

Louise Bekkelund Hole

Integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn

En kritisk diskursanalyse av dagens politiske forståelse av forholdet mellom integrering og utdanning

Masteroppgave i Pedagogikk - utdanning og oppvekst

Veileder: Nina Volckmar

August 2020

Louise Bekkelund Hole

Integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn

En kritisk diskursanalyse av dagens politiske forståelse av forholdet mellom integrering og utdanning

Masteroppgave i Pedagogikk - studieretning utdanning og oppvekst
Veileder: Nina Volckmar
August 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn

En kritisk diskursanalyse av dagens politiske forståelse av forholdet mellom integrering og utdanning

Louise Bekkelund Hole

NTNU, Dragvoll

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Master i Pedagogikk – studieretning utdanning og oppvekst

Sammendrag

Tema for denne studien er integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn. Dette er et forhold som har kommet tydeligere fram i regjeringens politikk de siste årene. Jeg ønsket å undersøke hvordan dette forholdet ble fremstilt i sentrale politiske dokumenter som representerer regjeringens politikk. Siden mye av forskningen som er gjort tar for seg endring eller det utdanningspolitiske perspektivet opp mot praksis, ønsket jeg å fokusere på samtidens syn på integrering gjennom utdanning. Jeg valgte å analysere regjeringens integreringsstrategi, *Integrering gjennom kunnskap (2019-2022)* og Meld. St. 6 (2019-2020) – *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Studiens problemstilling lyder som følger: *Hva sier relevante politiske dokumenter om den sittende regjeringens politiske forståelse av integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn?* Jeg har to forskningsspørsmål i tillegg: Hvilket innhold gir regjeringen begrepet integrering? Hvilke ideologiske mønstre kan identifiseres i stortingsmeldingen og integreringsstrategien?

Studios problemstilling har jeg utforsket gjennom en kritisk diskursanalyse, og jeg brukte Fairclough sine tre analysedimensjoner der jeg tok i bruk hans nye begreper; sosiale begivenheter, sosial praksis og sosiale strukturer. Før jeg begynte på analysen redegjorde jeg historisk for integreringspolitikken og dens krysningpunkt med utdanningspolitikken. Dette var for å gi både meg og leserne et bedre grunnlag og forståelse for analysen etterpå. I første analysedimensjon, sosiale begivenheter, beskrev jeg dokumentene, undersøkte vokabularet, og valgte de relevante delene av dokumentene for videre analyse. I andre analysedimensjon, sosiale praksiser, identifisere jeg diskursens representasjoner, intertekstualitet og interdiskursivitet. I tredje analysedimensjon, sosiale strukturer, benyttet jeg ulike teoretiske perspektiver på inkludering for å bedre se på forholdet mellom diskurs, ideologi og makt. Jeg identifisere ideologiske mønstre i dokumentene, analyserte hvordan begrepet integrering fremstår i dokumentene, og hvilket innhold regjeringen gir integrering, samt hva regjeringen sier om inkluderende læringsmiljø.

Studios funn handler om utdanningens viktighet for integrering, viktigheten av norskferdigheter, og hvordan fullføring av videregående opplæring, norskferdigheter, kompetanse og barnehagedeltakelse er alle identifisert som integrering.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et givende, krevende og inspirerende utdanningsløp som pedagog ved Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet. Det siste halvåret har vært utfordrende, og jeg har lært utrolig masse på kort tid. Det å begi seg ut på Faircloughs kritiske diskursteori har åpnet øynene mine, og selv om det har vært krevende til tider, avslutter jeg masterløpet med en ny måte å se verden på.

Takk til veileder, Nina Volckmar, for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Takk til medstudenter som jeg har delt denne opplevelsen med, det ville ikke vært det samme uten dere. Takk til familie som har kommet med motiverende ord og struktur når det trengtes. Takk til gode venner som har gitt meg en grunn til å smile og le i perioder jeg trengte det. Dere har alle heiet meg frem til målstreken, og det setter jeg så utrolig stor pris på.

Trondheim, august 2020
Louise Bekkelund Hole

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
2. Metode og teori	5
<i>Vitenskapsteoretisk bakgrunn</i>	5
<i>Kritisk diskursanalyse</i>	6
<i>Faircloughs tredimensjonale analysemodell</i>	8
Sosiale begivenheter	9
Sosial praksis	9
Sosiale strukturer	11
<i>Teoretisk perspektiv på inkludering</i>	12
<i>Forskerrollen</i>	13
<i>Studiens fremgangsmåte</i>	14
3. Historisk bakgrunn	16
<i>Krysningspunkt mellom integrering og utdanning</i>	16
<i>Valg av diskursorden</i>	18
4. Analyse	20
<i>Analyse av sosiale begivenheter</i>	20
Integrering gjennom kunnskap	20
Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO	21
Vokabular	22
<i>Analyse av sosiale praksiser</i>	23
Representasjoner	23
Intertekstualitet	27
Interdiskursivitet	29
<i>Analyse av sosiale strukturer</i>	30
Begrepet integrering	31
Inkluderende læringsmiljø	33
5. Avslutning	36
Kilder	37
<i>Offentlige dokumenter</i>	37
Meldinger til Stortinget	37
Offentlige utredninger	37
<i>Litteratur</i>	38

1. Innledning

Siden den første flyktningbølgen på slutten 70-tallet har integrering vært et sentralt politisk tema i Norge. Den politiske integreringsdiskursen er i endring hele tiden. 1980-tallet var preget av aksept og toleranse for ulikhet, og ga lite plass for diskusjon om utfordringer knyttet til store kulturforskjeller innenfor samme samfunnsstruktur. Den offentlige innsatsen overfor innvandrere bar derfor tydelig preg av et tilretteleggende og kulturbevarende perspektiv (Djuve & Kavli, 2007). Integreringspolitikken har endret seg siden da, og det er blitt mer og mer fokus på innvandreres og flykningers plikt til å delta i samfunnet og arbeidslivet. I 1987-88 kom stortingsmeldingen *Om innvandringspolitikken* (St. Meld. 39 (1987-1988)) der det ble presisert at innvandrere må respektere både den norske lov og de grunnleggende verdier i det norske samfunnet, samtidig som de fortsatt skulle ha mulighet til å ta vare på sin egen kultur. På 90-tallet utviklet det seg til en omfattende offentlig debatt der sentrale spørsmål var hvordan det norske samfunn kan og bør forholde seg til innvandreres levemåter og verdier når disse kolliderer med norske kjerneverdier (Djuve & Kavli, 2007).

I 2018 ble innvandrings- og integreringsområdet lagt inn under Kunnskapsdepartementet, og statsrådsposten kunnskapsminister endret navnet til kunnskaps- og integreringsminister. Dette viser at regjeringen ser det er en tydelig sammenheng mellom integrering og kunnskap¹. I Granavolden-plattformen² står det at regjeringen ønsker å "gjennomføre et integreringsløft med mål om at innvandrere i større grad skal delta i arbeids- og samfunnsliv" (Statsministerens kontor, 2019, s.79). De mener at hovedutfordringen på integreringsområde er for lav sysselsetting, der en av hovedårsakene til dette er at "mange mangler den kompetansen som et moderne arbeidsliv etterspør" (s. 79). Regjeringen mener at "utdanning er et kraftig verktøy for sosial mobilitet. (...) Veien til arbeid og deltakelse i det norske samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap" (s.80). Regjeringen offentliggjorde i slutten av oktober 2018 en plan/strategi for 2019-2022 med tittel *Integrering gjennom kunnskap*, og der står det følgende:

Kunnskap, utdanning og norskferdigheter er det viktigste grunnlaget for å komme i arbeid og for å skape et godt liv. Kunnskap gir innsikt og forståelse for samfunnet. Kunnskap og gode norskferdigheter er en forutsetning for å bli kjent med det norske samfunnet, mestre hverdagslivet, bli uavhengig og etablere tillit og tilhørighet. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9).

Dette viser hvor viktig kunnskap og utdanning er for integrering, og hvordan regjeringen trekker en sammenheng mellom integrering og utdanning. Dette er tydelig et tema de satser på. Videre i strategien står det hvor viktig deltakelse i barnehage og god oppfølging fra starten av skoleløpet er avgjørende for barn og unge, samt hvor viktig det er å fullføre videregående for å bli selvstendige, aktive deltakere av arbeidslivet og samfunnet for øvrig. "Den sosiale reisen som barn og unge med innvandrerbakgrunn gjør gjennom utdanningssystemet viser det kraftfulle verktøyet utdanning er for sosial mobilitet" (s. 9).

¹ Dagens regjering (2020-) består av partiene Høyre, Venstre og Kristelig folkeparti.

² Regjeringens politiske plattform vedtatt 17. januar 2019. Da denne plattformen ble vedtatt, satt Fremskrittspartiet også i regjering sammen med de andre tre partiene. Dagens regjering har valgt å fortsette å regjere ut ifra denne plattformen selv etter at Fremskrittspartiet gikk ut av regjering.

Derfor ønsker jeg å ta utgangspunkt i barn og unge med innvandrerbakgrunn, og utdanningens rolle i deres integrering. I denne studien defineres barn og unge med innvandrerbakgrunn som barn og unge som enten har et annet morsmål enn norsk og samisk, eller som er født i Norge, men har foreldre som har annet morsmål enn norsk og samisk³.

Jeg har funnet lite tidligere forskning som er direkte knyttet til den politiske sammenhengen mellom utdanning og integrering. Andre har forsket mer generelt på utviklingen av integreringsdiskursen, blant annet Djuve & Kavli (2007), som skriver om endringer i diskursen fra tidlig 80-tallet til midten av 2000-tallet. Marta Dagnev Gjerdåker (2017) skrev en masteroppgave der hun analyserer utviklingen av politiske perspektiver på integrering i Stortingsmeldinger. Hun har tatt for seg tre Stortingsmeldinger i tidsrommet 1996-2006, og hennes analyse avdekker at det skjer en utvikling i integreringsforståelsen. Hellevik & Hellevik (2017) har skrevet en artikkel der de undersøker utviklingen i synet på innvandrere og innvandring i Norge. De har brukt tidsseriedata fra Norsk Monitor, og konkluderer med at dataene viser en positiv endring av holdningen til innvandrere og innvandring mellom 1993 og 2015. Mangfold i skolen er noe flere forskere i feltet skriver om, og det politiske bilde blir ofte nevnt i ulike kapitler. Joar Aasen (2012) har blant annet et kapittel om et utdanningshistorisk perspektiv på flerkulturell pedagogikk. Også Anne-Lise Arnesen (2012a) har et eget kapittel om temaet, men hun fokuserer på begrepet inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandsskapet. I samme bok skriver Ragnhild Andresen et kapittel om ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I deres bok, *Mangfold i skolen*, skriver Solbue og Bakken (2016) i innledningskapittelet hvordan boken er et ledd i satsingen *Kompetanse for mangfold*, der et overordnet mål er å bidra til et godt og likestilt utdanningsløp for alle i Norge. De skriver blant annet om mangfold i skolen - fra politiske dokumenter til pedagogens virkelighet, der ulike politiske dokumenter er sentrale. Det er altså flere som skriver om mangfold, inkludering og integrering fra et utdanningspolitisk og historisk perspektiv, men det får ofte ikke en stor plass når man snakker om mangfold og integrering.

Siden mye av forskningen som er gjort tar for seg endring eller det utdanningspolitiske perspektivet opp mot praksis, ønsker jeg å fokusere på samtidens syn på integrering gjennom utdanning. Flere tidligere Stortingsmeldinger nevner hvor viktig utdanning og kunnskap er for integrering av flykninger og innvandrere, blant annet Meld. St. 30 (2015-2016) - *Fra mottak til arbeidsliv - en effektiv integreringspolitikk* og Meld. St. 13 (2018-2019) - *Muligheter for alle - Fordeling og sosial bærekraft*. Det er spesielt norsk kunnskapen som er sentral, og blir sett på som kritisk for at innvandrere skal integreres ordentlig inn i det norske samfunn. Meld. St. 6 (2019-2020) - *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* er den nyeste stortingsmeldingen som er kommet fra kunnskapsdepartementet. Regjeringen har samlet tidligere politiske dokumenter som omhandler skolen og barnehagen til et felles dokument, og den har kommet på bakgrunn av den politiske plattformen (Granavolden) som viser den sittende regjeringens politikk. Regjeringens integreringsstrategi, *Integrering gjennom kunnskap* (2019-2022), er laget fordi regjeringen ser viktigheten av god integrering, og at dette er noe som trengs å styrkes. Mange innvandrere står utenfor samfunnet grunnet manglende kompetanse, og regjeringen mener at bedre utdanning og

³ Definisjonen på barn og unge med innvandrerbakgrunn er tatt fra regjeringens integreringsstrategi (2019-2022).

kvalifisering skal bidra med å tette kompetansemangelen. Den nyeste stortingsmelding og integreringsstrategien ble vedtatt under to ulike sammensatte regjeringer⁴, men begge dokumentene ligger til grunn for regjeringens politikk uavhengig av hvem som satt i regjering når. Derfor er de begge aktuelle å analysere for å svare på følgende problemstilling:

Hva sier relevante politiske dokumenter om den sittende regjeringens politiske forståelse av integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn?

Det overordnede målet for denne studien er å få en dypere forståelse av samtidens politiske syn på forholdet mellom integrering og utdanning ved å se de aktuelle politiske dokumentene i lys av makrososiologiske teorier om samfunnsstrukturer. Jeg har utarbeidet noen forskningsspørsmål som jeg også ønsker svar på i studien:

- Hvilket innhold gir regjeringen begrepet integrering?
- Hvilke ideologiske mønstre kan identifiseres i stortingsmeldingen og integreringsstrategien?

På bakgrunn av dette har jeg valgt å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av Regjeringens integreringsstrategi, *Integrering gjennom kunnskap (2019-2022)* og Meld. St. 6 (2019-2020) – *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kritisk diskursanalyse vil kunne bidra til å avdekke eventuelle maktforhold og ideologier som ligger til grunn for dokumentet, i tillegg til å identifisere dominerende og hegemoniske representasjoner og diskurser i forholdet mellom integrering og utdanning. Det er ikke bare viktig å se på hva som skjer i praksis, men også hva politikernes intensjoner er. Det er tydelig gjennom ministerposten, Granavoldenplattformen og stortingsmeldingene at regjeringen ser det er en tydelig og viktig sammenheng mellom utdanning og integrering. Hvordan begrepet integrering brukes i politiske dokumenter vil kunne påvirke hvordan man snakker om innvandrere og hvordan man omtaler dem. Det er med på å danne en mening.

I denne studien er kritisk realisme brukt som vitenskapsteoretisk bakgrunn, og jeg kommer til å ta utgangspunkt i Norman Faircloughs kritisk diskursanalytiske tilnærming. Kritisk diskursanalyse som metode kan vise hvordan politikere og andre i maktposisjoner får visse handlingsvalg til å fremstå som de beste eller eneste mulige. Det er mye makt i politiske dokumenter, og som skrevet tidligere har de en påvirkningskraft over hva befolkningen mener og tenker. Kritisk diskursanalyse undersøker hvilke ideologiske interesser tekster kan fremme (Skrede, 2017).

I dette kapitlet har jeg redegjort for tema for denne avhandlingen, tidligere forskning, problemstilling, hensikten og bakgrunnen for mine valg. Kapittel 2 redegjør for kritisk realisme som vitenskapsteoretisk bakgrunn for mitt valg av kritisk diskursanalyse som metodisk tilnærming. Her gjør jeg videre rede for Faircloughs tredimensjonale diskursmodell, og sentrale diskursteoretiske begrep. Så vil jeg gjøre rede for ulike teoretiske perspektiver på inkludering da dette er relevant for å bedre se forholdet mellom språk, makt og ideologi i dokumentene. Videre skal jeg diskutere og reflektere rundt forskerrollen, før jeg avslutningsvis i dette kapitlet gjør rede for hvordan jeg vil

⁴ Strategien ble publisert da Høyre og Fremskrittspartiet satt i regjering, mens Venstre og Kristelig folkeparti var støttepartier. Stortingsmeldingen ble publisert da Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig folkeparti satt i regjering sammen.

anvende Faircloughs tredimensjonale modell i min analyse. Kapittel 3 inneholder et kort historisk riss av integreringspolitikken og dens krysningpunkt med utdanningspolitikken. Dette er for å gi både meg og leserne et bedre grunnlag og forståelse for det jeg skal analysere senere. Jeg vil avslutte kapitlet med å etablere en diskursorden. Kapittel 4 vil bestå av selve analysen av Meld. St. 6 (2019-20) og regjeringens integreringsstrategi (2019-2022). Kapitlet er delt opp i tre deler der hver del tar for seg en av Faircloughs analysedimensjoner. Kapittel 5 vil bestå av en avslutning der jeg oppsummerer og konkluderer funnene fra analysen.

2. Metode og teori

I diskursanalyse er teori og metode nært knyttet sammen. Det er avgjørende at diskursanalysen ikke brukes som en analysemetode løsrevet fra det teoretiske og metodologiske grunnlaget. Diskursanalytiske tilganger som presenteres her er ikke bare metoder til datainnsamling, men en teoretisk og metodisk helhet (Jørgensen & Phillips, 1999).

Kapittelet begynner med å presentere kritisk realisme som vitenskapsteoretisk bakgrunn. Videre presenteres kritisk diskursanalyse og hva som kjennetegner en slik analyse. Her gir jeg en oversikt over og innføring i kritisk diskursanalyse, samt presenterer og diskuterer diskursbegrepet. Videre skal jeg gå nærmere gjennom Faircloughs tredimensjonale analyse, som er den tilnærmingen som brukes som utgangspunkt i studiens analyse. Her blir de analytiske verktøyene og begrepene som skal brukes i selve analysen redegjort for. Deretter skal jeg gjøre rede for ulike teoretiske perspektiver på inkludering, noe som er relevant for den siste analysedimensjonen. Så skal forskerrollen diskuteres, før fremgangsmåten for studien skal presenteres.

Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Diskursanalytiske tilganger trekker ofte på strukturalisme, poststrukturalisme og sosialkonstruktivismen som vitenskapsteoretisk grunnlag. En kritikk mot generell diskursanalyse er at den har fokusert på å vise at vår forståelse av virkeligheten er relativ, og at kunnskap er midlertidig og flyktig. Kritisk realisme har en mindre kunnskapsrelativ holdning, da den mener at vi kan gi gode grunner for at visse ytringer er mer respektabel enn andre. Kritisk realisme er godt egnet til å underbygge den kritiske komponenten i kritisk diskursanalyse, og brukes derfor som vitenskapsteoretisk bakgrunn i denne studien (Skrede, 2017).

Den britiske filosofen Roy Bhaskar blir sett på som grunnleggeren av kritisk realisme. Han sier at virkeligheten ikke kan reduseres til diskurs, men kan heller forstås gjennom tre domener; det empiriske, det faktiske og det potensielle⁵. Det empiriske domenet består av våre observasjoner og erfaringer, altså vår oppfatning, konstruksjon og forestilling om verden. Det faktiske domenet består av de fenomener og begivenheter som oppstår, uavhengig av om de er erfart eller ikke, mens det potensielle domenet består av mekanismer og strukturer, og inneholder både kausale naturvitenskapelige krefter og sosiale strukturer. Det potensielle kan ikke reduseres til vår kunnskap om virkeligheten, noe som også gjelder tekster; vi kan ikke slutte oss til at vår kunnskap om tekster er fullstendig (Skrede, 2017). Fairclough (2003) forklarer det slik:

(...) we should not assume that the reality of texts is exhausted by our knowledge about texts. One consequence is that we should assume that no analysis of a text can tell us all there is to be said about it – there is no such thing as a complete and definitive analysis of a text. (s.14)

En tekstanalyse vil derfor aldri bli fullstendig eller endelig. Det er likevel viktig å utføre slike analyser, da samfunnsvitenskapelig kunnskap er fullt mulig og virkelig selv om den er delvis. Det er viktig å vurdere hvilken påvirkning en diskurs eller tekst har på sosiale relasjoner, og om denne påvirkningen er positiv eller ikke. Det er dette som gjør at

⁵ Det tredje domenet heter opprinnelig det virkelige domenet, men Fairclough bruker denne termen fordi han mener både det virkelige og det faktiske er virkelige i enhver alminnelig forstand. Termen det virkelige dekket ikke nok, og derfor endret han det til det potensielle domenet.

diskursanalyse blir kritisk diskursanalyse. Kunnskap er nødvendig for å ta gjennomtenkte valg, og sosiale praksiser blir stadig vurdert og omformet i lys av ny kunnskap. Dersom en kritikk ikke gir den kunnskapen som trengs for å se hvordan et samfunnsproblem kan løses, er kritikken svekket (Skrede, 2017).

Kritisk diskursanalyse

Poenget med diskursanalyse er ifølge Neumann (2001) å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorde, hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller setter i spill en serie sosiale praksiser, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene. Målet med diskursanalyse er ikke å bevise hvilke av lesningene som er den korrekte, men å betrakte dem alle som bevis på tekstens ideologiske ambivalenser, fordreininger og mangler. Diskursen representerer aspekter av verden fra visse ståsteder, og enhver representasjon velger ut noen elementer og utelukker andre. Dette er blant annet for å skjule ansvar og det faktum at det finnes flere mulige handlingsvalg. Kritisk diskursanalyse tilføyer diskursanalyse det kritiske element på et enda større nivå.

“Samfunnsvitenskapelig forskning bør ikke bare referere til det å fortolke og forklare den sosiale realitet slik den er og har vært, den bør også søke å forandre den gitte virkelighet i retning av hva den kunne og burde være” (Kalleberg, 1992, s.1). Dette sitatet kan definere kritisk diskursanalyse. Kritisk diskursanalyse er kritisk gjennom sin oppgave å avsløre de diskursive praksisers rolle i opprettholdelsen av den sosiale verden og herunder sosiale relasjoner som innebærer forskjellige maktforhold. Formålet er å bidra til sosial forandring i retning av mer likestilte maktforhold i kommunikasjonsprosessene og i samfunnet som helhet (Jørgensen & Phillips, 1999). Sammenlignet med diskursanalytiske tilnærminger inneholder kritisk diskursanalyse ofte mye makro-sosiologisk teoretisering, noe som gjør tilnærmingen relevant og attraktiv når man analyserer samfunnsvitenskapelige fenomener. Dette er fordi kritisk diskursanalyse fokuserer på relasjonen mellom forskjellige organisasjoner, institusjoner og samfunnsmessige strukturer, og det er fordelaktig å trekke inn andre samfunnsvitenskapelige teorier i analysen. Det er altså ikke bare tekstanalytiske verktøy som kan brukes, og man får da en bedre forståelse av det samfunnsmessige innholdet av sosiale begivenheter, praksiser og strukturer (Skrede, 2017).

Kritisk diskursanalyse har røtter fra kritisk lingvistikk, og de kritiske lingvistene viste hvordan ideologiske aspekter ved en tekst ofte er skjult, og hvordan språk griper inn i hvordan vi opprettholder maktrelasjoner i samfunnet. Siden ting kan kommuniseres implisitt uten å synes, er det viktig å lete etter elementer som er fraværende i teksten. Kritikken mot kritisk lingvistikk var at de ikke diskuterte relasjonen mellom språk, makt og ideologi godt nok, og derfor ble det utviklet metoder og teorier som bedre kunne forstå og ta tak i denne relasjonen. Slik ble kritisk diskursanalyse utviklet (Skrede, 2017). Fairclough (2010) har identifisert tre sentrale karakteristikk ved kritisk diskursanalyse, der det første er systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser. Kritisk diskursanalyse handler altså ikke bare om å analysere diskurser, men ser også på diskurser i sammenheng med andre elementer av sosiale prosesser. Det andre karakteristikken er systematisk analyse av tekster, mens den tredje er det normative aspektet ved kritisk diskursanalyse. Her skal man identifisere og kritisere uheldige samfunnsforhold i deres diskursive element, noe som betyr at man ikke bare beskriver tekstene, diskursene og problemene, men man identifiserer dem slik at man kan kritisere og finne mulige løsninger for å bedre den sosiale praksisen (Skrede, 2017).

Fairclough (2003) gjør rede for hva som er målet med kritisk diskursanalyse gjennom et manifest han har utarbeidet. Der skriver han at kritisk samfunnsvitenskapelig forskning sitt mål er å få en bedre forståelse for hvordan samfunnet fungerer og produserer både gunstige og skadelige effekter, samt hvordan de skadelige effektene kan dempes om ikke fjernes. Kritisk samfunnsvitenskapelig forskning former og endrer sitt forskningsfokus ut i fra samfunnets store utfordringer og problemer, og det som vektlegges i forskningen kan derfor variere. Målet til Fairclough (2003, i Skrede, 2017) er å vise at språk er en viktig del av samfunnets endring og utvikling. Språket blir påvirket ettersom samfunnsendringer påvirker ulike aspekter i våre sosiale liv, og den endrede språkbruken påvirker igjen samfunnet. Det er dette som er den sentrale ideen om at språk står i et dialektisk forhold til større strukturer i samfunnet, og vi må derfor ta språk i betraktning når vi skal forstå hva som skjer i samfunnet.

I kritisk diskursanalyse er begrepet diskurs sentralt. Diskurs representerer en bestemt måte å se, lese og forstå den sosiale verden på, og er brukt i samfunnsvitenskapen på mange ulike måter, ofte i Foucaults betydning (Skrede, 2017; Neumann, 2001; Jørgensen & Phillips, 1999). Generelt blir diskurs brukt i form av språk som en del av det sosiale liv, som blir påvirket av og påvirker andre sosiale strukturer. Diskurser er delaktige i å dreie samfunnet i enkelte retninger, og inneholder ulike representasjoner, altså oppfatninger av virkeligheten, ikke den faktiske virkeligheten. For å kalle noe en diskurs må det være en grad av repetisjon av innholdet, som må være felles for flere mennesker. Innholdet i diskursene påvirkes av hvilke genrer de forholder seg til. En genre er semiotiske måter å kommunisere på, og er strukturerende for sosial samhandling. Man kan definere en genre både som språkbruk assosiert med en spesifikk sosial aktivitet⁶, og som en tekst som har blitt standard fordi den inneholder karakteristikk som ofte gjenkjennes i andre tekster som ligner⁷ (Skrede, 2017). Laclau og Mouffe mener at en diskurs konstruerer den sosiale verden i betydning, og at betydning aldri kan fastlåses på grunn av språkets grunnleggende ustabilitet. Ingen diskurs er en lukket enhet, der diskursen omformes snarere konstant i kontakten med andre diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999). Fairclough (2003) ser på diskurser som måter å representere ulike aspekter ved verden på; prosessen, relasjoner og strukturer i den materielle verden, den mentale verden av tanker, følelser, tro og så videre, samt den sosiale verden. Spesifikke sider av verden kan være representert på ulike måter, noe som gjør at vi må vurdere forholdet mellom diskurser. Ulike diskurser er forskjellige perspektiver på verden, som igjen avhenger av deres posisjoner i verden, deres sosiale og personlige identiteter og de sosiale relasjonene de har til andre mennesker.

Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions. (Fairclough, 2003, s.124)

Diskurser kan altså bli sett på som ideologiske, og brukes blant annet til å konstruere deler av verden som er assosiert med et visst samfunnsmessig perspektiv. I en diskurs vil derfor maktforhold være viktig, og kritisk diskursanalyse vil kunne bidra med å bedre forstå hvordan sosiale praksiser og sosiale strukturer, tekster og hendelser er betinget av

⁶ f.eks. språkbruk i klasseromsundervisning

⁷ f.eks. politiske dokumenter

maktrelasjoner og maktkamp. Den vil også kunne bidra til å bedre forstå den skjulte ideologien i forholdet mellom samfunn og diskurs sitt bidrag til å opprettholde makt og hegemoni (Fairclough, 2008). Begrepet diskurs kan bli sett på som meningsdannende, samt som et element av sosiale prosesser, og språk knyttet til et spesielt felt eller en sosial praksis (Fairclough, 2003).

Ifølge Fairclough (2008) er diskurs en praksis som representerer verden i tillegg til å gi verden betydning. Dette viser til at diskurs både er en måte å handle på, en form der mennesker kan handle i forhold til verden (særlig i forhold til hverandre), og en måte å representere verden på. Diskurs bidrar til konstitueringen av alle dimensjonene til sosiale strukturer, som direkte eller indirekte former eller begrenser diskursen. En diskurs har ifølge Fairclough (2008) konstruktive effekter på tre områder; konstruere hva man kaller sosiale identiteter eller subjektpersoner, konstruere sosiale relasjoner mellom mennesker, samt å konstruere kunnskap- og meningssystemer. Disse tre effektene svarer til de tre språkfunksjoner og meningsdimensjoner som sameksisterer og interagerer i all diskurs. Fairclough holder fast i at diskurs er et blant flere aspekter av hver sosial praksis. Diskurs forstått som en form for politisk praksis etablerer, vedlikeholder og endrer maktforhold og de kollektive størrelser som maktrelasjonene utspiller seg imellom, mens diskurs forstått som en ideologisk praksis konstituerer, nøytraliserer, vedlikeholder og endrer fastlagte virkelighetsoppfatninger av verden ut fra ulike posisjoner innenfor maktforholdene. Diskurs kan altså brukes og forstås på ulike måter.

Det er bruk for et tverrfaglig perspektiv der man kombinerer tekstanalyse og sosial analyse. Tanken med å trekke på den makrososiologiske tradisjonen er at det her tas hensyn til at sosiale praksiser formes av sosiale strukturer og maktrelasjoner, og at folk ofte ikke er bevisste på disse prosessene. Diskurs som både konstituert og konstituerende er helt sentral i Faircloughs teori. Det som spesifikt skiller han fra andre kritisk diskursanalytikere er hvordan han ser forholdet mellom sosial praksis og sosiale strukturer som komplekst og varierende over tid, der andre tilnærminger forutsetter en større grad av stabilitet (Jørgensen & Phillips, 1999). Faircloughs (2008) metodiske tilgang er diktert av målet om å få lingvistisk orientert diskursanalyse til å spille sammen med en sosial og politisk tenkning, som er relevant for diskurs og språk, i form av en analyseramme, som vil kunne anvendes i samfunnsvitenskapelig forskning. Fairclough (2003) skiller mellom diskursiv praksis og sosial praksis. Den diskursive praksisen inngår så i et dialektisk samspill med andre sosiale praksiser, slik at de to former for praksis konstituerer hverandre. Fairclough definerer sosial praksis som en relativt stabil form for sosial aktivitet, slik som familiemåltider og klasseromsundervisning.

Faircloughs tredimensjonale analysemodell

Jørgensen & Philips (1999) skriver at det ikke er noe fast prosedyre for datainnsamling og analyse i de fleste diskursanalytiske tilnærminger, da forskningsdesignet skal formes etter prosjektets særlige karakter. Det er verdsatt siden ulike perspektiver gir ulike former for innsikt i et område, og dette skaper en bredere forståelse. I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i Fairclough sin kritisk diskursanalytiske tilnærming. Han har en gammel og ny modell (Skrede, 2017), og det er den nye modellen med Skredes begreper som jeg benytter meg av i denne studien. Fairclough omtalte den nye modellen for første gang i boka *Analysing Discourse – Textual analysis for social research* (2003). Ettersom den nye modellen er en videreutvikling av den gamle, er hans tidligere verker fortsatt relevant til et visst punkt.

Neumann (2001) presiserer viktigheten av å opparbeide seg kulturell kompetanse før man begynner analysen, og presiserer at det er en forutsetning for å gjøre en god diskursanalyse. For å kunne forstå aspekter ved nåtidens politiske syn på integrering gjennom utdanning, er det relevant å betrakte dette i lys av fortida. Jeg har valgt å redegjøre for den historiske bakgrunnen for integrering gjennom utdanning i kapittel 3. Slik skaper jeg en felles historisk forståelse for feltet og opparbeider meg den nødvendige kulturelle kompetansen for å kunne gjennomføre analysen.

Videre er det Faircloughs tre analysedimensjoner jeg tar utgangspunkt i ettersom modellen kobler en lingvistisk analyse av språk sammen med makrososiologiske samfunnsteorier for å rette søkelyset mot den sosiale sammenhengen og konteksten teksten er skrevet i. Målet med denne modellen er å forene tre ulike analytiske tradisjoner; nærlesing av tekst (inkludert lingvistisk analyse), den fortolkende tradisjonen som ser sosial praksis som noe folk aktivt produserer, og den makrososiologiske tradisjonen der en analyserer sosial praksis i relasjon til sosiale strukturer. I denne modellen blir relasjonen mellom sosiale strukturer og faktiske begivenheter mediert av sosial praksis. Fairclough har endret noe av innholdet og begrepene over tid, spesielt etter at han begynte å knytte sin forskning til kritisk realisme som vitenskapsteoretisk bakgrunn. Det er de nye begrepene slik Skrede (2017) forklarer dem som jeg vil anvende i denne analysen: sosiale begivenheter, sosial praksis og sosial struktur.

Sosiale begivenheter

Den første dimensjonen er *sosiale begivenheter*, og fungerer som den beskrivende delen av analysen. Denne dimensjonen het tekst før, men ble endret på bakgrunn av at det nye begrepet tydeliggjør at sosiale begivenheter ikke kan reduseres til tekster, men at tekster er en del av sosiale begivenheter. Denne delen av analysen skal gi et innblikk i hva teksten inneholder og hvordan den blir presentert (Fairclough, 2003). Det gjelder å finne ut hva slags type tekst det er, hva den handler om, hvem er senderen og hvem er mottakeren av teksten. Man skal også identifisere tekstutdrag som gjenstand for videre analyse, og dette er da tekstutdrag som er relevant for å svare på problemstillingen.

Man kan fokusere på ulike aspekter av teksten ut ifra hva man ønsker å forske på. Jeg har valgt å se nærmere på vokabular, altså ordvalg. Fairclough (2003) mener at vokabularet er den mest åpenbare måten å identifisere ulike diskursive representasjoner i en valgt tekst. Vokabular handler hovedsakelig om individuelle ord, og et fokus i analysen kan være på alternative ordvalg og deres politiske og ideologiske betydning i forhold til feltet. Et ord kan ha flere betydninger ut i fra hvilken kontekst den blir brukt i, hvem som bruker det og hvem som leser det, og det er ikke alltid en klar definisjon. Man kan finne innhold i et begrep ved å se på nærliggende begreper som brukes sammen med det (Fairclough, 2008).

Sosial praksis

Den andre dimensjonen i Faircloughs (2003) analysemodell er *sosial praksis*, og her er man interessert i hvordan teksten er produsert, og hvordan den konsumeres - prosessen rundt tekstproduksjon, distribusjon og konsumpsjon. Det tidligere begrepet er diskursiv praksis, men Fairclough har endret begrepet ettersom han nå mener at all praksis er sosial. Målet med denne dimensjonen er å spesifisere de sosiale praksisene i tekstproduksjon og konsumpsjon assosiert med den type diskurs teksteksempelet representerer. En sosial praksis kan tenkes som en måte å kontrollere og selektere visse

strukturelle muligheter på. Spesielt representasjoner, intertekstualitet og interdiskursivitet er aktuelle analyseverktøy i denne analysedelen.

Representasjoner er måten verden fremtrer for mennesker på. De er ulike virkeligheter i en tekst som sammen utgjør en diskurs, og det er viktig å identifisere en diskurs' representasjoner for å kunne analysere selve diskursen. Representasjonene er altså de delene av teksten som omhandler diskursen. Ulike representasjoner kan utfylle hverandre, konkurrere med hverandre eller dominere hverandre for å oppnå hegemoni. Hegemoni er en tilstand der en representasjon er forholdsvis utfordret i diskursen, og fremstår derfor som naturlig. Å ha hegemoni betyr å ha makt, og er derfor gjenstand for konstant politisk, økonomisk eller ideologisk kamp om å konstruere, opprettholde eller destabilisere ulike sosiale virkeligheter (Fairclough, 2003). Bærere av ulike representasjoner av virkeligheten må konstant drive med diskursivt arbeid for å opprettholde de hegemoniske representasjonene, noe som gjøres gjennom repetisjon av representasjonene gjennom utsagn og praksiser (Neumann, 2001).

Intertekstualitet er relasjonen mellom en tekst og andre tekster. Man begynner aldri helt forfra, og en kan finne elementer fra andre tekster i en tekst. Med hensyn til produksjonen av teksten, vil et intertekstuellt perspektiv vektlegge tekstens historie. Intertekstuelle relasjoner kan være både manifeste og mer latente. Manifest intertekstualitet kan være bruk av referanser i en tekst, eller det kan være parafraaser av andre tekster. Uansett er opphavet kjent, og det gir liten tvil om teksten inneholder elementer fra andre tekster. Latent intertekstualitet er tilfeller der teksten trekker på andre tekster implisitt, og det er ikke alltid sikkert at tekstforfatter er klar over hvilke tekstuelle relasjoner som gjøres. Med hensyn til tekstens distribusjon er intertekstualitet nyttig ved at man kan utforske relativt stabile nettverk som tekster beveger seg i, mens ved konsumpsjon er det intertekstuelle perspektivet nyttig fordi man kan understreke at det ikke bare handler om selve teksten, eller de tekstene som intertekstuellt konstituerer og former tolkningen, men også de andre tekstene som fortolkere varierende bringer til tolkningsprosessen (Skrede, 2017). I denne studien kommer det til å være mest fokus på manifest intertekstualitet, samt hvilke stemmer som blir hørt.

En *diskursorden* er et nettverk av sosiale praksiser som velger ut visse deler og ekskluderer andre. En diskursorden er hva man ofte viser til når et område innenfor samfunnet er forbundet med flere forskjellige diskurser som konkurrerer innenfor samme rom. Dette område samfunnsområdet kan være en skole, et sykehus, eller i en familie. Det er altså totaliteten av disse diskursene som er det vi kaller diskursorden. Begrepet benyttes av Fairclough (1992) når han ønsker å beskrive hvordan forskjellige diskurser arbeider for å gjøre sin forståelse og innhold til å bli den dominerende og hegemoniske. Diskursordener er ikke fastsatte, og vil kunne utfordres og endres av nye, alternative virkelighetsoppfatninger (Skrede, 2017). Diskursordenen for denne studien settes rett før jeg begynner analysen.

Interdiskursivitet er forholdet diskurser imellom, og skjer når diskurser blir gjensidig påvirket og selv påvirker andre diskurser. Diskurser kan oppstå på bakgrunn av andre diskurser, og dette gjør at det er nært knyttet opp til intertekstualitet. Fairclough (2003) mener at diskursiv endring først skjer når ulike diskurser overføres interdiskursivt mellom ulike diskursordener (Jørgensen & Phillips, 1999). Når man avdekker interdiskursivitet avdekker man hvordan ulike diskurser artikuleres på tvers av ulike diskursordener⁸. Interdiskursivitet handler altså om at elementer fra flere diskursordener

⁸ F.eks. at skolen ikke bare trekker på en utdanningsdiskurs, men også på en sikkerhetsdiskurs. Da er det to ulike diskurser på tvers av diskursordener som blir gjensidig påvirket innenfor samme diskursorden.

til sammen skaper en "ny" diskursorden. En diskursorden trekker altså på ulike diskurser, og her skal man identifisere diskursene innenfor valgte diskursorden.

Sosiale strukturer

Faircloughs (2003) tredje dimensjon er *sosiale strukturer*, og her skal de to andre dimensjonene sees i forhold til den bredere sosiale praksis. Denne dimensjonen het sosial praksis i den gamle modellen, men er blitt endret på bakgrunn av at sosiale strukturer er bedre egnet for å beskrive samfunnsmessige makroforhold. Sosiale strukturer er strukturelle mønstre som påvirker det daglige liv, og de er på mange måter et potensial som kan gi oss både muligheter og begrensninger. Dimensjonen handler om den sosiokulturelle konteksten til de aktuelle diskursene, og teksten man analyserer skal sees i sammenheng med hvilke sosiale strukturer teksten skapes i, og hvilken sosial praksis tekstsakingen er en del av. Fairclough (2003) mener at språket som brukes påvirker samfunnet, og samfunnet påvirker språket. I kritisk diskursanalyse er dette dialektiske forholdet mellom sosiale strukturer og språket sentralt, og man ønsker å fremme uheldige konsekvenser språket gir samfunnet. Maktforhold, ideologi og hegemoni er relevante begreper her.

Fairclough (2003) definerer *ideologi* som representasjoner av ulike aspekter ved verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominasjon og utnyttelse. Ideologier er som regel stabile over tid, men samfunnet er i konstant endring. Fairclough oppfatter tekster som ideologiske dersom de bidrar til å konstituere, reproducere og transformere sosiale maktrelasjoner. Dette er noe politiske dokumenter bidrar til, og derfor er det relevant å analysere tekstens ideologi her. Visse ideologier blir sett på som naturlige og fremstår som det beste, om ikke det eneste, alternativet en har.

Makt er ikke utelukkende negativt, og samfunnet er avhengig av maktstrukturer for å fungere. Det er når utøvelse av makt gir negative konsekvenser for visse sosiale grupper at makt blir fokuset for kritisk analyse. Makt ligger primært i det implisitte, altså det som ikke sies. Fairclough sin forståelse av makt korresponderer med Steven Lukes. Lukes (2005, i Skrede, 2017) innfører en tredimensjonal forståelse av maktbegrepet der det grunnleggende er at A påvirker B. Det første er at A kan utøve makt over B ved å få ham til å gjøre noe han ellers ikke ville ha gjort. Den andre er at A kan utøve makt ved å påvirke, forme og bestemme B sine ønsker. I begge disse forståelsene gjør B motstand. Den tredje maktdimensjonen går ut på at A utøver makt over B uten at B er klar over det, og det er denne forståelsen som er mest aktuell for kritisk diskursanalyse. Denne maktforståelsen går ut på hvordan enkelte ideologier naturaliseres og fremstår som det beste eller eneste alternativet vi har. A får B til å ønske det samme for seg selv, og slik kontrollerer tanker og ønsker. Her er det en gruppe mennesker som har makt og driver hardt diskursivt arbeid for å beholde og opprettholde enkelte representasjoner og ideologier. Foucault (1980, i Neumann, 2001) mener at Lukes sine tre maktdimensjoner ikke er tilstrekkelig, og har derfor utarbeidet en fjerde, nemlig at A utøver makt over B uten at verken A eller B er bevisst på det. Makt er her forstått som en underliggende diskursiv og sosial struktur der man kan finne maktdimensjonen i måten selve diskursen er satt opp på. Dette betyr at de dominante og hegemoniske virkelighetsoppfatningene som opptar en diskurs kan utøve makt ved at de fremstår som normen. På den måten regulerer den hvordan man snakker, tenker og handler på.

Teoretiske perspektiver er noe vi trenger for å begripe, fortolke og forklare sosial fenomener. For å bedre forstå det samfunnsmessige innholdet av sosiale strukturer, sosiale praksiser og sosiale begivenheter er det nødvendig å benytte flere teoretiske perspektiver i analysen. Dette gjelder de samfunnsmessige forhold som primært ikke er

semiotiske. Dette er for å løfte blikket fra analyseobjektet til storsamfunnet. De teoriene som blir brukt skal belyse strukturelle forhold innen det feltet som forskes på (Skrede, 2017). Jeg har valgt å bruke teoretiske perspektiver på inkludering for bedre å se forholdet mellom språk, makt og ideologi.

Teoretisk perspektiv på inkludering

Arnesen (2012b) skriver at inkludering er et mangetydig begrep som har ulike framtredelesformer, blant annet inkludering som ideologi. Det skaper konflikt og debatt når man prøver å definere hva inkludering handler om. Inkludering har holdepunkt i virkeligheten, men ordene som blir brukt til å definere eller omhandle begrepet er også med på å tolke og fargelegge det. Valget av begreper kan noen ganger skape dem. Ord speiler ikke virkeligheten, spesielt ikke når en snakker om inkludering som er så abstrakt. Kampen om ord og virkelighetsforståelse har vært spesielt viktig når man omtaler barna og elevene som representerer utfordringer og problemer i barnehagen og skolen (Arnesen, 2012b).

I barnehage- og skolesammenheng har inkluderingsspørsmålet vært betraktet ut i fra to hovedperspektiver; et allmennpedagogisk, og et spesialpedagogisk og flerkulturelt perspektiv. Et allmennpedagogisk perspektiv har fokus på hvordan utdanningspolitikken har vært utformet, og vurderinger på hvordan denne politikken skaper grunnlag for inkluderende og ekskluderende prosesser i utdanningsinstitusjonene (Arnesen, 2012b). I dette perspektivet fokuserer inkludering på hvordan en kan utvikle støttende læringsmiljø som imøtekommer alles behov, ikke bare hvordan en kan hjelpe enkelt elever til å passe inn i normalundervisningen. Fokuset ligger altså på læringsmiljøet, og inkludering handler da om å gi skolen en organisering og innhold som gjør det best mulig for alle (Pedersen, 2008).

Spesialpedagogisk og flerkulturelt perspektiv har derimot vært rettet mot utvalgte grupper, altså grupper av barn med spesielle rettigheter og behov, deriblant minoritetspråklige barn. Det er fokus på det enkelte barn, og er derfor mer individorientert. Denne forståelsen av inkludering er et uttrykk for måter å organisere spesialundervisning på. Spørsmålet her er hvordan en kan hjelpe hver enkelt elev til å passe inn i normalundervisningen (Arnesen, 2012b).

I følge Olsen (2010) har inkludering i et utdanningsperspektiv tre dimensjoner: faglig, sosialt og kulturelt. Disse representerer at eleven får en god faglig opplæring tilpasset elevens forutsetninger og behov, at eleven er inkludert i skolens sosiale og kulturelle fellesskap. For å illustrere dette har hun lagd denne illustrasjonen som kalles "inkluderingens treenighet":



Figur 1. Inkluderingens treenighet (Olsen, 2010)

Som figuren viser kan inkludering forstås som et samspill mellom det sosiale, faglige og kulturelle i skolen, med eleven i sentrum. Eleven vil kunne flytte seg fra sentrum når fokuset endres, for eleven beveger seg kontinuerlig innenfor disse tre dimensjonene, men dimensjonene vil alltid være tilstede. Inkluderingsbegrepet får innhold ut i fra hvilken kontekst det brukes i. På samfunnsnivå har inkludering innhold som omfatter hva inkludering er, hvorfor vi skal inkludere, og hvordan inkludering bør gjennomføres.

Det sosiale og kulturelle læringsmiljøet er nærmere et allmennpedagogisk perspektiv, mens det faglige hører mer til under det spesialpedagogiske perspektivet. Hvis man har fokus på det faglige læringsmiljøet til en elev, vil det ofte bety det samme som tilpasset opplæring, og da er det mulig at den sosiale og kulturelle inkluderingen rammes negativt. Eleven vil da ikke føle seg inkludert. Det er det samme om det kulturelle elementet er fraværende, for om eleven ikke kjenner igjen skolekulturen kan den oppleves som fremmed, altså ikke inkluderende. For at en skole skal være inkluderende må skolen ha fokuset rettet mot den inkluderende treenighet (Olsen, 2015).

Forskerrollen

Forskning og vitenskap er innleiret i det sosiale. Kritisk diskursanalyse, på lik linje med resten av forskningssystemet, er avhengig av sosiale strukturer. "Researchers, scientists and philosophers are not outside the social hierarchy of power and status, but are subjected to this structure. They have also frequently occupied and still occupy rather superior positions in society" (Wodak & Meyer, 2009, s. 7). Det er viktig at forskeren er bevisst på egen rolle i forskningsprosessen, og må derfor vurdere sin egen posisjon i det diskursive feltet som ligger til grunn for analysen. I en diskursanalyse der man analyserer tekst, er man selektiv; vi velger å stille noen spørsmål framfor andre. Det er alltid en motivasjon bak valgene man tar, og de spørsmålene man velger å stille, og de man lar være å stille. Forskeren har alltid en eller annen form for interesse innenfor det feltet som forskes på, og en slik interesse kan gjøre det utfordrende å undersøke og analysere diskurser ettersom man gjerne er en del av diskursordenen selv. Man må se på diskursanalytikeren som en del av sin diskurs. Innenfor kritisk diskursanalyse er målet og undersøke og avdekke fenomener som blir tatt for gitt, og det er viktig at forskeren prøver å fremmedgjøre seg fra diskursordenen så godt det lar seg gjøre, slik at man kan identifisere eventuelle naturaliserte diskursive virkelighetsoppfatninger (Jørgensen & Phillips, 1999). Tekster har sosiale, politiske, kognitive, moralske og materialistiske konsekvenser og effekter, og det er viktig å forstå disse konsekvensene og effektene hvis vi velger å reise politiske spørsmål om moderne samfunn (Fairclough, 2003). Da er det også veldig viktig å ha satt seg inn i og opparbeidet seg kunnskap om diskursordenen man forsker på. Det er umulig å være utelukkende objektiv i denne type forskning, noe Fairclough (2003) ikke ser på som et problem.

Reliabilitet handler om etterprøvnbarhet, og det er viktig for studiens etterprøvnbarhet at leseren kan se hvilke begreper og verktøy som er brukt i analysen. Bratberg (2017) mener at reliabiliteten i en studie blir vanskeligere jo mer tolkning det er, og hevder derfor at diskursanalyse generelt sett er lite etterprøvnbar ettersom den fortolker sosiale fenomener. For at forskningen skal være mest mulig valid og etterprøvnbar, er det viktig at diskursanalytikeren er så transparent som mulig i forskningsarbeidet. Man må tydeliggjøre og reflektere over ens egen kulturelle kompetanse, og de eventuelle fordommene og holdningene man sitter inne med om de fenomenene man skal studere. Jeg har derfor valgt å bruke mye direkte sitater, spesielt når jeg identifiserer representasjoner av diskursen.

Kritisk språkbevissthet skal gi folk innsikt i både den diskursive praksis de er en del av når de bruker språk og konsumerer tekster, og de sosiale strukturene og maktrelasjonene som diskursiv praksis formes av og er med på å forme og endre. Om man er forsker som gjerne vil skape utvikling, er det viktig å stille resultatene av analysen opp så de er tilgjengelige for de personene som forskningen er fokusert på.

Det at studiens kildemateriale kun består av offentlige dokumenter kan være problematisk ettersom den type dokumenter ofte kan være preget av overflattisk informasjon og uklare kompromissformuleringer. Dette gjelder ikke nødvendigvis meg, ettersom jeg forsker på regjeringens forståelse av et fenomen, er jeg avhengig av å bruke dokumenter som kommer fra deres politikk.

Det er ikke en konkret mal man skal følge når man utfører en kritisk diskursanalyse, og man blir oppfordret til å tilpasse rammeverktøyene slik at det passer ditt forskningsprosjekt best (Fairclough, 2003; Neumann, 2001; Jørgensen & Phillips, 1999), så kan man sikre seg en dypere og mer sammensatt og helhetlig analyse. Igjen så må man tenke på omfanget til forskningsprosjektet.

Studiens fremgangsmåte

Jeg har i denne studien avgrenset diskursen til å gjelde det utdanningspolitiske feltet og synet på integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn. Det er regjeringens politiske forståelse av integrering gjennom utdanning jeg ønsker å undersøke. Dette er fordi de er Norges utøvende myndighet, og har mye makt. For å finne ut av dette ønsker jeg å analysere de nyeste aktuelle politiske dokumentene som reflekterer regjeringens utdannings- og integreringspolitikk. Dette er Meld. St. 6 (2019-20) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* og regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) *Integrering gjennom kunnskap*. Disse to dokumentene er studiens analyseobjekt.

I analysen vil jeg ta for meg en analysedimensjon av gangen. Jeg vil begynne med sosiale begivenheter der jeg vil bli kjent med tekstene. Hva slags type tekster er det? Hvem har skrevet de, og hvem er de skrevet for? Jeg skal beskrive tekstene, og gå gjennom hva de ulike kapitlene handler om for å få en helhetlig oversikt over innholdet. Jeg kommer også til å se på vokabularet ved å undersøke enkelte ord og begreper som er brukt, om det er noen begreper som blir brukt mer enn andre. Den andre analysedelen består av sosial praksis, og her skal jeg først identifisere diskursens representasjoner i de relevante delene av tekstene. Videre skal jeg analysere tekstenes intertekstualitet, der jeg skal se på hvilke tekster stortingsmeldingen og strategien er basert på og som har blitt brukt som kilder og kunnskapsgrunnlag. Jeg skal altså se på representasjonene jeg har identifisert i lys av tidligere tekster. Hvem får stemmene sine hørt, og hvilke elementer fra tidligere tekster er tatt med inn i disse, og hvilke er uteblitt? Dette kan si mye om den politiske forståelsen til dagens sittende regjering. Videre skal jeg se på ulike diskurser innenfor min valgte diskursorden, og deres sammenheng med hverandre. Jeg skal undersøke om det flere diskurser som bygger på og påvirker hverandre i stortingsmeldingen og strategidokumentet. Intertekstualitet og interdiskursivitet er viktig i analysen fordi de kan indikere om tekstproduksjonen har vært preget av stabilitet eller endring. Jeg skal også analysere og identifisere hvilke representasjoner som er dominerende, og hegemoniske posisjoner i diskursordenen. Hvilke hegemonier og maktkamper kan man finne i diskursen og diskursordenen? I den tredje analysedelen, sosiale strukturer, skal jeg se på sosial praksis i lys av samfunnet forøvrig. Jeg skal se på forholdet mellom diskurs, makt og ideologi ved å bruke teoretiske

perspektiver på inkludering. Jeg skal prøve å identifisere ideologiske mønstre i dokumentene.

Før jeg begynner analysen, skal jeg redegjøre for det historiske forholdet mellom integrering av barn og unge med innvandrerbakgrunn og utdanning. På slutten av kapitlet vil jeg oppsummere og etablere en diskursorden.

3. Historisk bakgrunn

Som vist i innledningen ble integreringspolitikk et sentralt politisk tema fra slutten av 1970-tallet. Integrering som prosess og mål er bredt med to ytterkanter; segregering og assimilering. Segregering handler om å skille innvandrere fra andre i samfunnet, mens assimilering betyr å gjøre innvandrergruppen mest mulig lik nordmenn, altså fornorske dem. Integrering har vært et overordnet mål siden integreringspolitikken ble et sentralt tema, selv om konkretiseringen av politikken har endret seg betydelig siden. Tidlig 1980-tallet handlet integreringspolitikken først og fremst om å tilrettelegge for deltakelse i arbeidslivet, mens det i dag fremstilles som en forutsetning for suksessfull integrering at innvandrere har omfavnet norske kjerneverdier (Djuve & Kavli, 2007). Det er endringene i konkretiseringen av integreringspolitikken og dets krysningspunkt med utdanningspolitikken vi skal se på i dette kapitlet. Men når er det egentlig integrering av barn og unge med innvandrerbakgrunn og utdanning begynte å settes i sammenheng? I mange år har det stått skrevet i ulike politiske dokumenter om rettighetene og pliktene til minoritetsspråklige barn og unge. Det har derimot stått lite om skolen som integreringsarena. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de nasjonale læreplanene, nasjonale utredninger, stortingsmeldinger og sekundærlitteratur i dette kapitlet, ettersom de sammenlagt viser tydelig utviklingen av skolens plass i integreringsprosessen, og viser rettighetene og pliktene til minoritetsspråklige barn og unge innenfor utdanning.

Krysningspunkt mellom integrering og utdanning

Det var NOU 1973:17 *Innvandringspolitikk* som introduserte integrering og assimilering som betegnelser for prosesser og mål for innlemming av innvandrere i det norske samfunnet. De ble brukt som ulike grader av innlemmelse i samfunnet. Disse begrepene har vært sentrale siden, samt begrepet inkludering som ble tatt i bruk senere (Aasen, 2012). Stortingsmelding nr. 74 (1979-1980) *Om innvandrere i Norge* presiserer at integrering forstått som tilpasning kombinert med forankring i egen kultur, er den foretrukne strategien: "Etter regjeringens mening vil det å kunne ha forankring i egen kultur og et kjent miljø lette innvandrernes muligheter til å tilpasse seg og fungere i et majoritetssamfunn (integreres)" (s. 28). Der det i tidligere politiske dokumenter var ingen foretrukne integreringsstrategier, viste denne meldingen en endring. Dette førte til at assimilering ble sett på som bekymringsverdig og farlig, spesielt der de omtaler opplæringen til barn og unge. De var redd for at norsk kultur, språk og mønster skulle dominere, og at barnehagetilbudet til minoritetsgruppen ville bli forkledd som assimilering "som det er vanskelig å verge seg mot. (...) Andre innvandrergrupper må informeres om assimileringssrisikoen ved fulldagsopphold i vanlige norske barnehager og ta stilling til dette" (s.91). Dette viser at barnehagen har blitt sett på som en arena for assimilering av minoritetsspråklige barn, noe som da ikke var positivt. Det står at det er nødvendig å lære norsk og norske forhold når man skal utdanne seg her, men at man må vurdere om førskolealder er den beste tiden for norsk språkopplæring eller ikke. Dette står i sterk kontrast med hva som står i en Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* drøye 20 år etter. Der skisseres et ønske om å heve deltakelsen i barnehager hos minoritetsspråklige barn.

Mønsterplanen for grunnskolen (M87) hadde en målsetting om å bidra til integreringen av minoriteter, og planen la opp til at skolens organisering, læringsarbeid og fagtilbud skulle kjennetegnes av integrering. Det står blant annet skrevet i M87 at "alle elever skal forberedes til å leve i det norske samfunnet. Derfor er det viktig at elever som tilhører en språklig minoritet, får grundig opplæring i norsk, i tillegg til annen

opplæring som kan gjøre dem til aktive medlemmer i det norske samfunnet" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.37). Det står under mål for opplæring at innvandrerelevne skal få del i norsk kultur gjennom norsk skolegang, men at de også skal få mulighet til å styrke og ivareta sin opprinnelige kulturtilhørighet. M87 inneholdt to ulike fagtilbud; norsk som andrespråk og morsmålsopplæring. I morsmålsopplæring ble det lagt vekt på at alle barn bør få sin første lese- og skriveopplæring på det språket de behersker best, noe som var morsmålet for de aller fleste barn med innvandrerbakgrunn. Målsettingen om integrering kom til uttrykk da det står i M87 at "barn som vokser opp i en tospråklig livssituasjon, har behov for å utvikle begge språkene gjennom skolegangen og bruke dem gjennom livet" (s. 181). Det var altså fokus på funksjonell tospråklighet. Norsk som andrespråk hadde som mål å tilrettelegge for funksjonell tospråklighet, en trygg identitet med forankring i to kulturer, samt at elevene skulle delta aktivt i det norske samfunnet (Aasen, 2012).

I 1995 kom NOU (1995:18) *Ny lovgivning om opplæring- "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*, der det blant annet står at opplæring for minoritetsspråklige elever representerer en av de store utfordringene i utdanningssystemet. Morsmålsopplæringen som fagtilbud i M87 var et opplæringstilbud, og var ikke lovfestet. Dette har medført at det ikke ble gjennomført morsmålsopplæring mange steder, og der det ble gjennomført var det ofte dårlig organisert. NOU 1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge* peker på at mange av de tiltakene som ble iverksatt ikke ble praktisert som forventet. Integreringspolitikken og opplæringspolitikken på nasjonalt plan hadde integrering som mål, men virket ofte assimilerende og segregerende i praksis. Det vil si at minoritetsspråklige elever ofte ble gruppert sammen i morsmålsopplæring, noe som skapte et tydelig skille fra norskspråklige elever i skolen, og som ofte virket segregerende. Samtidig var det andre skoler der minoritetsspråklige elever ikke fikk noen form for særskilt opplæring, og ble satt i ordinær undervisning. Dette virket for mange assimilerende da disse elevene ofte ble oppmuntret til å bli mest mulig norske uten å ta vare på sin egen kultur. Utredningen viste også til andre svakheter med M87 når det kom til integrering av minoritets elever, men fikk begrenset betydning for utviklingen videre. I Stortingsmelding nr. 17 (1996-97) *Om innvandring i det flerkulturelle Norge* uttrykkes det at hovedansvaret for å føre minoriteters språk videre ligger i hjemmet og hos de ulike minoritetsspråklige gruppene. Det er altså ikke skolen som har hovedansvar. Dette begrunnes med at skolen har ansvar for at elevene skal nå læreplanens mål i størst mulig grad, og at dette begrenser ansvaret for minoritets elevenes videre utvikling av morsmålet. Det står i meldingen at "alle elever skal, gjennom opplæringen i grunnskolen, forberedes til aktiv deltakelse i samfunnet. Dette forutsetter god beherskelse av det norske språket og gode kunnskaper på alle læreplanens områder." (s. 71). Her skjedde det altså et brudd, noe som forsterkes med den nye nasjonale læreplanen; Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) som kom i 1996 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). På bakgrunn av St. Meld. 17 (1996-97), fjernet L97 seg fra en pedagogisk avveining av minoritets elevenes behov til fordel for diskusjoner og debatter som er basert i større grad på rettslige forhold (Aasen, 2012). Ettersom L97 ble formet som forskrift til Opplæringslova av 1998, er den undervisningen som er beskrevet i planen beskyttet som lovfestet rettighet for elever og foreldre.⁹

Fagtilbudet norsk som andrespråk endret seg lite fra M87 utover at retten til undervisning i faget gjaldt så lenge eleven hadde behov for det. Forståelsen av den

⁹ Dette gjelder også for Kunnskapsløftet.

enkelte elevs behov lå hos foreldrene og eleven selv, ikke hos skolen og lærerne. Morsmålsundervisningen endret målsettingen fra funksjonell tospråklighet til (arbeidet mot) å bli aktive deltakere i det norske samfunn. I Stortingsmelding nr. 25 (1998-99) *Morsmålsopplæring i grunnskolen* uttrykkes det at morsmålsopplæringen er en overgang frem til minoritetsspråklige elever kan få utbytte av ordinær undervisning, og det er ikke lenger et hovedmål å styrke elevenes kulturelle tilhørighet. Morsmålet blir her sett på som et redskap for begrepsutvikling og kunnskapstilegnelse, samt grunnlag for norskopplæring. Dette synet ble i hovedsak videreført i Kunnskapsløftet som kom i 2006 (Aasen, 2012), og følger lovverket. Det er norskferdighetene som avgjør om en elev har rett på morsmålsopplæring eller ikke. Dette har ikke endret seg fra Stortingsmelding nr. 25 til der det står følgende i opplæringslova: "Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen." (Opplæringslova, 2012, §2-8).

Det har aldri vært noe tvil om at det er viktig med norskkunnskaper for å kunne integreres inn i samfunnet. I NOU 2011:14 *Bedre integrering* står det at "grunnleggende kunnskaper i norsk språk og kjennskap til det norske samfunnet er en forutsetning for deltakelse i arbeid, utdanning og samfunnet for øvrig." (s.300). Stortingsmelding nr. 18 (2007-08) *Arbeidsinnvandring* uttrykker at "Kjennskap til rettigheter og plikter i arbeidslivet spesielt og i det norske samfunnet generelt, og kunnskaper i norsk er viktige forutsetninger for å kunne delta på ulike arenaer." (s.20). Det står mye om hvor viktig språkkunnskaper i norsk er innenfor mange jobber, i tillegg til opplæring. Norskopplæring i utdannelsen til barn og unge med innvandrerbakgrunn er derfor veldig viktig og sentral i integreringspolitikken. Stortingsmelding nr. 6 (2012-13) *En helhetlig integreringspolitikk* uttrykker at utdanning er et av de viktigste virkemidlene for å redusere økonomiske og sosiale ulikheter i det norske samfunnet. God tilgang til informasjon og gode muligheter for norskopplæring er viktig for at arbeidsinnvandrere raskt skal få kjennskap til rettigheter og plikter i det norske samfunnet. Det vil også bidra til å forhindre dårlige bo-, arbeids- og lønnsvilkår og sosial dumping. På lengre sikt vil det bidra til å legge grunnlaget for en mer stabil utnyttelse av arbeidskraften til arbeidsinnvandrere som blir i landet.

Valg av diskursorden

Som vi ser har det skjedd en endring i integreringspolitikken og dens krysning til utdanningspolitikken. Det har skjedd en endring i hvor stor grad norsk språkopplæring vektlegges opp mot ivaretagelse av egen kultur og morsmål. Slutten av 1970-tallet ble assimilering sett på noe man ønsket å unngå, og man frarådet nesten minoritetsspråklige barn fra å gå i barnehagen. Integrering ble forstått som tilpasning kombinert med forankring i egen kultur, og selv om man så viktigheten med norskferdigheter og kunnskap om det norske samfunn for å delta i arbeidsmarkedet, så ble ikke barnehagen sett på som riktig læringsarena for dette. Skolen derimot hadde som mål å bidra til integrering av minoriteter. I M87 sto det at alle minoritetsspråklige elever skulle få grunnleggende norskopplæring, samtidig som de skal få mulighet til å styrke og ivareta sin opprinnelige kultur. På midten av 1990-tallet skjedde det et brudd. At minoritetsspråklige elever skulle videreutvikle morsmålet sitt var ikke lenger skolens hovedansvar, men hjemmets. Skolen skulle fokusere mer på å gi en utdanning til alle der elevene forberedes til aktiv deltakelse i samfunnet. Morsmålsopplæringen skulle nå bare tilbys til eleven hadde gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning, mens det før skulle tilbys undervisning i det språket elevene behersket best. Innvandrere blir nå oppfordret til å sende barna sine i barnehagen. Norsk språkferdigheter ble sett på

som noe av det viktigste for å oppnå god integrering, og ble etter bruddet satt høyere enn minoriteters ivaretagelse av egen kultur og morsmål.

Man kan si at integrering av barn og unge med innvandrerbakgrunn og utdanning begynte å settes i sammenheng allerede fra sent 1970-tallet, men det er nok fra M87 at integrering ble et overordnet mål for skolen. Gjennomgående i den historiske fremstillingen har norskferdigheter vært nevnt som viktig for å være aktiv deltaker i arbeidsmarkedet og det norske samfunnet. Der barnehagen ikke ble sett på som en aktuell arena for norskspråklig opplæring før bruddet, har skolen hatt i oppgave å gi grundig opplæring i norsk. Ettersom vi har sett at aktiv deltakelse arbeids- og samfunnslivet er målet for integrering, konkluderer jeg at utdanning har en sentral rolle i integreringen av barn og unge med innvandrerbakgrunn. Derfor etablerer jeg "integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn" som diskursordenen i denne studien.

4. Analyse

Analyse av sosiale begivenheter

Analyseobjektet i denne studien er både regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) kalt *Integrering gjennom kunnskap*, og Stortingsmelding nr. 6 (2019-20) med tittel *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Jeg skal først kort beskrive de to dokumentene, der jeg går gjennom dokumentenes funksjon, hva slags type tekster det er, innholdet og hvilke deler av dokumentene som er relevant for videre analyse. Hele Stortingsmeldingen er på 127 sider, mens integreringsstrategien er på 75 sider, og alt er ikke like relevant for denne studien. Jeg tar for meg integreringsstrategien først, for så å gå gjennom stortingsmeldingen. Til slutt i denne analysedelen vil jeg fokusere på vokabularet ved å gå gjennom ulike begreper og ordvalg som regjeringen bruker i dokumentene, og som er relevante for denne studien.

Integrering gjennom kunnskap

Integrering gjennom kunnskap er regjeringens integreringsstrategi, og ble utsendt fra Kunnskapsdepartementet. Strategidokumentet inneholder den retningen, målene og tiltakene som regjeringen ønsker å gjennomføre innen 2022. Strategien er rettet mot innvandrere og barn og unge med innvandrerbakgrunn. Den ble fremlagt 29. oktober 2018 av daværende statsminister Erna Solberg, kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner, kulturminister Trine Skei Grande og finansminister Siv Jensen.

Integreringsstrategien er en del av integreringsløftet, noe som er et av regjeringens seks innsatsområder. Hovedmålet med strategien er å øke deltakelsen av innvandrere i arbeids- og samfunnslivet, og den viser retningen og de viktigste tiltakene for hvordan målet skal bli nådd. Integreringsstrategien har fire målområder; utdanning og kvalifisering, arbeid, hverdagsintegrering, og retten til å leve et fritt liv. I tillegg til innledning og vedlegg, består den av seks kapitler der de første fire tar for seg de fire målområdene, og de siste to tar for seg økonomiske og administrative konsekvenser, samt veien videre. Strategidokumentet har også gjennomgående illustrasjoner. I innledningen presiserer regjeringen at "integreringsløftet og strategien er viktig for å sikre økonomisk og sosial bærekraft, muligheter for alle og et velferdssamfunn med tillit, samhold og små forskjeller" (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Lav sysselsetting og kompetansegap, utenforskap, og negativ sosial kontroll beskrives som hovedutfordringene i integreringspolitikken, og regjeringens analyse av dagens situasjon i forhold til disse utfordringene presenteres i innledningen.

Regjeringens analyse beskriver en situasjon der mange innvandrere, spesielt flyktninger og kvinner, står utenfor arbeidslivet. Innvandrere har videre lavere jobbsikkerhet, lavere sysselsetting, flere jobber deltid, og det er høyere arbeidsledighet, samt færre i utdanning sammenliknet med befolkningen for øvrig. Årsaker til dette hevdes blant annet å være diskriminering i arbeidslivet, mangel på formell kompetanse, manglende norskkferdigheter, lav botid og lav selvforsørgelse. Sammenliknet med befolkningen for øvrig har innvandrere også dårligere levevilkår og lavere demokratisk og sosial deltakelse. Det finnes mennesker i alle aldre og kjønn i Norge som ikke har frihet til å ta egne livsvalg, og de rammes av negativ sosial kontroll. Negativ sosial kontroll defineres i strategidokumentet som "ulike former for oppsyn, press, trusler og tvang som utøves systematisk for å sikre at enkeltpersoner lever i tråd med familiens eller gruppens normer" (s. 8). Regjeringen ønsker å løse disse utfordringene gjennom fire innsatsområder, som hver har fått et eget kapittel i strategidokumentet.

Første kapittel tar for seg innsatsområdet *Utdanning og kvalifisering*, og er delt inn i to underkapitler. Det første kalles *Tidlig innsats – utdanningsløpet for barn og unge*, og her har regjeringen skissert et hovedmål; "å gi barn og unge med innvandrerbakgrunn gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse gjennom likeverdige utdanningsløp fra barnehage til og med videregående opplæring" (s. 13). For å nå dette målet beskrives to hovedgrep; styrke tidlig innsats for utvikling av norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse, og å øke kompetansen blant ansatte i barnehage, grunnskole og videregående opplæring, for å ivareta minoritetsspråklige barn og unge i hele utdanningsløpet. Det andre delkapittelet tar for seg innsatsområdet *Kvalifisering og utdanning for voksne innvandrere*, og her er målet økt arbeidsdeltakelse blant innvandrere gjennom bedre utdanning og kvalifisering. Hovedgrepene er rask oppstart av kvalifisering for nyankomne innvandrere, og at flere skal få formelle kvalifikasjoner gjennom utdanning og i introduksjonsprogrammet. Kapittel 2, *Arbeid*, har som mål at flere innvandrere skal få et stabilt og godt fotfeste i arbeidslivet. Hovedgrepene for å nå dette målet er å stimulere arbeidsgivere til økt bevissthet om mangfold som ressurs, og forbedre og styrke kvalifiserings- og arbeidsmarkedstiltak. I kapittel 3, *Hverdagsintegrering*, er regjeringens mål at innvandrere skal oppleve økt tilhørighet og deltakelse i samfunnslivet. Hovedgrepene er å motvirke segregering, fremme felles møteplasser og forståelse for grunnleggende verdier og normer i det norske samfunnet, og å bedre brukerretting og samordning av tjenester. Kapittel 4, *Retten til å leve et fritt liv*, viser til regjeringens mål om å bygge ned barrierer for den enkeltes frihet, herunder forebygge negativ sosial kontroll. Fire hovedgrep er her definert, der det første er å sørge for hjelpetjenester som er tilgjengelige, kompetente og effektive, herunder styrke hjelpen for utsatte som bryter med familie og nettverk. De neste tre er å sikre rettsvern for personer som utsettes for negativ sosial kontroll, endre holdninger og praksis i berørte miljøer, og styrke forskning og øke kunnskapsdeling. Kapittel 5, *Økonomiske og administrative konsekvenser*, beskriver regjeringen sitt ønske om en mer effektiv bruk av tilskuddsmidler for bedre måloppnåelse.

I strategidokumentet er det kapittel 1 som omhandler utdanning og kvalifisering, og som er mest relevant for å svare på problemstillingen. Siden det er sammenhengen mellom barn og unges integrering og utdanning studien retter seg mot, er det første del av kapittelet som er aktuell for videre analyse. Undertittelen til første delkapittel er *tidlig innsats – utdanningsløpet for barn og unge*, og sammen med kapittelets introduksjon utgjør det sidene 13-23. De delene som omhandler SFO er ikke en del av videre analyse, ettersom SFO er en fritidsordning, ikke er en del av utdanningsløpet.

Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Meldinger til Stortinget er dokumenter regjeringen sender til Stortinget, og brukes når regjeringen ønsker å presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak. Den er en rapport som omhandler drøfting av fremtidig politikk, eller arbeid som er gjort på et spesielt felt (Stortinget, 2019). Stortingsmelding nr. 6 (2019-20) er utsendt av Kunnskapsdepartementet, og ble fremmet i statsråd 8. november 2019. Den er rettet mot *alle* barn og unge uavhengig av bakgrunn, og er derfor ikke spesifikt rettet mot barn og unge med innvandrerbakgrunn. Dette viser seg allerede i innledningen, samt departementets presentasjon av denne meldingen. Regjeringen presenterer i meldingen konkrete tiltak for å gjøre utdanningssystemet bedre gjennom blant annet tidlig innsats og et inkluderende fellesskap. Kunnskapsgrunnlaget for meldingen viser at praksis ikke henger sammen med regelverket alle steder, og regjeringen har derfor lagt til en liten

liste over forventninger til kommuner, fylkeskommuner og andre aktører i slutten av hvert kapittel. Listene visere hva regjeringen mener er spesielt viktig for at man sammen skal nå målet om tidlig innsats og et inkluderende tilbud til alle. Regjeringen presiserer med dette viktigheten av at kommuner og fylkeskommuner arbeider målrettet med inkludering og tidlig innsats, og at de innfrir kravene de er bundet til gjennom regelverket.

De neste kapitlene går videre inn på ulike utfordringer i barnehager, skoler, SFO-er og støttesystemer i dag, samt regjeringens tiltak. Kapittel 2, *Tidlig innsats og kvalitet i hele barnehage- og skoleløpet*, handler om viktigheten med å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet. Dette er for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole. I kapittel 3, *Mer inkluderende praksis*, ønsker regjeringen å innhente mer kunnskap om hvordan tilbudet til barn og unge i barnehage og skole kan bli bedre tilpasset og inkluderende for alle. Dette er på bakgrunn av at ikke alle systemene fungerer like godt over alt, noe som viser seg ved at ikke alle barn og unge får den hjelpen de trenger. Kapittel 4, *Pedagogisk-psykologisk tjeneste*, omhandler PP-tjenesten og dens viktighet i arbeidet med å forebygge utfordringer, samt i arbeidet med å oppdage og følge opp elever som trenger særskilt tilrettelegging. Kapittel 5, *Kompetanse i barnehager og skoler og i støttesystemene*, viser hvor viktig jobben lærere og andre ansatte i barnehager og skoler gjør for å skape gode inkluderende miljøer for barn og unge. Det er derfor viktig at de har kompetansen til å følge opp alle på en god måte, og dette ønsker regjeringen å legge til rette for. I kapittel 6, *Laget rundt barna og elevene*, er regjeringen opptatt av å styrke det tverrfaglige samarbeidet i og rundt barnehager og skoler. Dette er fordi det er viktig med et godt lokalt støttesystem rundt barna og lærerne for å få til et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud. Kapittel 7, *Det statlige støttesystemet*, handler om hvordan regjeringen ønsker å utnytte kompetansen til det statlige spesialpedagogiske støttesystemet enda bedre i utdanningssystemet. Kapittel 8, *En skolefritidsordning for alle*, omhandler SFO, og hvordan et godt SFO-tilbud kan bidra til inkludering og utjevning av sosiale forskjeller.

I stortingsmeldingen er det kapittel 2 som omhandler barnehage og hele utdanningsløpet. Hele kapittelet vil ikke være relevant siden det er barn og unge med innvandrerbakgrunn som denne studien retter seg mot, og dette kapittelet retter seg mot alle barn og unge. Kapittel 2 er i tillegg det eneste kapittelet, utenom kapittel 8, der begrepet integrering blir brukt. Kapittel 8 handler om SFO, noe som ikke er en del av utdanningsløpet, og utelukkes derfor. Kapittel 2 utgjør sidene 18-41 i meldingen.

Vokabular

Begge dokumentene bruker både begrepene minoritetsspråklige barn og unge, og barn og unge med innvandrerbakgrunn. I strategidokumentet defineres (i skolesammenheng) minoritetsspråklige barn som barn med annet morsmål enn norsk og samisk. Barn med innvandrerbakgrunn defineres som både barn som selv har innvandret, og norskfødte barn med innvandrerforeldre. Integrering blir sett på som en prosess, og er det mest sentrale begrepet i strategidokumentet. Hovedmålet til strategidokumentet er at innvandrere skal delta i arbeids- og samfunnsliv i større grad, og dette kan også tolkes som målet med integrering. Når man deltar aktivt i arbeids- og samfunnslivet er man integrert. Det er veien dit som vi kaller for integreringsprosessen. Inkludering er også et begrep som regjeringen bruker i dokumentene, og i meldingen defineres det slik:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et

inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11)

Dette er den eksplisitte definisjonen på inkludering, men begrepet får også indirekte innhold gjennom det som sies i tekstene. Ser vi på inkludering som et nøkkelbegrep, kan vi gi det innhold ved å fylle det med andre begreper som bindes sammen, og slik gi innhold til inkluderingsbegrepet ut i fra hvilke begreper det forbindes med (Arnesen, 2012b). Begreper som forbindes med inkludering i meldingen og strategidokumentet er: toleranse og respekt, mangfold og demokrati, deltakelse og mestring, opplæring, fritidsaktiviteter, vennskap og gruppeglede, samt forebygging mot mobbing og krenkelser. Disse begrepene samlet representerer inkluderingsbegrepet i den politiske retorikken.

Regjeringen snakker videre om hvordan barn og unge er forskjellige og har ulike forutsetninger, og at barnehager og skoler må tilpasse tilbudet slik at det ivaretar barn og elevers ulike forutsetninger. Alle skal få like muligheter til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Spesielt fire begreper blir brukt i denne sammenhengen; særskilt tilrettelegging, sosialpedagogisk hjelp, spesialundervisning og tilpasset opplæring. Dette er begreper som blir brukt i stor grad i meldingen, men i svært liten grad i strategidokumentet. Der brukes begreper som særskilt språkopplæring og tilpasset opplæring. Dette kan tolkes som at tilfeller der barn og elever med behov for sosialpedagogisk hjelp, spesialundervisning og særskilt tilrettelegging bli nevnt i meldingen, så er det ikke snakk om barn og unge med innvandrerbakgrunn, og man kan derfor bruke begrepene som blir brukt i strategidokumentet til å velge hvilke deler av meldingen som er representasjoner av diskursen denne studien undersøker.

Tidlig innsats er et begrep som er sentral i begge dokumentene, og meldingen definerer det slik: "Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes" (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Dette er noe som blir vektlagt, og som begrunnes med at tilbudet man får i barnehage og starten av grunnskolen legger grunnlaget for videre utvikling, samt hvordan de lykkes med utdanning og arbeid videre i livet. Det er viktig å identifisere og løse utfordringer tidligst mulig, slik at alle barn får den hjelpen de trenger. "Det er også verdifullt for samfunnet at alle får den hjelpen de trenger tidlig, slik at alle som har forutsetninger for det, kan utvikle seg til aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapingen i landet" (s. 12). Her også kan man gi innhold til uttrykket "tidlig innsats" ved å se på begreper som bindes sammen med det. Kartlegging, deltakelse i barnehage og god oppfølging er begreper som bindes sammen med tidlig innsats i dokumentene.

Analyse av sosiale praksiser

Nå som man har fått en oversikt og beskrivelse av tekstene som analyseres, skal vi gå videre til den andre analysedimensjonen, sosiale praksiser. Sosiale praksiser er den tolkende delen av analysen, og her skal man kontrollere og velge ut visse strukturelle muligheter (Skrede, 2017). Jeg har valgt å bruke analyseverktøyene representasjoner, intertekstualitet og interdiskursivitet. Som nevnt tidligere er det første del av kapittel 1 av integreringsstrategien (s. 13-23), og kapittel 2 av stortingsmeldingen (s. 18-41) som er analyseobjektene i videre analyse.

Representasjoner

I denne delen skal jeg beskrive disse tekstene i forhold til studiens diskurs; integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn. Det betyr at jeg skal identifisere diskursens representasjoner i de to dokumentene, og gå dypere inn på dem.

Regjeringens integreringsstrategi skal bidra til at barn, unge og voksne får den utdanningen og kompetansen som de selv og samfunnet trenger, slik at de kan bli aktive deltakere og bidragsyttere i samfunnet. Bedre utdanning og kvalifisering vil bidra til å tette det kompetansegapet som fører til at mange innvandrere står utenfor arbeids- og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.13)

Utdanning er derfor en viktig del av integreringen av barn og unge med innvandrerbakgrunn ettersom hovedmålet med integreringsprosessen er aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnslivet. Det er flere utfordringer med veien gjennom utdanningsløpet som gjør at mange henger etter og faller fra. Både manglende norskkunnskaper og sosial bakgrunn er viktige forklaringer for at mange ikke lykkes: "Det er en sterk sammenheng mellom skolerresultater og foreldres utdanningsnivå" (s.15). "Minoritetsspråklige barn må sikres et godt grunnlag som muliggjør deltakelse i utdanning, arbeids- og samfunnsliv" (s. 13).

Hovedmålet for delkapittelet i strategidokumentet er "å gi barn og unge med innvandrerbakgrunn gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse gjennom likeverdige utdanningsløp fra barnehage til og med videregående opplæring" (s. 13). Det gode grunnlaget kan derfor tolkes å være blant annet norskkunnskaper, noe som styrkes gjennom både delkapittelet og stortingsmeldingen. "Regjeringen ønsker å løfte betydningen av barns norskkunnskaper. Norsk språk er nøkkelen inn i store og små fellesskap i det norske samfunnet, og alle barn bør kunne forstå og snakke norsk når de begynner på skolen" (Meld. St. 6 (2019-2020), s.30). De ønsker at kommunene skal bli pliktige til å vurdere alle barn før skolestart, inkludert barns norskkunnskaper.

Elever i grunnskolen og i videregående opplæring med annet morsmål enn norsk og samisk har rett på særskilt norskopplæring og, ved behov, tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring. (...) Kartlegging av ferdigheter i norsk er nødvendig for å kunne gi eleven tilpasset opplæring og for å sikre elevenes rettigheter til særskilt språkopplæring. (s.38)

Materiellet som i dag blir brukt for å kartlegge norskferdigheter er frivillig å bruke. Det utvikles nå et nytt verktøy for kartlegging av norskferdigheter hos minoritetsspråklige elever. Ønsket er at dette skal gjøre det lettere å bedømme om en elev kan tilstrekkelig norsk til å følge ordinær undervisning. Dette er altså noe som prioriteres.

Det er flere gjeldende prinsipper som skal ligge til grunn for et godt utdanningsløp for alle barn og unge i barnehage og skole, ikke bare norskferdigheter:

(...) ivaretagelse av mangfold og flerspråklighet som ressurs og det å fremme verdier som demokrati og toleranse – alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Det handler om tidlig innsats og tilpasset opplæring for barn, nyankomne elever og nyankomne voksne, og om langvarig andrespråkopplæring. Videre skal alle generelle tiltak i utdanningsløpet ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.16)

Barnehagen er som sagt en viktig arena for minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling, og manglende norskkunnskaper hos minoritetsspråklige barn ved skolestart påvirker utdanningsløpet. Regjeringen fokuserer derfor på barnehagedeltakelsen, og hvordan lav barnehagedeltakelse blant minoritetsspråklige barn har effekt på utdanningsløpet: "Internasjonal forskning viser at deltakelse i barnehage har positive effekter på utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning i voksen alder" (s.15), og "barnehagen er en viktig fellesarena for læring og utvikling av språk og sosial kompetanse" (s.16). "Barnehager er særlig viktig for minoritetsspråklige barns språkutvikling i norsk og for deres videre integrering i det norske samfunnet" (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27). Det første hovedgrepet for å nå målet i strategidokumentets delkapittel er å "styrke tidlig innsats for utvikling av norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse" (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.16). I stortingsmeldingen skriver regjeringen at det i et integreringsperspektiv "er viktig at barn med innvandrerbakgrunn rekrutteres til barnehage. Jo tidligere minoritetsspråklige barn begynner i barnehage, desto bedre språkutvikling har de, og de får bedre resultater på skolen" (Meld. St. 6 (2019-2020), s.28). Dette viser at regjeringen ser på norsk språkutvikling som veldig viktig, og at barnehagen er sentral i oppnåelsen av dette. Dette kan tolkes som at norsk språkutvikling er det første skrittet i integreringsprosessen, og viktig for bedre skolerresultater og videre integrering. "Språkstimulering, sosialisering og annen læring må begynne så tidlig som mulig, slik at barn og unge med innvandrerbakgrunn blir inkludert og ikke hengende etter i utdanningsløpet" (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.16). I strategidokumentet beskrives tidlig innsats slik:

Tidlig innsats er også å skape et inkluderende læringsmiljø slik at alle føler tilhørighet og vi unngår utenforskap. Tidlig innsats er å involvere foreldre fra dag én og skape et godt samarbeid mellom hjemmet og barnehagen og skolen/SFO, slik at forholdene ligger til rette for trivsel og læring. (...) For å komme raskt i gang med effektiv læring trenger nyankomne elever et godt og tilpasset opplæringstilbud i grunnskolen og i videregående opplæring. Det forutsetter kartlegging av språkferdigheter og særskilt språkopplæring slik at elevene raskt kan få utbytte av ordinær opplæring. (s.17)

Sammenliknet med øvrige elever har elever som selv har innvandret færre grunnskolepoeng, og "elever med svakt utgangspunkt fra grunnskolen har lavere sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring" (s.15). Dette gjelder spesielt de som innvandret sent i skoleløpet. Regjeringen ser det er et "særlig behov for å forbedre tilbudet til ungdom med svake grunnleggende ferdigheter, slik at de har reel mulighet for å gjennomføre videregående opplæring" (s.17). Fullføring av videregående opplæring blir sett på som veldig viktig for å øke deltakelsen i samfunnet og arbeidslivet.

Unge som selv innvandrer til Norge sent i skoleløpet, opplever flere utfordringer. "For elever som kommer til Norge sent i skoleløpet, kan overgangen til norsk ungdomsskole og videregående skole by på utfordringer, ikke bare på grunn av språklige barrierer, men også på grunn av sosiale og helsemessige utfordringer" (Meld. St. 6 (2019-2020), s.39). Skolen er en viktig arena for "barns utvikling på mange områder, og særlig for minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.21). Ungdom som innvandrer til Norge går glipp av flere år med utdanning i Norge, og derfor også år der de kunne ha utviklet sine norske språkferdigheter. Det nevnes at rådgivere med ulik yrkeserfaring og kompetanse kan være nødvendig for å hjelpe disse. En annen utfordring er at "mange ungdommer med kort botid i Norge faller

mellom to stoler: De har formell rett til videregående opplæring, men har ikke reell mulighet for å fullføre fordi de mangler grunnskolekompetanse og norskerferdigheter” (Meld. St. 6 (2019-2020), s.39). Regjeringen ser her til tilbudet om forsterket grunnopplæring for unge med kort botid i Norge. Målet med dette tilbudet er at disse unge skal få bedre grunnlag for å gjennomføre videregående opplæring. Dette er viktig fordi ”de som har manglende ferdigheter i grunnskolen eller faller fra i videregående opplæring, sliter oftere med å beholde sin plass i arbeidslivet senere i livet” (s.18).

Videre presiserer regjeringen lærernes ansvar i norskopplæringen til minoritetsspråklige elever: ”Alle lærere, ikke bare norsklærere, skal hjelpe elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å utvikle disse ferdighetene” (s.38). Det står at ettersom mange lærere mangler erfaring og kompetanse til å gjøre dette, ber regjeringen Utdanningsdirektoratet om å ”vurdere hvilke tiltak det kan være behov for, for å støtte lærere slik at de kan bidra til andrespråkutvikling hos minoritetsspråklige elever i alle fag” (s.38).

I strategidokumentets delkapittel er det enda et hovedgrep som fokuserer på kompetansen blant ansatte ved utdanningsinstitusjoner. Hovedgrepet er å ”øke kompetansen blant ansatte i barnehage, grunnskole og videregående opplæring, for å ivareta minoritetsspråklige barn og unge gjennom hele utdanningsløpet” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 21). Her er det fokus på at minoritetsspråklige barns utvikling, spesielt den norskspråklige, ”forutsetter god kompetanse om flerspråklige barns språkutvikling og innlæring” (s.21). Regjeringen mener at kvaliteten på barnehagen er viktig, og skriver at ”barnehager med dårlig kvalitet kan derimot øke risikoen for atferds- og språkvansker” (Meld. St. 6 (2019-2020), s.27). Hele barnehagepersonalet skal ”støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk- og samiskspråklige kompetanse” (Meld. St. 6 (2019-2020), s.29). De skal altså fremme og utvikle minoritetsspråklige barns norskspråklige kompetanse i tillegg til å støtte dem i å bruke sitt morsmål.

Det er behov for mer kompetanse om regelverk, andrespråkopplæring og flerkulturell pedagogikk. I tillegg til pedagogisk kompetanse trenger de som møter barna flerkulturell forståelse, og innsikt i hvilke utfordringer barna eventuelt står overfor som følge av traumer og så videre. (...) Det er behov for mer kompetanse og bedre samarbeid mellom etatene om psykososial oppfølging av nyankomne elever. Manglende inkludering og mestring i skolemiljøet og nærmiljøet er en risikofaktor som kan føre til utenforskap. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.21)

Når regjeringen sier det er behov for disse punktene, kan det bety at integreringen av barn og unge med innvandrerbakgrunn forutsettes at kompetansen finnes. Uten denne kompetansen har de ikke forutsetning for å fullføre hele utdanningsløpet og bli aktive deltakere i arbeids- og samfunnslivet. To av tiltakene regjeringen ønsker å fullføre er å heve kompetansen hos lærerutdannere og hos lærere som underviser nyankomne elever. Da er det kompetanseområdene nevnt i sitatet over som skal heves. Dette viser at lærere har et viktig ansvar i gjennomføringen av utdanningsløpet for barn og unge med innvandrerbakgrunn. I tillegg til dette, retter regjeringen også fokus mot foreldrenes ansvar, og hvordan de vil ha et tett samarbeid mellom skolen og hjemmet. Barna og elevene trenger støtte fra foreldrene sine for å ha best mulige forutsetninger for å lære og utvikle seg i barnehagen og skolen.

Foreldre har ulike forutsetninger for å kunne følge opp barna sine. En del foreldre med innvandrerbakgrunn har dårlige norskkunnskaper og kjenner lite til det norske utdanningssystemet. (...) Formålet med å innføre et obligatorisk foreldreveiledningskurs som del av introduksjonsprogrammet er å gi nyankomne foreldre informasjon om, og veiledning i, foreldrerollen i en norsk kontekst. Dette skal skape trygge foreldre som kan gi barna en god oppvekst i Norge, og dermed fremme integrering. (Meld. St. 6 (2019-2020), s.25)

Også ved overganger i utdanningsløpet kan barn og foreldre med innvandrerbakgrunn ha behov for særskilt veiledning og språklig tilrettelegging for at overgangen skal bli så god som mulig. Foreldre har altså et særlig ansvar for å sette seg inn i hvordan ting blir gjort i Norge, og gjøre hva som forventes av foreldre med barn i det norske skolesystemet. Også i barns språkutvikling i norsk nevnes foreldrenes bidragsansvar, og beskrives som "en ressurs ved vurdering av hvilke barn som vil ha behov for en nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper" (s.30).

For å oppsummere, ser vi her at utdanning og kompetanse er viktig for god integrering. Regjeringen mener at norskkunnskaper, kartlegging av norskferdigheter, flerspråklighet, barnehagedeltakelse, fullføring av videregående opplæring, læreres kompetanse og foreldresamarbeid er viktige faktorer for at barn og unge med innvandrerbakgrunn får et godt utdanningsløp som resulterer i god integrering og deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Det er veldig tydelig at regjeringen legger mest tyngde på norskferdigheter i integreringsprosessen, og man kan si at det er den røde tråden som forklarer og binder sammen de andre tiltakene og faktorene som blir nevnt som viktig.

Representasjonen som viser norskferdigheter er den hegemoniske representasjonen som dominerer over de andre, og står utfordret. Norsk språkferdigheter er et nøkkelpunkt i integrering av barn og unge, og norsk språkopplæring er veldig sentral i utdanningens rolle i integrering. Denne representasjonen har blitt gjentatt flere ganger, noe som er hardt diskursivt arbeid for å opprettholde de hegemoniske representasjonene.

Intertekstualitet

Når man skal undersøke en teksts intertekstualitet undersøker man hvilke elementer fra andre tekster teksten er bygget på. Ettersom de må gjøre rede for kunnskapsgrunnlaget, er det naturlig med en høy grad av manifestert intertekstualitet i stortingsmeldingen. Innledningsvis i meldingen står det at den bygger videre på kunnskapsgrunnlaget i flere tidligere stortingsmeldinger, og at det hovedsakelig er kunnskapsgrunnlaget fra nye rapporter som omtales. De som nevnes eksplisitt innledningsvis er Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*, Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, Nordahl-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*, og den nasjonale evalueringen av SFO *Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle*. Fotnoter blir brukt i teksten, og det gjør det enkelt for lesere å finne hvor kildene er hentet fra. Av de representasjonene jeg har identifisert i meldingen, er det to steder fotnoter er blitt brukt. Drange & Telle (2015), Drange & Telle (2017), Drange (2018), og Bråten, Drange, Haakenstad, & Telle (2014) er blitt brukt som kilde, der Drange & Telle (2017) og Drange (2018) er blitt referert til ved begge representasjonene. Drange har altså vært en del av alle disse publikasjonene, og Telle har vært med på nesten alle. Når jeg ser på referanselisten bak i meldingen refereres det

til to andre verker der Drange har vært involvert. Fairclough (2003) mener at det kan være spesielt interessant i en slik analyse som dette å undersøke hvem som får komme med sitt budskap, og hvem som blir ekskludert. Her kan det virke som om spesielt Dranges stemme blir hørt når det kommer til hans felt. I mange av rapportene, NOU'ene og stortingsmeldingene som Meld. St. 6 (2019-2020) har referert til, er Drange brukt som referanse. Dette tyder på at Drange har fått kommet med sitt budskap over lengre tid. Diskursivt arbeid der man bruker gjentakelse for å opprettholde en representasjon, bidrar også til å holde unna alternative representasjoner (Neumann, 2001). Nordahl-rapporten i sin helhet blir brukt som kunnskapsgrunnlag for meldingen, og Professor Thomas Nordahl er leder av ekspertgruppen. Når jeg ser på rapporten er det gjennomgående referert til Nordahl som ekstern kilde, og det refereres til hele 11 eksterne verker av han. Også de fleste andre medlemmene av ekspertgruppen har verk som det er referert til. I referanselisten er det flere referanser på verk der ulike medlemmer av ekspertgruppen har samarbeidet, eller samarbeidet med eksterne aktører. Disse eksterne aktørene refereres også til andre verker. Dette kan fremstå som at ekspertgruppen har valgt å fremme sine stemmer, samt stemmer som er like sine egne. Dette kan oppfattes som et problem, da det kan tyde på at de har valgt bort konkurrerende og alternative representasjoner.

I integreringsstrategien er det mindre grad av manifestert intertekstualitet. Det er ikke ført opp referanseliste og fotnoter benyttes ikke. Noen steder i teksten viser man til tidligere tekster. I delkapittelet jeg analyserer er både Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk* og Meld. St. 30 (2015-2016) *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk* nevnt. Disse to meldingene og Nordahl-rapporten er de tekstene jeg skal gå dypere inn i innholdet for å videre analysere integreringsstrategien og stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) sin intertekstualitet.

I integreringsstrategien står det at Meld. St. 6 (2012-2013) og Meld. St. 30 (2015-2016) baserer seg på noen prinsipper som skal ligge til grunn for et godt utdanningsløp for alle barn, unge og voksne i barnehage, skole og høyere utdanning. Det presiseres at disse prinsippene fortsatt er gjeldende, og det er de prinsippene som jeg tidligere har identifisert som en representasjon av diskursen. I Meld. St. 30 (2015-2016) *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk* er disse prinsippene omtalt, men ikke som et samlet sett prinsipper slik det er i Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk*. Der står alle ulike prinsippene som er nevnt i strategidokumentet, bare mer utfyllende. Det er tydelig at integreringsstrategien har spor av denne stortingsmeldingen. Også når utfordringer i utdanningssystemet med hensyn til barn og unge med innvandrerbakgrunn nevnes i strategidokumentet, er dette veldig i tråd med hva som nevnes i Meld. St. 6 (2012-2013). Det viser at det er mange av de samme utfordringene, slik som manglende norskferdigheter ved skolestart, lav barnehagedeltakelse blant denne gruppen i forhold til barn forøvrig, og hvordan det er en sammenheng mellom elevers skolerresultater og foreldrenes utdanningsnivå.

Tidlig innsats nevnes i Meld. St. 30 (2015-2016) som viktig for at nyankomne elever skal få et godt læringsutbytte, men det står lite om hva det betyr. I Meld. St. 6 (2012-2013) står dette i tillegg til at tidlig innsats innebærer blant annet kartlegging av språkferdighetene til nyankomne elever, et tilpasset opplæringstilbud i grunnskolen og videregående opplæring, og at barn tilbys et barnehagetilbud tilpasset sine behov. I Nordahl-rapporten står det at tidlig innsats handler om tilrettelegging på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig etter at vansker og utfordringer er oppdaget. Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) bygger videre på hva Nordahl-rapporten sier. Det står blant annet at tiltak skal settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes, mens i

rapporten står det tidlig. Dette er en betydelig begrepsforskjell. Integreringsstrategien derimot bygger også her mer på hva som står i Meld. St. 6 (2012-2013).

Inkluderingsbegrepet i stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) bygger videre på blant annet inkluderingsbegrepet i Nordahl-rapporten. Ordlyden er noe annerledes, men innholdet stemmer. Begge dokumentene fokuserer på at inkludering ikke nødvendigvis handler om å bli inkludert i det fysiske rom, men at man føler man er en del av fellesskapet. Det er altså viktig at man føler seg som en naturlig del av fellesskapet uansett om man får tilrettelagt opplæring og ikke er fysisk tilstede i samme klasserom.

Viktigheten av norskkunnskaper for god integrering er tydelig formulert i alle disse dokumentene, og er ikke noe nytt i de to dokumentene jeg analyserer. Det begrunnes med at flerspråklighet er en ressurs, viktigheten av å delta fortest mulig i ordinær undervisning, og at kravet om norskerferdigheter øker i arbeidslivet. I den historiske bakgrunnen jeg gjør rede for tidligere i studien, ser man at norskerferdigheter har vært sentralt i definisjonen av en god integreringsprosess i flere tiår.

Interdiskursivitet

I en diskursanalyse ønsker man å identifisere de ulike diskursene det trekkes på innenfor samme diskursorden. Diskursordenen er i denne studien satt til diskursordenen for integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn, og i denne analysedelen skal jeg identifisere ulike representasjoner av ulike diskurser i teksten. Man kan ikke identifisere diskurser i teksten, men representasjoner av diskursen i teksten (Skrede, 2017). Innenfor min valgte diskursorden er det flere ulike diskurser, der de mest åpenbare er den integreringspolitiske diskursen og den utdanningspolitiske diskursen. Som skrevet tidligere er diskursen jeg undersøker i denne studien integrering gjennom utdanning, og allerede her finner vi interdiskursivitet. Både integreringspolitikk og utdanningspolitikk er med å påvirke hverandre innad i diskursen så vel som innad i diskursordenen. Ettersom det er representasjonene av diskursen integrering gjennom utdanning jeg har identifisert tidligere i analysen, der disse to diskursene er sentrale, fokuseres det heller her på en annen diskurs. I lesningen av de to dokumentene er alle referansene til det samfunnsøkonomiske argument slående, og jeg skal derfor identifisere representasjoner fra den samfunnsøkonomiske diskursen og analysere dens påvirkning innad i diskursordenen.

I integreringsstrategien står det: "Befolkningens kompetanse er samfunnets viktigste ressurs og grunnlag for velferd, vekst og verdiskaping" (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.13). Det står videre at "Regjeringens integreringsstrategi skal bidra til at barn, unge og voksne får den utdanningen og kompetansen som de selv og samfunnet trenger" (s.13). Det er altså ikke bare for individenes livskvalitet og rett til utdanning som er det eneste viktige. Det er også viktig med hva dette gir samfunnet i form av velferd, vekst og verdiskaping. Viktigheten med befolkningens kompetanse støtter stortingsmeldingen opp med: "Det er viktig at det elevene lærer i skolen er relevant også i fremtiden, og at barn og unge får den kompetansen de trenger i eget liv og for å delta i samfunns- og arbeidsliv" (Meld. St. 6 (2019-2020), s.33). Bakerst i stortingsmeldingen er det et eget kapittel om økonomiske og administrative konsekvenser. Her står følgende: "Gjennom tidligere og bedre hjelp mener regjeringen at flere vil kunne fullføre og bestå videregående opplæring, og at flere vil komme ut i jobb. Dette vil på lang sikt kunne gi lavere kostnader og høyere inntekter til samfunnet" (s.117).

"Internasjonal forskning viser at deltakelse i barnehage har positive effekter på utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning i voksen alder, og har dermed stor

samfunnsøkonomisk gevinst" (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 15). Andelen minoritetsspråklige barn i barnehage er lavere enn hos barn forøvrig, og regjeringen ønsker å bygge ned økonomiske barrierer for deltakelse. Ettersom barnehagedeltakelse har en stor samfunnsøkonomisk gevinst ifølge internasjonal forskning, ser regjeringen nytten av å bruke mer av statens penger slik at det blir færre økonomiske barrierer for familiene. Dette kan tolkes med at den mulige samfunnsøkonomiske gevinsten er en stor grunn til at regjeringen ønsker å bruke mer penger på å øke barnehagedeltakelsen. I budsjettforslaget for 2019 har de satt av 9 millioner kroner til rekrutteringstiltak til barnehage i utsatte byområder, og 45,7 millioner til gratis kjernetid i barnehage for to-åring fra familier med lav inntekt¹⁰. I meldingen står det at "Å bidra til at alle barn får en god start, er den viktigste investeringen vi kan gjøre som samfunn" (Meld. St. 6 (2019-2020), s.27). Barnehagedeltakelse er altså en investering for samfunnet.

Den samfunnsøkonomiske diskursen er altså med på å påvirke integreringsdiskursen og utdanningsdiskursen. Målet med integrering er å bli aktive deltakere i arbeids- og samfunnsliv, og da er utdanning og kunnskap viktig. Dette fører igjen med seg en samfunnsøkonomisk gevinst. Her har man tre diskurser innenfor diskursordenen som henger sammen, og påvirker hverandre. Regjeringen ser på utdanning som en investering for samfunnet, og dette kan påvirke hvor mye de fokuserer på og bruker penger på utdanning og kompetanseheving. Statistikk som er vist til i både integreringsstrategien og stortingsmeldingen, viser at barn og unge med innvandrerbakgrunn er underrepresentert i barnehagedeltakelse og fullføring av videregående opplæring. Dette er to ting som er veldig viktig for samfunnet, og dens økonomiske vekst, velferd og verdiskaping.

Man kan derfor si at det er en antydning til hegemonisk kamp mellom de tre diskursene. Alle tre jobber for å være den hegemoniske og dominerende virkelighetsoppfatning og motivasjoner. I skolen er utdanningsdiskursen dominerende, mens i innvandrerfeltet er integreringsdiskursen dominerende. Den samfunnsøkonomiske diskursen er avgjørende for oppmerksomheten de andre diskursene får. Innad i diskursordenen er diskursene viklet inni hverandre og er gjensidig påvirket. Den hegemoniske kampen innad i diskursordenen handler om å vinne frem sin sannhet i forhold til forholdet mellom integreringsfeltet og utdanningsfeltet. Det er en kamp om gyldigheten til representasjonene.

Analyse av sosiale strukturer

Analyse av sosiale strukturer handler om å analysere den sosiokulturelle konteksten til de aktuelle representasjonene og diskursene som er blitt identifisert i analysen av sosiale begivenheter og sosiale praksiser. Man skal altså undersøke det dialektiske forholdet mellom språket og sosiale strukturer i samfunnet ved å identifisere hvordan ulike aspekter av verden representeres i teksten, og disse representasjonenes bidrag til å etablere, opprettholde eller endre maktforhold i samfunnet (Fairclough, 2003). For å bedre forstå det samfunnsmessige innholdet av sosiale strukturer, sosiale praksiser og sosiale begivenheter er det nødvendig å benytte flere teoretiske perspektiver i analysen. Jeg skal bruke ulike teoretiske perspektiver på inkludering for å bedre se på forholdet mellom diskurs, ideologi og makt, og for å løfte blikket fra analyseobjektet til storsamfunnet. Makt utøves ofte gjennom språkets ideologiske bakteppe, og jeg skal derfor identifisere ideologiske mønstre i denne analysedelen.

¹⁰ Barn med innvandrerbakgrunn er overrepresentert i statistikken over husholdninger med lav inntekt.

Begrepet integrering

Olsen (2015) skriver hvordan inkludering på samfunnsnivå inneholder tre områder; hva, hvorfor og hvordan. Disse tre områdene kan også overføres til integrering. Hva er integrering, hvorfor skal vi integrere, og hvordan best gjennomføre integrering. Jeg skal bruke dette teoretiske perspektivet for å analysere hvordan begrepet fremstår i dokumentene, og hvilket innhold regjeringen gir integrering. Dette er det første forskningsspørsmålet.

Ved å se på representasjonene og diskursene som ble identifisert tidligere kan man definere integrering som er en prosess med flere steg der målet er aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Mange innvandrere står utenfor, og bedre utdanning og kvalifisering vil hjelpe dem å bli aktive deltakere i arbeids- og samfunnslivet, altså godt integrert.

Men hvorfor mener regjeringen at integrering er viktig? Regjeringen peker flere ganger på at det er viktig for samfunnet, og her kommer den samfunnsøkonomiske diskursen inn. I samfunnet har de med innvandrerbakgrunn dårligere statistikk enn befolkningen forøvrig, og derfor har det blitt satt et stort fokus på dette. Befolkningens kompetanse er samfunnets viktigste ressurs, og investering i utdanning og kompetanseheving vil derfor tjene samfunnet i det lange løp. Det er viktig for samfunnet at barn, unge og voksne blir aktive deltakere og bidragsyttere, men det er også viktig for dem selv. Integrering er som sagt å føle seg sett inkludert og verdsatt, og det går på menneskelige behov, ikke samfunnets behov. Spørsmålet er om den samfunnets behov er hovedfokuset, eller elevenes behov. Ut i fra hva som kommuniseres gjennom dokumentene, er det mest fokus på hva dette vil gi samfunnet. Hva barnehagedeltakelse og fullføring av videregående opplæring har å si for samfunnet. Det er også nevnt at det er bra for barns sosialisering og inkludering at de deltar i barnehagen, men fokuset ligger mer på samfunnsnyttene av det. I strategidokumentet er dette kanskje mer naturlig ettersom det er en strategi for integrering, og integreringsmålet er økt deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Men meldingen, som er rettet mot kvalitet i barnehagen og skolen, har også en tendens til å understreke samfunnsnyttene. Det står der at "jo tidligere minoritetspråklige barn begynner i barnehage, desto bedre språkutvikling har de, og de får bedre resultater i skolen" (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28), og det står lenger ut i meldingen at barnehagedeltakelse og tidlig innsats vil føre til at flere fullfører videregående opplæring og blir aktive deltakere i arbeids- og samfunnsliv. Tidlig innsats blir sett på som den viktigste investeringen en kan gjøre som samfunn.

Regjeringen har mer fokus på at barn ikke skal falle utenfor fellesskapet i meldingen enn hva dem har i strategidokumentet, men samfunnsnyttene kommer likevel godt frem i begge dokumentene. Det er derfor tydelig at dette er en stor motivasjonsfaktor for regjeringen når de skal bedre utdanningssystemet og bedre integreringen til barn og unge med innvandrerbakgrunn.

I strategidokumentet impliseres viktigheten av psykososial oppfølging av nyankomne elever, og hvordan manglende inkludering og mestring i skolemiljøet og nærmiljøet er en risikofaktor som kan føre til utenforskap. I meldingen er det fokus på et inkluderende fellesskap og psykososiale barnehagemiljø blant barn og unge i skolen. Men når man ser på de setningene og avsnittene som omhandler konkret barn og unge med innvandrerbakgrunn så er fokuset på norskferdigheter, tidlig kartlegging av norskkunnskaper, tidlig innsats og hvordan de har behov for tilrettelagt opplæring knyttet til språk. Selv om det er fokus på det psykososiale miljøet, inkludering og

felleskap, kan det likevel virke som om motivasjonen og motivet bak dette er å produsere aktive, deltakende samfunnsborgere som bidrar til samfunnet.

Hvordan integrering skal gjennomføres er en stor del av integreringsstrategien. Hva blir vektlagt? Utdanning er en viktig del av integreringen av barn og unge med innvandrerbakgrunn, og regjeringen ønsker å heve kompetansen og bedre utdanningen. Det er ikke tvil om at regjeringen mener det viktigste for hvordan gjennomføre integrering er norsk språkutvikling. Et viktig mål med strategien er "å gi barn og unge med innvandrerbakgrunn gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse gjennom likeverdige utdanningsløp fra barnehage til og med videregående opplæring" (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 13). Regjeringen kommer med flere tiltak for å bedre integrering. Regjeringen mener at barnehagen og skolen er viktige for norsk språkopplæring, andrespråkopplæring og morsmålsopplæring, samtidig som de ønsker å styrke kompetansen til lærere og barnehagelærere på disse områdene. Hvis dem ønsker å heve denne kompetansen, tilsier det at det er en manglende kompetanse. For at lærere og barnehagelærere skal kunne oppfylle de kravene som regjeringen setter, må de ha kompetanse til å gjøre det. Dette kan bety at grunnet manglende kompetanse, er det vanskelig for barnehagene og skolene å oppfylle kravene. Noen av tiltakene for å gjennomføre integrering er ikke realistisk. Dette nevner ikke regjeringen, men ved at dem ønsker å heve kompetansen, anerkjenner de at slik det er nå er det ikke realistisk med alle tiltakene de ønsker.

Kartlegging av blant annet norskferdigheter er også noe som skal gjennomføres som kan føre til økt integrering. Det er nødvendig for at eleven skal få den tilpassete opplæringen hen har behov for, samt for å sikre elevenes rettigheter til særskilt språkopplæring. Regjeringen prioriterer blant annet å utvikle et nytt kartleggingsverktøy for å kartlegge norskferdigheter hos minoritetsspråklige elever, noe som vil gjøre det enklere å dømme hvilke språkbehov eleven har.

Regjeringen ønsker også å styrke kvaliteten på barnehagetilbud og lærerutdanningen, samt gjøre informasjon mer tilgjengelig for å øke bruken av tospråklig fagopplæring. De er villige til å bruke mer penger enn tidligere på ulike tiltak for å bedre integreringen ved å heve kvaliteten og kompetansen.

Regjeringen fraskriver mye av ansvaret over til kommunene, lærerne og foreldrene, og at de forventer mye. Regjeringen ønsker blant annet å innføre en plikt for kommunen til å vurdere alle barns norskkunnskaper før skolestart, og de skriver i slutten av kapittelet i meldingen hva de forventer av kommunene, fylkeskommunene, skolene og barnehagene. De vil gi fylkeskommunen et utvidet og mer helhetlig ansvar for unge fra 16-24 år, dette for å legge til rette for at flere gjennomfører videregående opplæring. Det forventes at alle lærere, ikke bare norsklærere, skal bidra til å utvikle språkferdighetene til elevene, og de ønsker å heve kompetansen til lærere og barnehagelærere slik at de kan bedre bidra til andrespråksutvikling hos minoritetsspråklige elever i alle fag. De vil at hele barnehagepersonalet skal både fremme og utvikle minoritetsspråklige barns norskspråklige kompetanse i tillegg til å støtte dem i å bruke sitt morsmål.

I det andre forskningsspørsmålet mitt ønsket jeg å identifisere ideologiske mønstre i meldingen og strategidokumentet. Det er ideologiske mønstre i regjeringens skildring av deres forventninger til barnehagelærere og skolelærere. Det forventes at alle lærere, ikke bare norsklærere, skal bidra til å utvikle språkferdighetene til elevene, og de vil at hele barnehagepersonalet skal både fremme og utvikle minoritetsspråklige barns norskspråklige kompetanse i tillegg til å støtte dem i å bruke sitt morsmål. Dette blir presentert som om det er det naturlige og fremstår som det beste, om ikke det eneste,

alternativet en har for at minoritetsspråklige barn og elever skal kunne lære seg og utvikle to ulike språk. For at dette skal oppnås trenger pedagogene mer kompetanse på område, noe regjeringen også ønsker. De vil styrke kompetansen til lærere og barnehagelærere slik at de kan bedre bidra til norsk språkopplæring og andrespråksutvikling hos minoritetsspråklige elever, og i skolen gjelder dette alle fag. Med det nivået kompetanse pedagogene må ha, trengs mer enn noen vedtak. Regjeringen presenterer også at foreldre og kommunen har noe ansvar, men det ansvaret til lærere og barnehagelærere som blir presentert har ingen motrepresentasjoner, og derfor er de ideologiske. Dette er en form for makt der de dominante og hegemoniske virkelighetsoppfatningene som opptar en diskurs fremstår som normen. Denne måten å forstå makt på er den fjerde maktdimensjonen som Foucault konstruerte, nemlig at regjeringen utøver makt over de som leser dokumentene uten at noen av de er bevisst på det.

Integreringsbegrepet får innhold ut i fra hvilken kontekst det brukes i, og i denne konteksten kan vi si at regjeringens forståelse av integrering er at det er en viktig og nødvendig prosess der de ulike utdanningsinstitusjoner har en viktig rolle. Integrering er viktig både for samfunnet og for individene selv. Regjeringen bruker mer penger på å styrke kompetansen til lærere, barnehagelærere, og for å styrke kvaliteten på skolene og barnehagene. Det kan virke som om hovedmotivasjonen til regjeringen er samfunnsnyttene dette gir, og ser på det som en investering. Den samfunnsøkonomiske diskursen har derfor en tydelig plass. I dokumentene fremstår integrering som fullføring av videregående opplæring, norskferdigheter, kompetanse og barnehagedeltakelse. Selv om det er dette som blir mest vektlagt, ser vi at også demokrati, det å føle seg sett, inkludert og verdsatt, også gir innhold til integreringsbegrepet. Inkludering er en del av integrering.

Vi har alt sett på hvilket innhold regjeringen har gitt integreringsbegrepet, og nå skal vi se mer på denne forståelsen av integrering, og hvilken rolle utdanning har i den. Utdanning er viktig for integrering. Vi har alt sett viktigheten av norskferdigheter, og dette må læres. En læringsarena som skolen og barnehagen er derfor veldig sentral her. I denne studien er det fokus på integrering av barn og unge, ikke voksne. I Norge er barn og unge pliktig til å gå på skolen, og derfor tilbringer barn og unge mye tid der. Fullføring av videregående opplæring, norskferdigheter, kompetanse og barnehagedeltakelse er alle identifisert som integrering i regjeringens forståelse av begrepet, og blir mest vektlagt. Dette er alle områder som skjer på skolen. I mindre grad handler integrering også om demokrati, det å føle seg sett, inkludert og verdsatt. Skolen, der man tilbringer mye tid er det trygge utdannede fagfolk som ser hver elev, og jobber for at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Derfor er skolen en av de viktigste arenaene for norsk språkopplæring, inkludering og tilhørighet.

Inkluderende læringsmiljø

Tidlig innsats er viktig for integrering, og som vi har sett mener regjeringen tidlig innsats innebærer å skape et inkluderende læringsmiljø. Men hva er et inkluderende læringsmiljø? Her kan vi trekke inn inkluderingsens treenighet. Det faglige, kulturelle og sosiale er alle en del av et inkluderende læringsmiljø. Det faglige handler om et faglig godt læringsmiljø, det kulturelle handler om å kjenne seg igjen i skolekulturen eller klassekulturen, mens det sosiale handler om venner og sosialisering. Trekker vi disse sosiale strukturene sammen med de sosiale begivenhetene og sosiale praksisene vi har sett på tidligere, kan vi se at det er norskopplæring og tilpasset opplæring det fokuseres

mest på, noe som fører til at det faglige er den dominerende representasjonen i dokumentene. Norskferdigheter er ifølge regjeringen en sentral del av god integrering, noe de begrunner med at flerspråklighet er en ressurs, viktigheten av å delta fortest mulig i ordinær undervisning, og at kravet om norskferdigheter øker i arbeidslivet. De ser på norsk språk som nøkkelen inn i store og små fellesskap i det norske samfunn, og det er derfor viktig i et inkluderende læringsmiljø. Målet med norskopplæring er at elevene skal få gode nok norskferdigheter for å benytte seg av ordinær undervisning. Elevens plass i inkluderings treenighet flyttes dermed når hen ikke trenger tilpasset språkundervisning noe mer. Eleven beveger seg kontinuerlig innenfor disse tre dimensjonene, men dimensjonene vil alltid være tilstede.

Regjeringen ønsker at flest mulig skal følge ordinær undervisning, og ønsker å gjøre det lettere for lærere å bedømme om eleven har gode nok norskferdigheter til å følge ordinær undervisning. Likevel så kan det ta tid for eleven å opparbeide seg gode nok språkferdigheter, og da har eleven rett på tilpasset språkopplæring. For at eleven skal bli faglig inkludert ville det ikke hjulpet om hen var inkludert fysisk i ordinær undervisning om hen ikke forsto hva de gikk gjennom. Det negative med å ikke kunne delta i ordinær undervisning er at dette kan gå utover det kulturelle og sosiale læringsmiljøet. Ulike skoler tilbyr ulike tjenester, og noen steder er man kanskje en av få som trenger tilpasset språkopplæring, mens andre steder er det egne klasser som har norsk som andrespråk eller morsmålsundervisning. Dette er med å påvirke elevens følelse av inkludering i det sosiale og kulturelle læringsmiljøet.

Regjeringen ønsker å bedre det flerkulturelle læringsmiljøet og toleransen i skolen, og mener at et godt og inkluderende læringsmiljø er med på å skape trygge rammer for elevenes læring og forebygger mobbing. Dette går mer på det kulturelle læringsmiljøet. Regjeringen ønsker et inkluderende fellesskap som fører til tilhørighet. Det er viktig for det kulturelle læringsmiljøet at eleven opplever tilhørighet til skolen og klasser. Mangfold blir sett på som en ressurs, og regjeringen ønsker at alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen. Dette kan også føre til at eleven føler seg tryggere og mer hjemme i skolekulturen og klassekulturen.

Ikke bare norskferdigheter er prioritert ved tidlig innsats. Også det psykososiale miljøet og at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Sosialisering og språkstimulering mener regjeringen er viktig å begynne med så tidlig som mulig, da dette vil føre til at barn og unge med innvandrerbakgrunn ikke faller utenfor, men blir inkludert. Det sosiale læringsmiljøet vil også bli påvirket av norskferdigheter om det er språklige barrierer som gjør at det er vanskelig å sosialisere seg med medelevene sine. Norskferdigheter er derfor viktig også for det sosiale læringsmiljøet.

For at man skal oppnå et inkluderende læringsmiljø, er det viktig at det er fokus på alle tre hjørner av inkluderings treenighet. Ideelt sett skal eleven være i midten av de tre dimensjonene som lager inkluderingstreenigheten. Her er det ideologiske mønstre. At eleven skal være i sentrum og oppleve faglig, kulturelt og sosialt læringsmiljø på lik linje med hverandre er en ideologisk tankegang. Dette er ikke alltid like lett i praksis, og i dokumentene ser vi at det er mest fokus på den faglige, selv om alle tre blir vektlagt. Det fører til at det i dokumentet er et mer spesialpedagogisk og flerkulturelt perspektiv, men ønsket er allmennpedagogisk. Dette er kanskje naturlig når fokuset i problemstillingen er rettet mot en gruppe med spesielle rettigheter og behov. Her er fokuset hvordan en kan hjelpe hver enkelt elev til å passe inn i normalundervisningen. Ønsket til regjeringen virker likevel å være nærere et allmennpedagogisk perspektiv der man ser på utdanningspolitikk som en helhet. Inkluderingsbegrepet i begge

dokumentene omtales likevel ganske likt. Toleranse og respekt, mangfold og demokrati, deltagelse og mestring, opplæring, fritidsaktiviteter, vennskap og gruppeglede, samt forebygging mot mobbing og krenkelser. Dette er altså ting som omfatter alle barn og elever, men det omfatter også barn og unge med innvandrerbakgrunn.

5. Avslutning

Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling var interessen og viktigheten til forholdet mellom integrering og utdanning, og da spesielt hvordan dette forholdet blir fremstilt i samtidens politiske dokumenter for å utforske regjeringens forståelse av forholdet. Regjeringen har i det siste koblet de to politiske områdene mer og mer gjennom ministerpost, granavolden, og regjeringens integreringsstrategi som kom i 2018. På bakgrunn av dette valgte jeg å utføre en kritisk diskursanalyse av Meld. St. 6 (2019-20) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* og regjeringens integreringsstrategi *Integrering gjennom kunnskap (2019-2022)*, som hver representerer sitt politiske felt med en kryssning til det andre. For å få en dypere forståelse for meg og andre, utarbeidet jeg følgende problemstilling:

Hva sier relevante politiske dokumenter om den sittende regjeringens politiske forståelse av integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn?

Jeg hadde i tillegg to forskningsspørsmål som jeg skulle prøve å svare på i studiet. Jeg undersøkt hvilket innhold regjeringen legger i integrering, og hvilke ideologiske mønstre som kan identifiseres i dokumentene. Det innholdet regjeringen legger i integrering er at det er en viktig og nødvendig prosess der de ulike utdanningsinstitusjoner har en viktig rolle. Fullføring av videregående opplæring, norskferdigheter, kompetanse og barnehagedeltakelse, demokrati, det å føle seg sett, inkludert og verdsatt er elementer som er en del av regjeringens innhold til integreringsbegrepet.

Når det kommer til forskningsspørsmålet om hvilke ideologiske mønstre som kan identifiseres i dokumentene, så har jeg identifisert to ulike ideologiske mønstre. Det ene er inkluderende læringsmiljø, og hvordan regjeringen vil ideelt sett at eleven skal være i midten av de tre dimensjonene som lager inkluderingstreenigheten. At eleven skal være i sentrum og oppleve faglig, kulturelt og sosialt læringsmiljø på lik linje med hverandre er en ideologisk tankegang. Et annet ideologisk mønster er å identifisere i regjeringens skildring av deres forventninger til barnehagelærere og skolelærere. Det forventes at alle lærere, ikke bare norsklærere, skal bidra til å utvikle språkferdighetene til elevene, og de vil at hele barnehagepersonalet skal både fremme og utvikle minoritetsspråklige barns norskspråklige kompetanse i tillegg til å støtte dem i å bruke sitt morsmål.

For å svare på problemstillingen er spesielt det første forskningsspørsmålet aktuelt. Regjeringens forståelse av integrering gjennom utdanning av barn og unge med innvandrerbakgrunn er at utdanning er viktig for integrering. Norskferdigheter blir satt veldig sentralt, og er også den dominerende og hegemoniske representasjonen jeg identifiserte. En læringsarena som skolen og barnehagen er derfor veldig sentral her. Fullføring av videregående opplæring, norskferdigheter, kompetanse og barnehagedeltakelse er alle identifisert som integrering i regjeringens forståelse av begrepet, og alle disse er en del av utdanning, og områder som skjer på skolen. Det er ingen tvil at regjeringen ser viktigheten av integrering, og utdanningens rolle i integreringen av barn og unge med innvandrerbakgrunn.

Kilder

Offentlige dokumenter

Meldinger til Stortinget

- St. Meld. 74 (1979-80) *Om innvandrere i Norge*
- St. Meld. 39 (1987-88) *Om innvandringspolitikken*
- St. Meld. 17 (1996-97) *Om innvandring i det flerkulturelle Norge*
- St. Meld. 25 (1998-99) *Morsmålsopplæring i grunnskolen*
- St. Meld. 49 (2003-04) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*
- St. Meld. 18 (2007-08) *Arbeidsinnvandring*
- Meld. St. 6 (2012-13) *En helhetlig integreringspolitikk*
- Meld. St. 19 (2015-16) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*
- Meld. St. 30 (2015-16) *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*
- Meld. St. 21 (2016-17) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*
- Meld. St. 13 (2018-19) *Muligheter for alle – Fordeling og sosial bærekraft*
- Meld. St. 6 (2019-20) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*

Offentlige utredninger

- NOU 1973:17 *Innvandringspolitikk*
- NOU 1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*
- NOU 1995:18 *Ny lovgivning om opplæring- "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*
- NOU 2011:14 *Bedre integrering*
- NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*

Litteratur

- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring* (revidert utg.). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 101-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. L. (2012a). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 56-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. L. (2012b). Perspektiver i barnehagefaglige praksiser – en innledning. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, B., Drange, N., Haakenstad, H. & Telle, K. (2014). *Gratis kjernetid i barnehager. Sluttrapport*. Fafo-rapport 2014:44. Oslo: FAFO
- Djuve, A. B & Kavli, H. C (2007). Integreringspolitikk i endring. I J. E. Dølvik, T. Fløtten, G. Hernes & J. M. Hippe (Red.), *Hamskifte. Den norske modellen i endring* (s. 195-219). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drange, N. (2018). *Gratis kjernetid i barnehage i Oslo, Rapport 2: Oppfølging av barna på femte trinn*. Statistisk sentralbyrå.
- Drange, N & Telle, K. (2015). Child care before age two and the development of language and numeracy. Evidence from a lottery. *SSB Discussion Papers No. 808*. Statistisk sentralbyrå.
- Drange, N. & Telle, K. (2017). Preschool and School Performance of Children from Immigrant Families. *Empirical Economics* 52(2)
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Redigert og oversatt av E. H. Jensen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (2010). General Introduction. I N. Fairclough (red.), *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (2.utg., s. 1-21). Harlow: Longman.
- Gjerdåker, M. G. (2017). De nødvendige hensyn i integreringspolitikken. En analyse av utviklingen av politiske perspektiver på integrering i Stortingsmeldinger fra 1996-2016 (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10642/6313>
- Hellevik, O. & Hellevik, T. (2017). Utviklingen i synet på innvandrere og innvandring i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(3), 250-283. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-03-01>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kalleberg, R. (1992). Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning". Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). Mønsterplan for grunnskolen: M87. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap, Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*. Strategi. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/integrering-gjennom-kunnskap/id2617092>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan, hvorfor. *Bedre skole, nr.3(2010)*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Olsen, M. H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *StatpedMagasinet, nr.1(2015)*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Opplæringslova. (2012). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998-07-17-61. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 92(5)*, s. 376-387. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2008/05/inkluderende_pedagogikk_i_barnehagen_-_et_samarbeidsprosjekt
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solbue, V. & Bakken, Y. (2016). Innledning: "Det handler jo egentlig om å være sammen som mennesker". I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen* (s. 11-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Statsministerens kontor (2019). Granavolden-plattformen. Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig folkeparti. Granavolden, 17. januar 2019. Hentet 08.02.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2626036/#kunnskap>
- Stortinget. (2019, 21. oktober). Om regjeringens publikasjoner. Hentet 06.05.20 fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). *Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology*. I R. Wodak & M. Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 1-33). London: Sage Publications.

