morsmålet

sitt, og brukt det som læringsverktøy, men at de også måtte sosialiseres med de som snakket norsk. Dette støttes av teori, «det gir også anerkjennelse og trygghet å få benytte det beste redskapsspråket i en opplæringsituasjon» (Hauge, 2007, s. 129). Det er imidlertid også viktig med samhandling på tvers av språklige og kulturelle grupper. Det er viktig at vi bruker individbasert samhandling for å motvirke kategorisering. Det må være en relasjon mellom «vi» og «de andre» for at vi skal slippe kategoriseringen «vi-de andre» (Hauge, 2007, s. 122-124). De nyankomne elevene må ha relasjoner til elever fra andre språkgrupper også, selv om det for enkelte innebærer å bevege seg litt utenfor «komfortsonen».

I en slik individbasert samhandling, får elevene selv får mulighet til å avkategorisere, og å oppdage at ikke alle i samme gruppa er like. Elevene oppdager på denne måten av «de andre» også består av enkeltindivider. Enkeltindivider som kanskje til og med har mye felles med «vi». Slik samhandling bør skje ofte, og ha en viss varighet for at det skal ha noen innvirkning. (Hauge, 2007, s. 124). Et godt klassemiljø er avhengig av gode relasjoner mellom elev og lærer – og elevene seg imellom. I skolen er det viktig at vi bruker felleskapet til utvikling av sosiale ferdigheter (Spernes, 2012, s. 172).

Hauge fremholder at man med fordel kan benytte f. eks. prosjekter som integrerende arbeid (Hauge, 2007, s. 171). Da er det viktig at alle elevene skal ha noe de kan bidra med. Dette kan gjøres ved å internasjonalisere temaene (se avsnitt om internasjonalisering). I slike oppgaver og prosjekter kan vi også med fordel trekke inn minoritetsspråkene. På denne måten får vi synliggjort det språklige mangfoldet (Hauge, 2007, s. 127). I slike situasjoner kan man stimulere til nysgjerrighet på språk, og kanskje til og med lære språk av hverandre.

Informanten fortalte videre at de ved Gjessen skole har satsset mye på inkludering også utenfor skolen. Hun hadde nemlig jobbet opp imot idrettslagene og fritiden til elevene. Hun fortalte at hun nylig hadde vært på hovedstyremøte i det lokale idrettslaget. Idrettslaget hadde etter hvert fått integrering på agendaen som et av satsningsområdene sine. Både håndball, fotball og turn jobber i dag aktivt med dette. Vi snakket også om den kommunale kulturskolen. Det koster mye penger å gå på kulturskolen, noe som dessverre kan bidra til en ekskludering. Hun nevnte at hun ønsket å samarbeide mer med kulturskolen om dette. Slik det var nå, så var ikke kulturskolen for alle. Informanten fremholdt at hun syntes det var viktig at de hadde begynt å samarbeide med aktører utenfor skolen. Når de nå hadde etablert gode samarbeidsrutiner innad på skolen, så kunne de gå til aktører utenfor.



Til slutt i denne drøftingen og resultatpresentasjonen vil jeg nok en gang poengtere at funnene mine vanskelig kan generaliseres, eller sies å være representative for en vellykket praksis. Uansett så vil slike innblikk i erfarne skoler sin praksis være nyttig for oss som lærere, i arbeidet med bevisstgjøring av holdninger og praksis generelt.

## **Oppsummering**

For å utvikle seg mot en mer inkluderende og felleskulturell skole, er det viktig at man ser på mangfoldet som en ressurs. Det flerkulturelle bør gjennomsyre hele skolehverdagen, og man må tilstrebe å gi elevene perspektivutvidelse og identitetsbekreftelse.

Gjennom min undersøkelse av praksis ved den erfarne flerkulturelle skolen Gjessen, fant jeg ut at skolen stemmer godt overens med det litteraturen karakteriserer som en inkluderende og ressursorientert skole. Jeg fikk både gjennom teorien og funn presisert viktigheten av skolens refleksjoner og bevissthet rundt ideologi og praksis. At utviklingsarbeidet må være et kollektivt satsningsområde, der integrerings- og inkluderingsstanken gjennomsyrer hele den pedagogiske plattformen.

Det er viktig å la det flerkulturelle bli en del av skolens innhold og organisering, og at dette også fører med seg et bevisst arbeid med holdninger og menneskesyn. Innenfor skolens innhold ligger globalisering av opplæringen og synliggjøring av det flerkulturelle. Under organisering ligger arbeid med fordeling av skolens ressurser, god språkopplæring, timeplanfordeling og organisering av skolehverdagen i sin helhet. Gjennom undersøkelsen så jeg at mye av skolens utviklingsarbeid innenfor sosial integrering pekte tilbake til nettopp skolens organisering. På Gjessen skole var tanken at alt skulle legges opp til at alle elevene skulle få lik tilgang til godene. Dette er en viktig del av en inkluderende skole, da det skal legges opp til opplæring i et mangfoldig fellesskap. Når det kommer til arbeid med holdninger og menneskesyn, var dette noe skolen måtte ta opp igjen med jevne mellomrom. Refleksjoner og samtaler rundt forskjellighet, likeverd og empati stod sentralt i dette arbeidet.

Jeg har fått poengtert viktigheten av å anerkjenne elevene for den bakgrunnen de har, og samtidig også anerkjenne den utviklingen de tar – det å anerkjenne hele eleven. Både teori og informanten fra Gjessen skole fremhever en balanse mellom intern og ekstern sosial integrering som viktig. Det er viktig at elevene får jobbe sammen med andre i samme språkgruppe. Dette stimulerer til språkutvikling, da morsmålet er sentralt også i tilegnelsen av andrespråket. Det er også viktig at elevene samhandler med andre utenfor deres egen

språklige gruppe. Språket er en viktig forutsetning for integrering, og det er viktig at elevene gjennom formell og uformell læring får opparbeidet et godt ordforråd.

Et annet viktig moment jeg tar med meg videre fra dette bachelorarbeidet, er tankene om at våre holdninger i møte med mennesker er særdeles viktig for vår praksis. Det er mennesker vi møter – barn og ikke kulturprodukter. Dermed vil jeg gjerne avslutte med et sitat fra Unni Wikan:

Kall noe «kultur», og du har manet fram bildet av maksimal forskjell, av særegenhet og distanse. Kall det «folk» og bildet som framstår, er et ganske annet: av mennesker som strir med mange av de samme problemene, og som derfor – på tross av forskjeller – her en felles klangbunn i det de gjør.

(Wikan, 1994, s. 126).

## Referanser

- Bjerkan, K. M. (2013). Noen aspekter ved norsk som andrespråk. I K. M. Bjerkan, M. Monsrud og A. V. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 44-62). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Børhaug, K., Christophersen, J. og Aarre, T. (2008). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Definisjoner.no. (u.å.). *Ideologi definisjon*. Hentet ut: 29.04.14. Hentet fra: <http://definisjoner.no/ideologi>.
- Eriksen, T. H. (2015). *Flerkulturelle samfunn*. Hentet ut: 20.04.15. Hentet fra: [https://snl.no/flerkulturelle\\_samfunn](https://snl.no/flerkulturelle_samfunn).
- Eriksen, T. H. og Sajjad, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis*. 5. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Hauge, A. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Undervisningsforlaget.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. 2. utg. Oslo: Undervisningsforlaget
- NOU 1995:12 (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning.
- Monsrud, M. (2013). Hvordan tilrettelegge for utvikling av ordforråd. I K. M. Bjerkan, M. Monsrud og A. V. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 129-152). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova (1998). Loven om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet ut: 11.05.2015. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2).
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Ragnarsdóttir, H. og Blöndal, H. (2014). Inclusive practices: Participation and empowerment in a preschool in Iceland. I H. Ragnarsdóttir og C. Schmidt (Red.), *Learning spaces for social justice. International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school* (s. 9-25). London: Institute of Education Press.

- Ragnarsdóttir, H. og Hansen, B. (2014). The development of a collaborative school culture: The case of an inner-city school in Reykjavík, Iceland. I H. Ragnarsdóttir og C. Schmidt (Red.), *Learning spaces for social justice. International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school* (s. 76-92). London: Institute of Education Press.
- Ragnarsdóttir, H. og Schmidt, C.. (2014). Introduction. I H. Ragnarsdóttir og C. Schmidt (Red.), *Learning spaces for social justice. International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school* (s. 1-8). London: Institute of Education Press.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2015*. Hentet ut: 09.04.2015. Hentet fra:  
<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>.
- Taraldsen, E. (2011). *Homo Libero*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet ut: 15.05.2015. Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Wikan, U. (1994). Folk – ikke kulturer – kan møtes. I T. D. Evans, I. Frønes og L. Kjølørød (Red.), *Velferdssamfunnets barn* (s. 125-132). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

## Vedlegg

### Intervjuguide

Tema vi bør komme inn på:

- Skolekultur, «visjon/ideologi», holdningsarbeid
- Tiltak på organisasjonsnivå
- Arbeid med språk som forutsetning for integrering
- Aktiviteter som fremmer inkludering
  - Hva om noen faller utenfor?
- Internasjonalisering av opplæringen
- Gruppesammensetninger
  - Balanse ekstern og intern sosial integrering
- Hvordan gjør dere det flerkulturelle synlig på skolen?
- Foreldresamarbeid
- Noe annet det er viktig å være bevisst på når det gjelder sosial integrering i et flerkulturelt miljø?