

# **Kulturelt mangfold i skolen - ressurs eller problem?**

En kvalitativ studie av skoleledere og samfunnsfagslærere i den  
flerkulturelle skolen

Ragnhild Haugdal

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Trondheim, Mai 2013

Program for lærerutdanning

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, NTNU



## **Forord**

Masterstudiet i samfunnsfagdidaktikk har vært en svært spennende tid, og i løpet av disse årene har jeg i større grad blitt oppmerksom på utfordringer og muligheter som åpner seg i den flerkulturelle skolen. Jeg fattet interesse for dette temaet tidlig i mine studier, og arbeidet som har resultert i denne oppgaven har vært utrolig lærerikt.

Underveis i prosessen har jeg fått hjelp fra mange kanter, og det er flere som fortjener en spesiell takk.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Svein Lorentzen for tilbakemeldinger og råd. Jeg vil også takke ansatte ved PLU for at døren alltid har stått åpen.

Videre vil jeg rette en stor takk til mine medstudenter for to fine år.

Jeg vil også takke mine informanter, som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette prosjektet.

Til slutt vil jeg takke alle andre som har hjulpet meg underveis i prosessen, og en spesiell takk til Terje og Øyvind for god hjelp i innspurten.

## Sammendrag

I denne studien presenteres en empirisk forskningsundersøkelse, basert på kvalitative intervjuer med lærere og rektorer ved tre videregående skoler i Norge. Et overordnet tema i oppgaven har vært hvordan minoritetslevers kulturelle kompetanse verdsettes og brukes som utgangspunkt for undervisning i samfunnsfag. Bakgrunnen for at jeg har valgt dette som tema, er at jeg gjennom studier og praksis i skolen har fått en interesse for hvordan skoler og lærere møter kulturelt mangfold. Dette har resultert i følgende problemstilling og forskningsspørsmål: **I hvilken grad bruker lærere minoritetslevers kulturelle kompetanse som faglig ressurs i samfunnsfaget, og hvordan samsvarer nasjonale intensjoner med realiteten i skolen?**

For å belyse dette har jeg formulert tre forskningsspørsmål.

- Hvilke intensjoner blir synliggjort gjennom nasjonale dokumenter i forhold bruk av flerkulturell kompetanse?
- Hvordan tolker skoleledelsen på videregående skoler retningslinjer og intensjoner fra nasjonale dokumenter, og hvordan preger dette skolens praksis?
- Hvordan benytter samfunnsfaglærere seg av flerkulturell kompetanse i samfunnsfaget?

Funnene i denne oppgaven viser at skolene har forskjellige strategier i møte med kulturelt mangfold. Skolen som har lengst erfaring, og flest minoritetslever, har i større grad satset på å utvikle tilbud rettet mot minoritetslever. Den flerkulturelle situasjonen har i større grad bidratt til organiserte diskusjoner rundt utfordringer, og til kompetanseutvikling på feltet. De to andre skolene er i en startfase i forbindelse med flerkulturelt arbeid, og det har i liten grad vært en organisert utvikling på dette feltet. Dette ser ut til å påvirke lærernes praksis, da de har forskjellige innstillinger og strategier i møte med kulturelt mangfold. Mens noen bruker kulturell kompetanse som en ressurs i samfunnsfaget, viser undersøkelsen at andre lærere har en mer problemorientert praksis.

## Summary

This paper presents an empirical research study, based on qualitative interviews with teachers and principals at three secondary schools in Norway. A theme of the thesis has been how minority students' cultural competence is valued and used as a basis for teaching social studies. The reason why I have chosen this topic is mainly because I through study and practice in schools have taken an interest in how schools and teachers work with cultural diversity. This has resulted in the following research questions: **How do teachers use minority students' cultural competence as a resource in social studies, and how does national intentions match with reality in school?**

To illustrate this I have formulated three other research questions.

- What intentions are made visible through national documents use of multicultural competence?
- What do the principals of the schools think about policies and intentions in national documents, and how does this affect school practice?
- How do teachers in social studies use multicultural competence as a resource?

The findings in this study show that schools have different strategies in connection with cultural diversity. The school which have the longest experience and most minority students, has focused a lot on developing courses aimed at minority students. The multicultural situation has contributed to organized discussions around the topic. The other two schools are in an early phase when it comes to multi-cultural work, and there has rarely been an organized development in the schools. This seems to affect teachers' practices, as they have different preferences and strategies when they work with cultural diversity. While some use cultural competence as a resource in social studies, the study shows that other teachers have a more problem-oriented practice.

## Innhold

Kapittel 1 Innledning .....	9
1.2 Didaktisk begrunnelse for temavalg .....	10
1.3 Det flerkulturelle – et komplekst begrep .....	11
1.4 Tidligere forskning.....	14
1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	16
Kapittel 2 Teoretisk utgangspunkt .....	17
2.1 <i>Oss og de andre</i> .....	17
2.1.1 Likhet og likeverd .....	18
2.1.2 Orientalisme .....	19
2.1.3 Skiller mellom <i>oss</i> og <i>de andre</i> i skolen.....	20
2.2 Pedagogiske perspektiver i den flerkulturelle skolen .....	21
2.2.1 Paradigmer i møte med kulturelt mangfold .....	21
2.2.2 Monokulturell forankring.....	22
2.2.1 Multikulturell utdanning .....	24
2.3 Skoleledelse i den flerkulturelle skolen .....	27
2.3.1 Skolen som lærende organisasjon.....	28
2.3.2 Lærerpersonalet.....	29
Kapittel 3 Metode .....	33
3.1 Valg av metoder .....	33
3.2 Epistemologisk utgangspunkt .....	34
3.3 Etiske retningslinjer .....	35
3.4 Valg av dokumenter til dokumentanalyse.....	35
3.5 Valg av informanter til intervju .....	36
3.6 Utvalgets representativitet .....	37
3.7 Utarbeidelse av intervjuguide .....	38
3.8 Gjennomføring.....	39
3.9 Kvalitativ analyse.....	40
3.9.1 Bruk av sitater .....	41
3.9.2 Begrepsbruk .....	41
3.10 Undersøkelsens pålitelighet .....	41
Kapittel 4. Politiske intensjoner og føringer .....	43
4.1 Ressurs eller problem.....	44
4.2 Tilpasset opplæring.....	46

4.3 Kompetanseutvikling .....	47
4.4 Flerkulturelle perspektiver i samfunnsfag .....	48
4.5 Oppsummering .....	49
Kap 5. Skoleledelsens møte med kulturelt mangfold .....	51
5.1 Lærerpersonalet .....	51
5.2 Kompetanseutvikling .....	52
5.3 Kulturelt mangfold .....	54
5.4 Utfordringer i den flerkulturelle skolen .....	56
5.5 Skolenes organisering .....	57
Kapittel 6 Samfunnsfaglærere i den flerkulturelle skolen .....	61
6.1 Kompetanseutvikling .....	61
6.2 Kulturelt mangfold som ressurs i samfunnsfaget? .....	63
6.3 Praksis i klasserommet .....	66
6.4 Når brukes minoritetslevers kulturelle kompetanse i undervisningen? .....	67
6.5 Utfordringer i det flerkulturelle klasserom .....	69
6.7 Medelevers holdninger til minoritetslever .....	71
Kap 7 Diskusjon .....	75
7.1 Forholdet mellom intensjon og praksis .....	75
7.1.2 Organisasjoner i utvikling? .....	76
7.1.3 Likhetsidealet .....	77
7.1.4 Skole – hjem samarbeid .....	78
7.1.5 Tilpasset opplæring .....	79
7.2 Er kulturell kompetanse en samfunnsfaglig ressurs? .....	79
7.2.1 Hva er anerkjent kunnskap i skolen? .....	82
7.2.2. Kan flerkulturell undervisning redusere fordommer? .....	83
Kap. 8 Oppsummering .....	87
8.1 Veien videre .....	88
Referanseliste .....	89
Kilder .....	92
Litteratur .....	93
Vedleggsliste .....	95
Vedlegg A: Intervjuguide 1. ....	96
Vedlegg B: Intervjuguide 2. ....	98
Vedlegg C: Informasjonsskriv .....	100





## Kapittel 1 Innledning

«I høst inntar titusenvise av elever med internasjonal spesialkompetanse norske klasserom. Hørte jeg noen rope hurra?» (Haddy N`Jie). Dette sitatet er hentet fra en artikkel som sto på trykk i Dagbladet 30. august i 2008. Sitatet oppsummerer på mange måter det jeg skriver om i min masteroppgave, nemlig hvordan flerkulturell kompetanse verdsettes og utnyttes i skolen.

Norge er et samfunn som i stor grad preges av mangfold både når det kommer til språk, kultur og livssyn. I følge statistisk sentralbyrå har Norge i dag innvandrere med bakgrunn fra 219 ulike land og selvstyrte områder (SSB, 2012). Når det er sagt, har det geografiske området som i dag utgjør nasjonalstaten Norge, alltid vært preget av innvandring, da mennesker fra ulike steder i verden har slått seg ned på dette området. Nye kulturer og skikker har gjennom lang tid blitt innlemmet uten videre dramatikk (Gullestad, 2002, s. 26).

I dagens samfunn hersker det imidlertid stor politisk uenighet rundt hvordan man skal håndtere en økende innvandring, og et tema som ofte er i fokus er den flerkulturelle skolen. Sett i et historisk perspektiv har skolen tatt i bruk ulike strategier i møte med kulturelt mangfold. I 1970-årene ble minoritetsspråklige elever tatt inn i skolen i tråd med enhetsskolens ideal, og strategien var å plassere alle elever i samme klasserom der all undervisning foregikk på majoritetsspråket. En sentral målsetning var at alle skulle bli mest mulig norsk på kortest mulig tid (Hauge, 2007, s.15). I dag er det mye som tyder på at man har en annen pedagogisk tilnærming til kulturelt mangfold i skolen, noe som blant annet blir synliggjort gjennom nasjonale dokumenter og lovverk. I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* uttrykker Øystein Djupedal blant annet at mangfold gjør Norge til et rikere samfunn, og at språklig og kulturell kompetanse bør betraktes som en berikelse for samfunnet og for hver enkelt av oss. (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7). Når et er sagt, skal skolen formidle verdier som likeverd, demokrati, aktivt medborgerskap og fellesskap, noe som naturligvis kan være en utfordring i et stadig mer pluralistisk samfunn. Kunnskapsdepartementet hevder imidlertid at skoler som bruker mangfold som en ressurs, kan øke muligheten for å skape et likeverdig opplæringstilbud for alle (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 9).

En målsetning i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* er at elevene skal utvikle kulturell kompetanse slik at de kan delta i et multikulturelt samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3). Theo Koritzinsky påpeker at samfunnsfag er av de viktigste fagene for å oppnå dette målet. Faget har en sentral oppgave når det gjelder å sette dagens flerkulturelle samfunn inn i historisk perspektiv, og for å få frem den reelle situasjonen vi har i Norge i dag (Koritzinsky, 2012, s.131). Et overordnet spørsmål jeg stiller i denne oppgaven er nettopp hvordan skoler og samfunnsfaglærere benytter seg av minoritetslevers kulturelle kompetanse i arbeidet med å utvikle flerkulturell forståelse. Dette legger grunnlaget for min problemstilling som er formulert senere i dette kapittelet.

## **1.2 Didaktisk begrunnelse for temavalg**

Denne oppgaven plasserer seg innenfor samfunnsfagsdidaktikk, et begrep som trenger nærmere presisering. En enkel definisjon på fagdidaktikk er at det dreier seg om fagenes hva, hvordan og hvorfor. Samfunnsfagsdidaktikk dreier seg altså om problemstillinger rundt hva faget bør inneholde, og hva det faktisk inneholder av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Videre handler det om hvordan undervisningen bør foregå for å fremme læring. Samfunnsfagsdidaktikkens hvorfor, handler blant annet om å kunne legitimere hvorfor man handler som man gjør (Aarre, Børhaug, & Christophersen, 2003, s. 26).

Innenfor samfunnsfagsdidaktikken reiser det seg imidlertid en rekke ulike problemstillinger. Faget er stort, og spørsmål rundt hva samfunnsfaget skal inneholde, hvordan man skal arbeide for å nå målsetningene i faget, og hvorfor man velger å handle som man gjør er på ingen måte enkle å svare på. De siste årene har det dukket opp et nytt fokus innenfor samfunnsfagsdidaktikken, som kanskje kompliserer disse spørsmålene ytterligere. Det flerkulturelle samfunnet har blitt et viktig tema i den norske skolen og naturligvis også i faget *Samfunnskunnskap*. Samtidig er det få studier som viser hvordan dette påvirker undervisningen i faget (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 89).

En viktig målsetning i samfunnsfaget er å sosialisere elever inn i samfunnet og gjøre dem rustet til å delta som aktive medborgere. Samfunnsfagets målsetninger er altså

nært knyttet til nasjonalstaten (Långström og Virta, 2011: 113). I dagens flerkulturelle samfunn utfordres imidlertid nasjonalstaten fra flere hold. Globalisering har bidratt til en økende internasjonal mobilitet, noe som har endret forbindelsen mellom bosted og etnisk/nasjonal identitet. Grensene har blitt mer porøse, og borgere i en nasjon kan identifisere seg med kulturer som ikke nødvendigvis følger statsgrensene (Brochmann, Borchgrevink og Rogstad, 2010, s. 12).

Tilhørighet på tvers av landegrenser er i dag vanlig i de fleste elevgrupper, og i følge Koritzinsky har man en gylden mulighet til å utnytte denne utviklingen som ressurs i skolen. Elever med annen kulturbakgrunn har bidratt til at man har fått representanter fra store deler av verden, inn i klasserommet (Koritzinsky, 2002, s.124). Denne utviklingen bidrar til at man trenger ny kunnskap om hvordan faget kan utvikles i tråd med endringer i samfunnet, slik at det i størst mulig grad kan fremme læring i en pluralistisk elevgruppe. Denne oppgaven vil være et bidrag for å få innsikt i hvordan samfunnsfaglærere og skoleledere møter kulturelt mangfold og hvorvidt kulturelt mangfold blir brukt som samfunnsfaglig ressurs.

### **1.3 Det flerkulturelle – et komplekst begrep**

Flerkulturelle skoler, flerkulturelt samfunn og kulturelt mangfold, er begreper man møter ofte, både i offentlig debatt og i andre sammenhenger (Rugkåsa, 2008, s. 78). Men til tross for at dette er utbredte begreper er de i følge Kasin, mangetydige og komplekse (Kasin, 2008, s. 62). Noen vil si at Norge har blitt et flerkulturelt samfunn på grunn av økende mangfold, stor grad av migrasjon, språklig variasjon og ulik etnisk opprinnelse. Andre mener at Norge alltid har vært et flerkulturelt samfunn (Kasin, 2008, s. 61), mens en tredje oppfatning er at Norge prøver å bli et flerkulturelt samfunn. Innenfor dette perspektivet er ikke et samfunn nødvendigvis flerkulturelt selv om det består av kulturelt mangfold, men gjennom systematisk arbeid er det en målsetning å bli et flerkulturelt samfunn (Brochmann m. fl., 2010, s. 9). Hvordan man forstår begrepet *flerkulturell* må ses i sammenheng med forståelser av kulturbegrepet. Nedenfor vil jeg derfor redegjøre for ulike forståelser av *kultur*, og for hvilken kulturforståelse som er gjeldende i denne oppgaven.

Det finnes mange ulike definisjoner på begrepet *kultur*. Pieterse hevder at det eksisterer tre konkurrerende paradigmer når det gjelder kulturforståelse i dagens samfunn. Innenfor det første paradigmet er en statisk kulturforståelse gjeldende. Kulturer blir nært knyttet til territorier, og i møte med andre kulturer vil det oppstå konflikt og kulturforskjeller vil reproduseres. Det andre paradigmet impliserer at møte mellom kulturer fører til homogenisering. I et flerkulturelt samfunn vil altså minoritetskulturer assimileres inn i majoritetskulturen. Innenfor det tredje paradigmet blir kultur forstått som en dynamisk prosess, og når ulike kulturer møtes vil de over tid utvikles og påvirkes av hverandre (Pieterse, 2009, s. 44 – 57).

Det første paradigmet som nevnes ovenfor har i følge Prieur sin opprinnelse i Durkheim, som betegnet kultur som noe som var felles for alle deltakere i et samfunn. Videre mente han at kulturen bidro til å skape fellesskap gjennom blant annet felles språk, religion, ritualer og verdier (Durkheim i Prieur, 2004, s. 24). Denne forståelsen har imidlertid i senere tid blitt kritisert for å være for enhetlig og statisk, og i dagens forskning opererer man som regel med en mer nyansert kulturforståelse (Prieur, 2004, s. 24). Kulturforståelser som blir presentert igjennom massemedia er imidlertid ofte statiske, og problemer i det flerkulturelle samfunnet blir ofte forklart med minoriteters kulturelle bagasje. Dette kan i følge Priur påvirke hverdagsforståelser av kultur (Priur, 2007, s. 39), noe som kan bidra til å opprettholde et statisk kulturparadigme i dagens samfunnsdebatt (Pieterse, 2009).

I denne oppgaven har jeg sluttet meg til en forståelse som er nært knyttet til det sistnevnte paradigmet, altså kultur som dynamisk prosess. Claus Iversen presenterer en forståelse som kan plasseres innenfor dette perspektivet, da han betrakter kultur som et sosialt konstruert nettverk av symboler og mening som vi forstår verden igjennom. Kultur kan forstås som et filter som man ser verden igjennom, og dette filteret er skapt av menneskers erfaringer i den sosiale verden. Man kan si at menneskers sosiale praksis produserer kultur, og kultur produserer menneskers sosiale praksis. Mennesket er altså delvis skapt av, og fungerer som medskaper i kulturer som er i konstant forandring (Iversen, 2010, s. 25). Marianne Gullestad har en lignende definisjon da hun hevder at kultur kan være uttrykk for fortolkningsrammer, altså det man argumenterer, tenker og handler ut i fra (Gullestad, 2002, s. 161). Begge forståelsene trekker frem at kultur er noe vi forstår verden igjennom. Det er altså et

nettverk av mening, eller fortolkningsrammer som man handler ut i fra. Kultur er ikke noe statisk eller konstant, men noe som påvirkes og forandres av mennesker, som igjen påvirkes av ulike kulturer.

Et flerkulturelt samfunn vil på sin side være et samfunn som kjennetegnes av et mangfold av livsformer, kulturelle praksiser og handlingsmønstre som eksisterer i en samtidighet. Noen ganger i en hierarkisk organisering, andre ganger side ved side (Østberg, 2009, s. 24). Ungdom som har vokst opp i Afghanistan eller Kongo, vil sannsynligvis ha andre fortolkningsrammer og handlingsmønstre enn en gutt som har vokst opp på Finnmarksvidda. De vil altså identifisere seg med ulike kulturer, og ha ulik kulturell kompetanse. Samtidig vil sannsynligheten være stor for at gutten som har vokst opp på Finnmarksvidda, identifiserer seg med andre kulturer enn ei jente som har vokst opp i Oslo. Alle mennesker har altså et filter som man ser verden igjennom, og som man handler ut i fra, og elever som har vokst opp i samme bygd og som går på samme skole kan naturligvis føle tilhørighet til ulike kulturer (Kasin, 2008).

En sentral målsetning i dette prosjektet har vært å undersøke hvorvidt lærere bruker elevenes kulturelle kompetanse i samfunnsfaget. For å avgrense dette har jeg valgt å konsentrere meg om minoritetskulturer i Norge, og lærere som har erfaring med å undervise minoritets elever i samfunnsfag. Med minoritets elever henviser jeg i denne undersøkelsen til elever som har et annet morsmål enn norsk.

En viktig erkjennelse med kulturer er som nevnt at de er dynamiske, og i stadig endring (Østberg, 2009, s. 24). Når jeg i min problemstilling snakker om kulturell kompetanse, er det derfor viktig å påpeke at det ikke er snakk om klart definerte og uforanderlige kulturelle kompetanser. Minoritets elever kan heller ikke ses på som representanter for en bestemt kultur, men mange vil ha bakgrunn, erindringer og erfaringer fra kulturer som mange i den norske skolen ikke har kjennskap til (Kasin, 2008, s. 73). Kulturell kompetanse er derfor i denne oppgaven et uttrykk for elevenes bakgrunn og erfaringer.

## 1.4 Tidligere forskning

Det er tidligere blitt gjennomført en god del forskning på dette feltet. Jon Lauglo har blant annet forsket på hvordan minoritets elever ser på skolen, og konkluderer med at elevene i stor grad har gode holdninger til skolearbeid og til det norske skolesystemet (Lauglo, 2006, s. 82). I rapporten *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*, peker Bakken imidlertid på at minoritets elever gjør det generelt dårligere i videregående skole enn majoritets elever. Etnisk norske elever får de beste resultatene, mens minoritets elever har de laveste gjennomsnittskarakterene. Når det er sagt er det viktig å påpeke at det er store forskjeller innenfor denne gruppen, og at mange faktorer spiller inn i forbindelse med karakterer og i hvor stor grad elever gjennomfører videregående skole (Bakken, 2003, s. 39-45). Likevel er dette gjennomsnittlige tall som viser at skolen har utfordringer på dette feltet, noe som også påpekes i flere internasjonale studier (NOU, 2010: 7, s. 194).

Thor Ola Engen som er professor i pedagogikk, har forsket på minoritets elevers opplæringsvilkår og læringsbetingelser i skolen. Han har blant annet problematisert tilpasset opplæring i forhold til minoritets elever, og hans forskning viser at skolen i for liten grad tilpasses elever som tilhører minoritets grupper. Engen har også kritisert ulike tiltak som har blitt iverksatt for at minoritets elever skal passe inn i det ordinære opplæringsstilbudet. Engen mener blant annet at statlige føringer beveger seg mer mot en assimilerende utdanningspolitikk enn en inkluderende og integrerende utdanningspolitikk (Engen & Solstad, 2004, s. 261-263). Dette synet støttes av Kamil Øzerk, som i sine studier blant annet har fokusert på språkopplæring og hvordan skoler og læreplaner tilrettelegger for at elevene skal utvikle funksjonell tospråkighet (Øzerk, 2008). Både Thor Olav Engen og Kamil Øzerk vektlegger at skoleprestasjonene til minoritets elever vil bli bedre jo mer deres språklige og kulturelle forutsetninger blir verdsatt og tatt hensyn til i opplæringen (Engen & Solstad, 2004, s. 261-263).

Skoler har forskjellige strategier i møte med kulturelt mangfold, noe An-Magritt Hauge påpeker i sine undersøkelser som omhandler minoritets elever i den norske skolen. I sin forskning skiller hun mellom skoler som har en problemorientert praksis i møte med minoriteter, og skoler som anerkjenner mangfold og bruker det som en

ressurs i opplæringen. Hun tar i bruk begrepet *felleskulturell skole* for å beskrive skoler som bruker mangfold konstruktivt for å stimulere til kulturkunnskap, forståelse, anerkjennelse og respekt for andre kulturer (Hauge, 2007).

En annen undersøkelse som er relevant å nevne i denne sammenhengen, er Ragnhild Lilands masteroppgave som ble utgitt i 2008. Denne undersøkelsen ser blant annet på hvilke føringer og forventninger som stilles til skolen i et flerkulturelt samfunn, og hvordan skoler og lærere forholder seg til etnisk mangfold i elevgrupper (Liland, 2008).

I min oppgave vil jeg i likhet med Liland se på hvilke føringer staten legger for skoler i et flerkulturelt samfunn, blant annet ved å se på opplæringslov, gjeldende læreplan og utvalgte offentlige dokumenter. Jeg vil imidlertid rette mitt fokus mot samfunnsfaget, og se hvorvidt samfunnsfagslærere har en ressursorientert eller problemorientert praksis i møte med kulturelt mangfold. Oppgaven søker også å undersøke hvordan samfunnsfagslærere påvirkes av skoleledelsens praksis i sitt arbeid med minoritets elever. Et annet aspekt ved denne oppgaven, er at jeg har sett på en storby skole, en småby skole og en bygdeskole. Det er imidlertid viktig å understreke at denne undersøkelsen ikke kan betraktes som representativ for hvordan praksis er på ulike steder av landet. Oppgavens fokus har vært å få innsikt i ulike skoler og læreres opplevelser og erfaringer i den flerkulturelle skolen.

## **1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan minoritetselevs kulturelle kompetanse blir brukt som ressurs i samfunnsfaget, og hvorvidt skoleledelse tilrettelegger for en ressursorientert eller problemorientert praksis i møte med kulturelt mangfold. En annen målsetning med undersøkelsen er å se om læreres og skolelederers praksis samsvarer med intensjonsnivået som blir belyst i kapittel 4. Ut i fra dette har jeg formulert en problemstilling og tre forskningsspørsmål.

**I hvilken grad bruker lærere minoritetselevs kulturelle kompetanse som faglig ressurs i samfunnsfaget, og hvordan samsvarer nasjonale intensjoner med realiteten i skolen?**

- Hvilke intensjoner blir synliggjort gjennom statlige/nasjonale dokumenter i forhold bruk av flerkulturell kompetanse?
- Hvordan tolker skoleledelsen på videregående skoler retningslinjer og intensjoner fra nasjonale dokumenter, og hvordan preger dette skolens praksis?
- Hvordan benytter samfunnsfaglærere seg av flerkulturell kompetanse i samfunnsfaget?

En grunn til at jeg har valgt dette som problemstilling, er at jeg gjennom masterstudiet i samfunnsfagsdidaktikk har blitt oppmerksom på ulike utfordringer og muligheter i den flerkulturelle skolen. Temaer som omhandler kulturmøter, integrering i skolen, fremmedfrykt og segregering, har ofte vært oppe til diskusjon gjennom mitt utdanningsløp, og gjort meg nysgjerrig på hvordan skoler møter utfordringer knyttet til kulturelt mangfold. I min oppgave ønsker jeg derfor å se nærmere på den flerkulturelle skolen, og undersøke hvordan kulturelt mangfold preger praksis på ulike skoler og hvordan mangfold påvirker undervisningen i samfunnsfag.



## Kapittel 2 Teoretisk utgangspunkt

Innledningsvis har jeg kort belyst hvorfor jeg mener at den flerkulturelle skolen er en interessant forskningsarena, og presisert hva jeg vil undersøke i denne oppgaven. I dette kapittelet vil jeg skissere et teoretisk rammeverk som jeg ønsker å bruke som et grunnlag for videre drøfting av empiriske funn.

### 2.1 *Oss og de andre*

I et flerkulturelt samfunn vil lærere og andre yrkesgrupper i skolen, komme tett inn på mennesker som har en annen etnisk, sosial, kulturell og religiøs bakgrunn, og som de kanskje betrakter som grunnleggende annerledes. Hvordan man som menneske og som profesjonsutøver reagerer i møte med etniske minoriteter vil være svært forskjellig, og bevisste eller ubevisste innstillinger kan påvirke hvordan man utfører arbeidet i skolen (Gitz-Johansen, 2010, s. 92). Nedenfor vil jeg derfor gjøre rede for teoretiske begreper som belyser perspektiver på *oss* og *de andre*. Deretter vil jeg belyse hvordan ulike perspektiver har konsekvenser for pedagogisk tilnærming i den flerkulturelle skolen.

I boken *Det norske sett med nye øyne* skriver Marianne Gullestad om hvordan det oppstår et hierarkisk forhold mellom *oss*, altså majoriteten, og *de andre*. Dette kan blant annet knyttes til forestillinger om at Norge i utgangspunktet har vært et homogent land, noe som bidrar til et skille mellom *oss*, som ofte betraktes som et homogent fellesskap og *dem*, som forstyrrer denne homogeniteten (Gullestad, 2002, s. 68). Videre bruker Gullestad begrepet hegemoni, for å beskrive hvordan dette skille ofte kan fungere som et hinder i integreringsprosesser i det sivile samfunns uformelle fellesskap. Begrepet *hegemoni* betyr kort sagt at det er en tendens til at noen gruppers perspektiver på verden blir oppfattet som selvfølgelige og naturlige. Når det er sagt er det viktig å påpeke at man ikke kan opprettholde et hegemoni, uten å ha støtte i befolkningen. Eliten må altså ha befolkningens støtte i prosesser med å skape enighet om hva som er det allmenngyldige og normale. Majoriteten som utgjør flertallet har på den måten stor makt i forhold til hva som defineres som allmenngyldige tolkningsrammer (Gullestad, 2002, s. 16 - 17).

### 2.1.1 Likhhet og likeverd

Begrepene *oss* og *de andre*, kan videre ses i sammenheng med likhetsidealet som har vært sentralt i forbindelse med utviklingen av den norske enhetsskolen. Norge har i følge Rugkåsa svake tradisjoner for å anerkjenne alternative kulturelle verdistandarder, noe som gjør at likhet og ulikhet ofte har blitt satt i sammenheng med normalitet og avvik. Dette har videre ført til at etniske minoriteter har blitt betraktet som avvikere, både historisk, språklig og kulturelt (Rugkåsa, 2008, s. 85).

I forbindelse med likhetsidealet skriver Gullestad om en likhetslogikk, som hovedsakelig går ut på at personer man føler en likhet med, ofte betraktes som likeverdige. I situasjoner der man møter folk man betrakter som annerledes kan ulikhet tones ned ved at man fremhever det som er likt og overser det som er forskjellig. Møter man mennesker som er for forskjellig, vil man kanskje velge å unngå personen eller den gruppen det gjelder. Videre hevder Gullestad at store forskjeller ofte kan oppleves som vesentlige mangler (Gullestad, 2002, s. 82-83).

Disse mekanismene er i følge Gullestad også sentrale når grupperinger dannes, da man føler tilhørighet og identifiserer seg med grupper man ser på som like. I tillegg til at man bekrefter seg selv i møte andre som er like, skaper man også forskjeller som i utgangspunktet ikke var der, for å styrke likhet og tilhørighet innad i gruppen. Vestel hevder at en slik posisjon samsvarer med Emmanuel Levinas forståelse av møte mellom selvet og *den andre*, da Levinas mener at en kjernesynd man gjør som aktør er å prøve å forstå *den andre* ved å finne likheter mellom *den andre* og seg selv. Dette vil videre føre til transformering eller assimilering av forskjell til likhet (Levinas i Vestel, 2007, s. 142). Gullestad trekker i den forbindelse fram hvordan «det typisk norske» har kommet i fokus i møte med innvandring og kulturelt mangfold. Dette kommer blant annet til syne gjennom en økende interesse for hva som er typisk norsk kultur og hvordan denne kulturen er truet i et pluralistisk samfunn. I møte med andre kulturer blir altså forestillinger omkring det nasjonale fellesskap vedlikeholdt og bekreftet, mens *de andre* gjerne blir sett på som en trussel mot det nasjonale fellesskap (Gullestad, 2002, s. 84).

I artikkelen *Underforstått likhet* diskuterer Liden likhetslogikken opp mot den norske enhetsskolen. Historisk sett har skolen hatt en sentral rolle i det nasjonsbyggende arbeidet og i moderniseringen av samfunnet, og en viktig målsetning har vært og er stadig at alle elever skal tilegne seg en felles standard og visse kulturelle, sosiale og språklige ferdigheter. Ideer om likhet, fellesskap og enhet i skolen kan imidlertid kobles tett sammen med dikotomier som normalitet/avvik, likhet/forskjell og vi/de andre. Et gjennomgående fokus på å skape et *oss* gjennom det man har til felles, kan videre bidra til at forskjeller blir oversett og marginalisert. Forskjeller i referanserammer, assosiasjoner og handlemåter kan på den måten bli betraktet som mangel på kunnskap (Liden, 2001, s. 80). Liden hevder at forskjeller som har med elevers bakgrunn og erfaringsverden å gjøre, bør komme fram i lyset, slik at forskjeller kan bli gjenstand for diskusjon i klasserommet. Først da mener Liden at man kan unngå at ulike erfaringsbakgrunner tillegges ulik verdi og status, og at noen spesielle fortolkningsrammer fremstår som det *naturlige* og det *normale*, mens andre fortolkninger blir betraktet som avvik (Liden, 2001, s. 79- 80).

Hvordan begrepet likhet forstås og hvorvidt det ses i sammenheng med likeverd vil ha følger for hvilken kunnskap og kompetanse som verdsettes i skolen, noe som er en sentral del av min problemstilling. Dette vil bli nærmere belyst i forbindelse med paradigmer og pedagogiske perspektiver i den flerkulturelle skolen.

### **2.1.2 Orientalisme**

Et annet begrep som kan ses i sammenheng med kategoriene *oss* og *de andre* er *orientalisme*. Dette begrepet referer opprinnelig til vitenskapelige studier av Østen og orientalske kulturer. Edvard Said hevder derimot at denne definisjonen av orientalisme er for vag, og understreker at begrepet rommer ulike forståelser. *Orientalisme* kan blant annet referere til en tenkemåte eller forståelse, der orienten blir fremstilt som en motpol til den vestlige sivilisasjonen (Said, 2004, s. 12). Said hevder at vestlige skribenter, forfattere, filosofer, akademikere og politikere gjennom århundrer har bidratt til å sette orienten i en underposisjon til den vestlige sivilisasjonen. Gjennom å karakterisere orientalske kulturer som usiviliserte, primitive, ville, også videre, har man legitimert vestens dominans og maktposisjoner i orienten. Man har også skapt en forestilling av *oss*, som et bilde på den vestlige

sivilisasjonen, og *de andre* som et bilde på den usiviliserte orienten (Said, 2004, s. 11).

Randi Gressgård hevder på sin side, at det ikke eksisterer en entydig beskrivelse av *de andre*, og at perspektiver på *de andre* ofte er idealtyper som man ikke nødvendigvis finner som empirisk avgrensede posisjoner. På den ene siden, trekker Gressgård frem en forståelse der *de andre* beskrives ut i fra en negativ posisjon som sivilisasjonens bakside, en posisjon som kan ses i sammenheng med Suids forståelse av orientalisme. Fra en mer positiv side, betraktes *de andre* som assimilerbare, noe som betyr at de er potensielt mottakelige for å bli som *oss*. Ut i fra et nostalgisk perspektiv representerer *de andre* noe naturlig og uforfalsket, og betraktes som en motsetning til vestens kunstige kultur. Når det er sagt, påpeker Gressgård at selv om *de andre* betraktes ut i fra ulike perspektiver, er det et fellestrekk at *de andre* ofte plasseres i en underordnet posisjon til den siviliserte vesten (Gressgård, 2007, s. 83).

### **2.1.3 Skiller mellom *oss* og *de andre* i skolen**

Skiller som konstrueres mellom *oss* og *de andre* vil i følge Gitz Johansen, ha betydning i pedagogiske sammenhenger. For det første hender det at elever som har en annen etnisk bakgrunn enn majoriteten plasseres i en kategori på bakgrunn av hudfarge, religion eller kultur, og på den måten betraktes de som forskjellig i fra andre elever. Dette er ikke nødvendigvis et problem i seg selv, men det oppstår et problem når det konstrueres et skille mellom *oss* og *de andre* som ikke er verdinøytralt. *Minoritetsspråklig* eller *flerspråklig* er ikke noe negativt i seg selv, da det å kunne flere språk tvert i mot blir betraktet som en stor verdi for individet selv, og for samfunnet generelt. Men ofte er det noen forestillinger og verdier knyttet til disse begrepene. Noen vil kanskje assosiere minoritetsspråklige med ressurs svakhet, atferdsproblemer, kriminalitet og språkproblemer, noe som kan ses i sammenheng med mekanismer i likhetslogikken og orientalisme som er belyst ovenfor. Gjennom å kategorisere minoritetsspråklige elever som ressurs svake og problemorienterte, vil man samtidig bekrefte sentrale trekk ved majoriteten, altså ressurssterke og løsningsorienterte (Gitz-Johansen, 2010, s. 97).

## **2.2 Pedagogiske perspektiver i den flerkulturelle skolen**

Hvordan skolen best kan møte kulturelt mangfold er et politisk spørsmål som har vært oppe til debatt i lang tid, og som det fortsatt er stor politisk uenighet rundt. På den ene siden har man en strategi hvor minoritetsgrupper assimileres inn i det etablerte fellesskapet, og en sentral målsetning er å eliminere forskjeller i samfunnet. Assimilasjon er ikke lengre en del av norsk offisiell politikk, men det er likevel en strategi som i følge Børhaug og Christophersen, stadig har en viss oppslutning. Integrasjon står som en kontrast på den andre siden og innebærer at ulike etniske grupper skal kunne leve i tråd med sine kulturelle tradisjoner, og bevaring av kulturelt mangfold en viktig målsetning (Børhaug og Christophersen, 2012, s. 88). Historisk sett har assimilasjon vært en sentral målsetning på de fleste skoler, og det har blitt forventet at elevene skal implementere skolens dominante kultur, uten at skoler nødvendigvis har latt seg påvirke av elevenes kulturer (Banks, 2009, s. 27). Flere forskere argumenterer imidlertid for at skolen bør ta innover seg at kulturelt mangfold krever nye måter å forstå den pedagogiske situasjonen på (Hauge, 2007, s. 289, Pihl, 2000, Banks, 2009).

### **2.2.1 Paradigmer i møte med kulturelt mangfold**

Banks hevder at skolen har, og stadig er preget av flere paradigmer som eksisterer side om side (Banks, 2009, s. 18). Et paradigme, kan i følge Kuhn, fungere som en beskrivelse på hele den generelle tenkemåte som preger et vitenskapelig samfunn (Kjørup, 1996, s. 107). Banks hevder i den forbindelse at paradigmer er sentrale for å forstå hvordan skoler utvikles i møte med kulturelt mangfold. Ulike paradigmer kan være gjeldende på samme tid, men det er ofte to som eksisterer side om side. Hvilke paradigmer som dominerer, vil i følge Banks ha sammenheng med faktorer som erfaring med kulturelt mangfold, grad av kulturelt mangfold og i hvor stor grad ulike grupper krever rettigheter innenfor skolesystemet (Banks, 2009, s. 18).

Et av paradigmene Banks henviser til baserer seg på en antakelse om at elever fra lavtlønnede hjem har dårligere skoleprestasjoner enn den gjennomsnittlige middelklasseelev. Kultur spiller en viktig rolle her, da teoretikere innenfor denne retningen forklarer lave skoleprestasjoner med at elevenes kultur ikke tilfredsstiller

kravene i dagens samfunn. Skolens oppgave blir i den forbindelse å kompensere for elevenes intellektuelle og kognitive mangler (Banks, 2009, s. 22).

Et annet paradigme som i følge Banks ofte foreligger på et tidlig stadium i møte med kulturelt mangfold, handler om å implementere isolerte flerkulturelle perspektiver i fag og læreplaner. Feiring av etniske gruppers helligdager og undervisning om sentrale helter innenfor ulike etniske grupper er dominerende på dette stadiet. Slike faktorer blir i følge Banks implementert på grunn av at det ofte er lettere å trekke inn isolert informasjon om andre etniske grupper, enn å implementere et mer helhetlig, meningsfylt fokus på kulturelt mangfold (Banks, 2009, s. 21).

Et tredje paradigme som ofte gjør seg gjeldende på et senere stadium forkaster ideen om at noen kulturer kan betraktes som mindreverdige, og forkaster dermed ideen om å kompensere for elevenes kulturelle mangler. Innenfor dette paradigmet har alle kulturer en egenverdi, og kulturelt mangfold blir sett på som en berikelse for samfunnet. En forklaring på at minoritets elever gjennomsnittlig presterer dårligere enn majoritets elever er at minoritets elevers kulturelle bakgrunn ofte er svært forskjellig fra skolens kultur. Skolens oppbygning og struktur er altså ansvarlig for minoritets elevers lave prestasjoner, og ikke elevene selv. Et siste paradigme, som blant annet kan knyttes opp mot kritisk teori, anti-rasistiske teorier og neo-marxister, går enda lengre i å kritisere skolesystemet, og fremhever blant annet at skolens struktur og oppbygning spiller en viktig rolle i samfunnets marginalisering av etniske minoriteter (Banks, 2009, s. 25).

### **2.2.2 Monokulturell forankring**

Det første paradigmet kan ses i sammenheng med den kompensatoriske pedagogikken som ble utviklet på 1960 tallet, en retning som sjelden blir nevnt i dagens pedagogiske debatt. Gitz-Johansen påpeker imidlertid at en beslektet pedagogisk retning dominerer i den danske skolen i møte med etniske minoritets elever (Gitz Johansen, 2006, s. 224). Han mener at skolen har en tendens til å se på minoritetsspråklige elever som et problemområde, og løsningen ser ut til å være tidlig innsats i skolen for å kompensere for elevenes manglende kompetanser. Videre hevder han at denne

trenden henger sammen med en generell samfunnsutvikling, der etniske minoriteter blir sett på og behandlet som et problem (Gitz Johansen, 2006, s. 226).

Joron Pihl trekker fram lignende utfordringer i den norske skolen. Hun hevder blant annet at skolens monokulturelle forankring, utgjør en stor pedagogisk utfordring i møte med det flerkulturelle samfunnet. Et sentralt kjennetegn ved den monokulturelle skolen, er at minoritets elever skal tilegne seg det norske språket og norsk kultur så fort som mulig, noe som kan ses i sammenheng med skolens sentrale rolle i forhold til reproduksjon av dominant norsk kultur og norske samfunnsforhold (Phil, 2000, s. 121).

Pihl ser dette i sammenheng med likhetsideologien, og hevder at man i norsk utdanningspolitikk har en tendens til å forstå likhetsbegrepet som formallikhet basert på majoritetskulturens premisser. Igjennom en slik forståelse tilrettelegger man i følge Pihl for et assimilerende skolesystem (Pihl, 2000, s. 125). Her må det presiseres at hun skiller mellom utdanningspolitikk ovenfor samer og andre minoriteter, da staten ovenfor samer fører en politikk der likhet defineres ut i fra en anerkjennelse av likheter og forskjeller. Men for andre minoriteter er det i følge Phil den første forståelsen som gjør seg gjeldende. Dette bidrar til at mange minoritets elever møter store utfordringer i sitt ordinære utdanningsløp, noe som ofte blir møtt med kompensatorisk undervisning. Phil hevder videre at mange minoritets elever blir betraktet som et pedagogisk problem grunnet manglende kompetanse innenfor norsk kultur og språk (Phil, 2000, s. 124), noe som medfører feilplassering innenfor spesialundervisning, spesialklasser og spesialskoler. En evaluering av Kunnskapsløftet som ble gjennomført i 2009, avdekket blant annet at dobbelt så mange minoritets elever som majoritets elever mottok spesialundervisning. Videre viste evalueringen at det i stor grad dreide seg om ikke-vestlige innvandrere. Overrepresentasjon av minoritets elever innenfor spesialundervisning er imidlertid ikke et typisk norsk fenomen, men det er tvert i mot en utbredt forekomst i mange vestlige land (Pihl, 2010, s. 21).

### 2.2.1 Multikulturell utdanning

Teoretikere innenfor de sistnevnte paradigmen har vært sentrale bidragsyttere i utformingen av en multikulturell utdanning. Banks hevder imidlertid at reformer basert på enkeltparadigmer ikke er tilstrekkelig, og argumenterer for at en vellykket multikulturell utdanning må ha et mer helhetlig fokus som baseres på elementer fra samtlige paradigmer (Banks, 2009, s. 26). Nedenfor vil jeg derfor redegjøre for en bred forståelse av multikulturell utdanning og hvordan dette preger praksis i skolen. Det er i den forbindelse nødvendig å påpeke at det finnes mange ulike posisjoner innenfor dette feltet, og ulike teoretikere har tatt i bruk ulike termer. Begrepet *multikulturell utdanning* har blant annet hatt stor oppslutning i Amerika og England, mens man i Vest-europeiske kretser i større grad har tatt i bruk begrepet *interkulturell utdanning*. Dette har sammenheng med at mange mener at dette begrepet i større grad favner kompleksiteten og dynamikken som oppstår i interaksjon mellom ulike kulturer (Banks, 2009, s. 14). På grunn av mange likhetstrekk mellom *multikulturell*, *flerkulturell* og *interkulturell* utdanning har jeg valgt å diskutere disse retningene i sammenheng med hverandre.

På bakgrunn av multikulturell pedagogisk forskning kan man peke på flere sentrale elementer som kjennetegner undervisning innenfor dette perspektivet. En grunnleggende målsetning innenfor multikulturell undervisning, er å bevare og utvikle minoriteters språk og kultur. En forutsetning er i følge Phil at minoritetselvers språklige og kulturelle bakgrunn anerkjennes som pedagogisk grunnlag på gruppe og individnivå. Et annet viktig mål innenfor multikulturell utdanning er videre å utvikle gjensidig respekt på bakgrunn av kulturelle likheter og forskjeller, slik at man kan oppnå et likeverdig forhold mellom mennesker som har ulik kulturell bakgrunn (Phil, 2000, s. 118). Multikulturell utdanning handler derfor ikke om å forkaste en majoritetskultur eller et majoritetsspråk til fordel for minoritetskulturer og minoritetsspråk, men det handler om å utvikle undervisning som anerkjenner og respekterer det mangfoldet ulike skoler og elevgrupper representerer (Horst, 2006, s. 14). Videre er det en grunnleggende målsetning at den pedagogiske tilnærmingen skal tilrettelegge for at samtlige elever i skolen skal ha like muligheter til å klare seg i utdanningssystemet, arbeidslivet og i samfunnet generelt (Gitz- Johansen, 2006, s. 231).



Banks peker på ulike dimensjoner innenfor multikulturell utdanning. Dimensjonene kan ses i sammenheng med paradigmen som blir belyst ovenfor, og Banks vektlegger i den forbindelse at de ulike dimensjonene ikke bør stå alene men i et gjensidig samspill med hverandre. En av dimensjonene omhandler nødvendigheten av å integrere flerkulturelle perspektiver i undervisningen, og at man bruker en variasjon av kulturer for å illustrere nøkkelbegreper, prinsipper, generaliseringer og teorier. Det understrekes også at tilførsel av flerkulturelle perspektiver må være logisk og ikke unaturlig og kunstig (Banks, 2009, s. 16). Hauge vektlegger på sin side at prinsippet om å integrere flerkulturelle perspektiver i undervisningen, ikke bare handler om å integrere minoritetselevens kulturelle bakgrunn og erfaringer, men også om hvordan kulturelt mangfold preger det norske samfunnet og hvordan det norske samfunnet fremstilles i undervisningen (Hauge, 2007, s. 184).

Innenfor interkulturell pedagogikk vektlegges det at all pedagogisk virksomhet bør bygge på en forventning om at samtlige elever har viktige kunnskaper og ressurser som skolen kan bygge videre på. Dette innebærer at all form for kompetanse bør verdsettes, noe som er gjeldende for samtlige elever i skolen. I stede for å fokusere på minoriteters manglende kunnskaper i for eksempel språk, eller kultur, bør det fokuseres på hva elevene kan, og hvordan man kan bygge videre på dette (Gitz Johansen, 2006, s. 232). Dette kan ses i sammenheng med tilpasset opplæring, som er et fundamentalt pedagogisk prinsipp, og som er sentralt i dagens læreplan (Pihl, 2000, s. 126).

En annen dimensjon omhandler hvordan man konstruerer kunnskap, og hvilke referanserammer og perspektiver man konstruerer kunnskap ut i fra. Lærebøker og læreplaner har stor innflytelse på hvilken viten som blir formidlet i skolen, noe som igjen vil påvirke hvordan man konstruerer kunnskap (Banks, 2009, s. 16). Hvilken kunnskap som blir formidlet i skolen er imidlertid ikke tilfeldig, men er styrt av interesser og hvem som har makt til fremme sine interesser i skolen. Her kan det være relevant å trekke fram begrepet *symbolsk makt*, da de som har makt innenfor politisk og økonomiske interesser i en stat, også kan inneha symbolsk, ideologisk og kulturell makt. Det vesentlige her er at de som sitter med symbolsk makt, kan ha autoritet til å konstruere og reproducere dominerende forståelser av samfunnet og av virkeligheten (Brochmann m. fl., 2006, s. 17). Majoritet og minoritetsgrupper har ulik tilgang på

symbolsk makt, noe som betyr at majoriteten i større grad legger premissene for hvordan samfunnet og skolen skal organiseres (Rugkåsa, 2008, s. 81).

Dette har naturligvis konsekvenser for hvilken kunnskap som konstrueres og reproduseres i skolen. Hverken læreplaner eller lærebøker er nøytrale eller objektive, men kan betraktes som uttrykk for dominerende oppfattelser av verden og samfunnet. Fortellingene som formidles er selektive der noen perspektiver er tatt med, mens andre naturligvis har blitt utelatt og glemt (Gitz-Johansen, 2006, s. 234 - 235). I følge Banks må skolens struktur og organisering av skolekunnskap endres, dersom elevenes referanserammer og perspektiver skal utvides (Banks, 2009, s. 16). Banks perspektiver kan med andre ord ses i sammenheng med bidrag innenfor kritisk teori som ble nevnt ovenfor. Rugkåsa peker i den forbindelse på at en sentral målsetning bør være at etniske minoriteter slipper til innenfor utdanning og på praksisfelt som kvalifiserte fagfolk. På den måten kan de i større grad inngå som premissleverandør og få definisjonsmakt på lik linje med majoriteten (Rugkåsa, 2008, s. 84).

En tredje dimensjon som trekkes fram i forbindelse med multikulturell utdanning handler om hvordan utdanning kan bidra til redusering av fordommer i elevgrupper. Banks påpeker blant annet at relasjonene innad i gruppen vil forbedres dersom individene opplever at de har lik status. Videre er det nødvendig at individene i gruppen har felles mål, og at man samarbeider på tvers av kulturer for å nå disse målene. Til slutt påpeker Banks at kontakten mellom individene til en viss grad bør styres av autoriteter, som for eksempel foreldre eller lærere (Banks, 2009, s. 16).

Reduksjon av fordommer vektlegges også av Gitz-Johansen, da han mener at en sentral målsetning innenfor interkulturell pedagogikk er å bidra til å bekjempe elevs fordommer. En faktor som trekkes frem, er at diskusjon rundt tabubelagte og vanskelige tema er elementært for å møte fordommer i klasserommet. Selv om rasisme og diskriminering er tema som kan være vanskelig å ta opp i elevgrupper, er det viktig at fordommer kommer fram i lyset. Dette gjelder uansett hvem fordommene kommer fra, enten det er fra minoritets eller majoritets elever (Gitz-Johansen, 2006, s. 234). Den fordomsreducerende dimensjonen er viktig innenfor interkulturell pedagogikk, da man står i fare for å underbygge fordommer og stereotyper hvis man utelater dette elementet. I mange tilfeller blir det flerkulturelle perspektivet inndratt i

skolen gjennom feiring av minoritetselevs helligdager, og gjennom undervisning i etniske minoriteters kulturelle bakgrunn. Dette er naturligvis ikke noe negativt i seg selv, men om disse tiltakene står alene, kan man risikere å fremstille minoritetselever som eksotiske eller primitive, og heller bygge opp under fordommer enn å motarbeide dem (Gitz- Johansen, 2006, s. 234).

Ovenfor belyses ulike forståelser og strategier i møte med kulturelt mangfold.

Innenfor et perspektiv betraktes mangfold som et problem, og en naturlig konsekvens er at elever gjennom kompensatoriske tiltak tilpasses skolen (Hauge, 2007).

Undervisning tilpasses majoritetens norm, og i en norsk skole vil undervisningen være tilpasset norsk språk, norske normer og norsk oppdragelse. For elever som ikke faller inn under det som kan betraktes som normalnormen, vil kompensatoriske tiltak være en løsning (Horst, 2006, s. 17). I et annet perspektiv fremstår mangfold som noe positivt og ønsket. Skolen har en ressursorientert og handlingsbasert tilnærming til kulturelt mangfold og en sentral målsetning er at skolens praksis skal bygge videre på samtlige elevers bakgrunn og kompetanser (Hauge, 2007). I den forbindelse argumenterer Hauge for en vid forståelse av tilpasset opplæring som innebærer at skolen bør tilrettelegge for å gi samtlige elever best mulig opplæring. Tilpassede tiltak som skoler utvikler i møte med minoritetselever, bør i følge Hauge fungere som ordinære tiltak som både minoritetselever og majoritetselever profiterer på, og ikke kompensatoriske tiltak der målsetningen er at minoritetselevne tilpasses skolen (Hauge, 2007, s. 15).

### **2.3 Skoleledelse i den flerkulturelle skolen**

Kompleksitet og mangfold i den flerkulturelle skolen skaper nye utfordringer i forbindelse med skoleledelse. Hauge hevder at skolen må igjennom omfattende omstillingsprosesser for å møte utfordringene som skolene står ovenfor i forbindelse med den flerkulturelle skolen. Dette krever sterke ledere som kan lede endringer av etablert praksis, noe som kan være en vanskelig oppgave, da dette utfordrer etablerte forståelses og handlingsmåter i skolen. Slike omstillingsprosesser kan også virke truende på læreres og skolelederens profesjonsidentitet (Hauge, 2007, s. 289). Pihl hevder videre, at man må utfordre noen vedtatte sannheter i skolen. Dette betyr at man

må rette et kritisk søkelys mot egen kompetanse, forforståelse, og praksis i forbindelse med den flerkulturelle situasjonen (Pihl, 2000, s. 122)

I følge Fred Carlo Andersen har skoleledere en sentral rolle i arbeidet med å lede endringer som bidrar til en praksis der språklig og kulturelt mangfold oppfattes som normaltilstand. Dette krever at man er i stand til å reflektere over endringer og hvordan man kan imøtekomme nye behov som dukker opp i forbindelse med kulturelt mangfold. En forutsetning for refleksjon, dialog og utvikling av en kollektiv kultur for læring i den flerkulturelle skolen, er imidlertid et felles fagspråk og et godt utviklet begrepsapparat. Det kan derfor være hensiktsmessig at skoleledelsen legger til rette for omfattende drøftinger av sentrale teoretiske begreper slik at man opparbeider en felles forståelse for hvordan man kan møte ulike behov i skolen, og for hvilke endringer som må foretas (Andersen, 2006, s. 229- 230, Hauge, 2007, s. 290). Hans Lorentz fremhever også at refleksjon og diskusjon rundt forskjeller er nødvendig for å unngå at skoler utvikler diskriminerende og krenkende praksiser (Lorentz, 2009, s. 159). Hauge hevder videre at en ureflektert praksis kan føre til at man forklarer problemer ut i fra elevenes egenskaper, uten å ta stilling til at skolens praksis kan være sentral i forbindelse med problemene som oppstår (Hauge, 2007, s. 290).

### **2.3.1 Skolen som lærende organisasjon**

I Kunnskapsløftet fremheves skolen som lærende organisasjon, noe som blir utdypet med at skolen skal tilrettelegge for at lærere skal lære av hverandre gjennom planlegging, vurdering, og gjennomføring av opplæringa. Videre understrekes det at lærere skal få mulighet til å utvikle sin faglige og pedagogiske kompetanse gjennom kompetanseutvikling og deltakelse i utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.7).

Skolen som lærende organisasjon er imidlertid ikke et ukomplisert felt, da utdanningspolitiske dokumenter sier lite om teoretiske perspektiver på organisasjonslæring, og hvordan dette arbeidet skal foregå i praksis. Teorifeltet som omhandler organisasjonslæring er i følge Knut Roald mangfoldig og til dels sprikende, og mens noen teoretikere vektlegger tidligere erfaringer som grunnlag for organisasjonslæring, fremhever andre nødvendigheten av framtidsrettet og dynamisk

team-arbeid som en forutsetning for læring i organisasjoner. Man kan imidlertid peke på noen fellestrekk som blir vektlagt i ulike teoritilnærminger. Ett aspekt som kan nevnes er at utviklingsprosesser må være en kollektive. I skolen bør altså flere enn skoleledelsen være aktiv i utviklingsprosessene, og kollektiv refleksjon rundt erfaringer og mulige løsninger bør stå sentralt (Roald, 2006, s. 150).

I forbindelse med fellesskap og kollektiv utvikling viser Roald til Peter Senge, en sentral teoretiker innenfor organisasjonsutvikling. Han argumenterer blant annet for at organisasjonen bør ha en felles visjon med utviklingsarbeid, noe som blant annet forutsetter et åpent klima på arbeidsplassen. Videre peker han på at man gjennom kollektiv drøfting bør utvikle nye mentale modeller, altså grunnleggende oppfatninger som arbeidet i skolen bygger på. Senge er også opptatt av teamlæring, og understreker at kollektiv refleksjon er viktig for å komme fram til nye handlemåter og ny felles kunnskap (Senge i Roald, 2006, s. 154).

I forbindelse med organisasjonslæring i skolen hevder Hauge at kunnskapsutvikling bør forankres i hele personalet. Kunnskapsutvikling er et sentralt element for at skolen skal kunne tilpasse seg nye behov og krav som oppstår i forbindelse med kulturelt mangfold. Hun hevder i likhet med Roald at en fordelaktig organisering for å sikre utvikling i den flerkulturelle skolen er distribuert ledelse, noe som betyr at ansvaret for utvikling fordeles på ulike kompetanseenheter. På den måten kan ulike kompetanseenheter utvikle spisskompetanse innenfor sitt felt, noe som betyr at mange aktører involveres i skolens utvikling i forbindelse med kulturelt mangfold (Hauge, 2007, s. 291). Andersen peker også på at distribuert ledelse kan være fordelaktig i forbindelse med utvikling av likeverdige opplæringstilbud for minoritets elever. Han hevder blant annet at flere enn de som er i den formelle ledelsen og de som er spesielt interessert eller *eksperter* på flerkulturell pedagogikk bør ha ansvar for utvikling i den flerkulturelle skolen (Andersen, 2006, s. 229).

### **2.3.2 Lærerpersonalet**

Pihl, hevder som nevnt at den monokulturelle forankringen kanskje er den største utfordringen skoleledere står ovenfor i den flerkulturelle skolen. Mange skoleledere og lærere i den norske skolen er utdannet innenfor en kultur som i liten grad har

tilpasset seg det flerkulturelle samfunnet. En sentral målsetning innenfor det monokulturelle perspektivet er at minoritets elever skal lære det norske språket og norsk kultur så fort som mulig, noe hun mener fortsatt står sterkt innenfor norsk utdanningspolitikk. Dette innebærer at den enkelte skole og rektor overlates til seg selv i arbeidet med å skape et likeverdig utdanningstilbud innenfor en kulturell assimilasjonsmodell (Phil, 2000, s. 120).

I arbeidet med å erstatte en monokulturell forankring med en flerkulturell forankring, står behovet for tospråklig og tokulturell kompetanse sentralt. I følge Phil kan skoleledere i den forbindelsen spille en viktig rolle med tanke på å rekruttere personer med innvandrerbakgrunn til den norske skolen. Dette samsvarer med Hauge som mener at skoleledelsen bør bestrebe seg etter å ansette tospråklige lærere, da mangfold i lærerpersonalet er viktig med tanke på elevenes utvikling i skolen. Tospråklige lærere kan i følge Hauge bidra til at kulturell og språklig kompetanse blir gyldig i skolesammenheng, noe som kan gi et signal til foreldre og elever om at deres erfaringer og bakgrunnskunnskap verdsettes i skolen (Hauge, 2007, s. 292- 293).

Else Ryen understreker også at mangfold i elevgruppen, bør gjenspeiles i lærerpersonalet, da tospråklige lærere både kan fungere som morsmåls lærere, tospråklige faglærere og som et bindeledd mellom skole og hjem (Ryen, 2008, s. 238). Det at tospråklige lærere kan fungere som kontaktpersoner mellom skole og hjem kan være en stor ressurs, da foreldresamarbeid kan være en utfordring i flerkulturelle skoler. I noen tilfeller kan språkkunnskaper være et hinder i kommunikasjon, og i andre tilfeller kan det oppstå utfordringer i forbindelse med kulturelle forskjeller (Lorenz, 2009, s. 161). Tospråklige lærere kan ha kjennskap til minoritetsspråklige elevers bakgrunn og erfaringer, en kompetanse som kan hjelpe minoritetsspråklige foreldre og elever i prosessen med å forstå det norske skolesystemet. Det er imidlertid viktig at skoleledelse går aktivt inn for å styrke tospråklige læreres kompetanse, da flere tospråklige lærere i dagens skole ikke har formell pedagogisk kompetanse (Ryen, 2008, s. 238 - 239).

Som en oppsummering kan man si at skoleledelsen har et ansvar for å skape et skolemiljø som anerkjenner mangfold, og som betrakter kunnskap elevene har med seg inn i skolen som gyldig og verdifull kompetanse. Dette betyr at alle elever skal

oppleve at deres bakgrunnskunnskap og erfaringer tillegges en verdi i skolen, og benyttes i opplærings situasjonen (Hauge, 2007, s. 292). En skoles utvikling avhenger av rektors pedagogiske målsetninger for virksomheten. Som leder kan man prioritere å jobbe for en monokulturell skole, eller man kan prioritere å arbeide for å realisere flerkulturelle perspektiver i skolens praksis (Pihl, 2000, s. 134). Hvordan ledelsen organiseres, hvorvidt skolen er en lærende organisasjon og om lærerpersonalet gjenspeiler elevgruppen, er alle faktorer som har betydning i forbindelse med å utvikle et likeverdig opplæringstilbud for samtlige elever i den norske skolen.





## Kapittel 3 Metode

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for valg og vurderinger jeg har foretatt igjennom forskningsprosessen og drøfte disse i lys av relevant teori. Som teoretisk utgangspunkt har jeg blant annet brukt Thagaards *Systematikk og innlevelse*, og *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, som er skrevet av Johannessen, Tufte og Christoffersen. I kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke metoder jeg har benyttet meg av for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål, hvem jeg har brukt som informanter, og hvordan metodene har blitt gjennomført rent praktisk. Videre vil jeg redegjøre for valg jeg har foretatt i analyseprosessen. En overordnet hensikt med dette kapittelet er å gi leseren et grunnlag for å vurdere oppgavens pålitelighet

### 3.1 Valg av metoder

En god del forskning har belyst den flerkulturelle skolen ut i fra ulike perspektiver, men det er få studier som har vært rettet mot hvordan det flerkulturelle samfunnet preger undervisning i norsk *Samfunnskunnskap* (Børhaug og Christophersen, 2012, s. 89). Dette er en sentral grunn til at jeg har valgt kvalitative forskningsmetoder i denne oppgaven, da det kan være hensiktsmessig om man skal undersøke fenomener hvor det eksisterer lite forskning, og om man ønsker å få en mer grundig forståelse av fenomenet (Thagaard, 2003, s. 12).

Kvalitativt intervju er også godt egnet for å få tak i informantenes selvforståelse, opplevelser og synspunkter om sin egen livsverden, noe som har vært en sentral målsetning i denne undersøkelsen (Thagaard, 2003, s. 12). Hensikten med undersøkelsen har nettopp vært å få innsikt i læreres og rektorers erfaringer og opplevelser i forbindelse med den flerkulturelle skolen.

Et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven søker å besvare hvorvidt praksis i skolen samsvarer med politiske føringer og intensjoner. Jeg har derfor valgt å gjennomføre analyse av statlige dokumenter og lovverk for å få innsikt i politiske føringer og intensjoner knyttet til kulturelt mangfold i skolen. Grunnen til at jeg har valgt å kombinere metoder på denne måten er at jeg ønsket å skissere et rammeverk

som skoleledere og lærere jobber innenfor, og videre se hvordan de utarbeider sin praksis innenfor dette rammeverket. I følge Repstad kan en slik metodetriangulering bidra til at man får et større datagrunnlag og et sikrere utgangspunkt for tolkning (Repstad, 2007, s. 29).

### **3.2 Epistemologisk utgangspunkt**

Epistemologi handler om hva kunnskap er, og hvordan man som forsker kan dokumentere kunnskap om den sosiale virkeligheten. Ulike epistemologiske teorier fremmer forskjellige oppfatninger av hva kunnskap er, og på hvilket grunnlag forskning kan gjenspeile virkeligheten (Johannessen, Tufte og Chistoffersen, 2010, s. 54). En hver forsker er plassert i en sammenheng, og både faglig og personlig bakgrunn påvirker hvilke tema man velger å forske på og hvilket perspektiv man velger i forskningen. Hvilket utgangspunkt jeg har som forsker har derfor vært en viktig faktor i forskningsprosessen, noe som nødvendiggjør en refleksjon rundt min bakgrunn og kunnskapsforståelse.

Min faglige bakgrunn stammer fra lærerhøyskole og universitet, noe som påvirker mitt utgangspunkt som forsker. Innledningsvis har jeg gjort rede for ulike grunner til at jeg har valgt å fokusere på dette temaet i min masteroppgave, og hvordan jeg har tilegnet meg kunnskap på området. Jeg mener selv at det er viktig at minoritetslevers språklige og kulturelle kompetanse brukes i skolen, noe som naturligvis kan være med å farge fortolkningen av data som har blitt samlet inn i denne oppgaven. Når det er sagt har jeg fokusert på å ha et åpent sinn, for å få best mulig innsikt i datamaterialet.

Et sentralt spørsmål innenfor epistemologi handler om objektivitet og sannhet, og hvordan man kan gå fram for å sikre sann kunnskap. I dette prosjektet har en sentral målsetning vært å oppnå forståelse og innsikt innenfor et sosialt fenomen. Det er altså mennesker som står i fokus, noe som gir forskningen en subjektiv dimensjon. (Thagaard, 2003, s. 11). Man kan imidlertid si at menneskers erfaringer er nært knyttet til materielle betingelser, noe som gjør at man gjennom intervju med mennesker kan få et innblikk i erfaringer som tar utgangspunkt i ting informantene faktisk har opplevd (Thagaard, 2003, s. 42). Dette prosjektet har altså ikke som

målsetning å avdekke objektive sannheter, men å få innsikt i den sosiale virkeligheten til lærere og skoleledere.

### **3.3 Etiske retningslinjer**

I all vitenskapelig virksomhet må man forholde seg til etiske og juridiske retningslinjer. Igjennom intervju med skoleledere og lærere har jeg hatt nær kontakt med informantene, noe som stiller spesielle krav til etisk ansvar. Informantene ga blant annet informert samtykke da de valgte å delta i undersøkelsen, og opplysningene som ble innsamlet i intervjuene har blitt behandlet konfidensielt. Et annet viktig hensyn har vært at de publiserte resultatene ikke skal få noen negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2003, s. 22 - 26). Det har derfor vært viktig å anonymisere både personer og skoler i den publiserte oppgaven. Jeg har også valgt å anonymisere hvor skolene ligger i landet, da jeg mener dette har vært nødvendig for at oppgaven ikke skal kunne føres tilbake til enkeltindivider. Dette er i følge Johannessen et krav i *personopplysningsloven* (Johannessen m. fl., 2010, s. 96).

Informantene ble på forhånd informert om prosjektets innhold og formål, igjennom et informasjonsskriv med tilhørende samtykkeerklæring. Informantene gav altså skriftlig samtykke på at de ville delta i undersøkelsen. I dette skrivet ble det opplyst om at informantene kunne trekke seg når som helst i prosjektet, uten nærmere forklaring. Jeg brukte også båndopptaker som hjelpemiddel i intervjuprosessen, og vurderte det derfor som nødvendig å melde inn prosjektet til NSD, da lydfilene kunne inneholde opplysninger hvor personene indirekte kunne gjenkjennes gjennom stilling og navn på skole.

### **3.4 Valg av dokumenter til dokumentanalyse**

Dokumentene som jeg har benyttet meg av for å legge et grunnlag for analyse i denne oppgaven har blitt valgt ut i fra ulike kriterier. Jeg har først og fremst sett på *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, siden dette er styringsdokumenter som skolene er pliktige til å forholde seg til. Videre i denne oppgaven vil jeg bruke betegnelsene *Opplæringsloven* og *Kunnskapsløftet*. Jeg har også sett på *St.Meld. nr. 49 Mangfold gjennom*

*inkludering og deltakelse*, strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* og NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*. De sistnevnte dokumentene er ikke juridisk forpliktende, men de er godt egnet for å få innblikk i intensjoner som ligger for dagen angående kulturelt mangfold i skolen. Grunnen til at jeg valgte å se på en stortingsmelding som ble utarbeidet i 2003-2004, er at denne meldingen kastet lys over en rekke utfordringer i skolen, blant annet hvordan skolen håndterer kulturelt mangfold. Stortingsmeldingen omtaler flere tiltak for å forbedre kvaliteten i skolen, og den la videre et grunnlag for utformingen av Kunnskapsløftet (NOU, 2010: 7, s. 39). Det var derfor interessant å undersøke om det var endringer i St. Meldinger og NOU'er, utgitt i senere tid, og om de eventuelle endringene gjenspeilte praksisfeltet.

### **3.5 Valg av informanter til intervju**

Kvalitative undersøkelser har sjelden som målsetning å skape statistiske generaliseringer, men søker som regel å dokumentere mest mulig informasjon slik at man kan få fyldige beskrivelser av et fenomen. Det er derfor sjelden at man som forsker rekrutterer informanter på tilfeldig grunnlag (Johannessen m. fl., 2010, s. 106). Utvalget i kvalitative undersøkelser er med andre ord sjelden basert på representativitet, og det er ofte mer treffende å bruke begrepet hensiktsmessighet når man snakker om utgangspunkt for utvelgelse av informanter til kvalitative forskningsprosjekter (Johannessen m. fl., 2010, s. 107).

Utvalget av informanter til denne undersøkelsen er heller ikke basert på tilfeldigheter, da jeg i prosessen med å velge informanter så etter skoler som hadde bestemte kvaliteter. En skole kan betraktes som en storbysskole, en av skolene er i en mindre by mens den siste skolen ligger i ei bygd i Norge. Grunnen til at jeg valgte dette som strategi, var at jeg ønsket å se om de ulike skolene og lærerne hadde forskjellige strategier i møte med minoritets elever, og om de i ulik grad benyttet seg av minoritets elevers kulturelle kompetanse. Dette kan betegnes som en kriteriebasert utvelgelse, og i dette tilfellet har skolenes kvaliteter stått sentralt som kriterium for utvelgelse (Johannessen m.fl., 2010, s. 109). Videre var det et kriterium at informantene hadde erfaring med å undervise språklige minoriteter i samfunnsfag.

Et moment som kjennetegner kvalitative studier, er at man søker å samle inn mye informasjon igjennom et begrenset antall informanter. Et sentralt spørsmål når man gjennomfører en kvalitativ undersøkelse er derfor hvor stort utvalg man bør ha. Dette er det imidlertid ingen klare svar på, og noen mener at man bør gjennomføre intervjuer helt til man ikke får mer informasjon (Repstad, 2007, s. 84). I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt jeg å ha med et begrenset utvalg informanter og antall informanter ble i utgangspunktet bestemt på forhånd. Dette grepet ble hovedsakelig gjort på grunn av oppgavens tidsramme.

I undersøkelsen ville jeg i utgangspunktet intervjuer til sammen tre lærere ved hver skole og en representant fra skoleledelsen ved hver skole. Til sammen utgjorde dette tolv informanter. Grunnen til at jeg ville intervjuer tre lærere ved hver skole er at jeg ønsket å få innsikt i om lærere ved samme skole brukte ulike strategier i møte med minoritets elever, eller om det var mulig å finne noen mønstre i lærernes praksis. En annen målsetning var å få innblikk i hvor stor grad skoleledelsens arbeid rundt kulturelt mangfold påvirket lærernes praksis. Under prosessen ble en av lærerne nødt til å trekke seg av uforutsette grunner, og antallet informanter ble derfor noe lavere. Et av intervjuene ble også gjennomført på telefon, da dette passet bedre for informanten.

### **3.6 Utvalgets representativitet**

Under arbeidet med rekruttering av informanter fikk jeg først kontakt med rektor og lederne for samfunnsfag på de aktuelle skolene. Jeg var på utkikk etter samfunnsfaglærere som hadde erfaring med å undervise minoritets elever, noe lederne hadde oversikt over på de ulike skolene. Dette kan naturligvis være problematisk da ledere ubevisst eller bevisst kan henvise til de flinkeste og mest engasjerte ansatte (Repstad, 2007, s. 81). Når det er sagt, har jeg inntrykk av at alle lærerne ble spurt, og de som hadde interesse av å være med i prosjektet tok kontakt med meg. I noen av tilfellene var jeg avhengig av å få direkte kontakt med lærere som kunne henvise meg til andre kollegaer, noe som i faglige termer kan kalles snøballmetoden (Johannessen m. fl., 2010, s. 113).

I denne sammenhengen kan det også være relevant å drøfte hvilke lærere som valgte å stille opp. I noen tilfeller kunne det virke som at det var de mest engasjerte lærerne

som ville være med i undersøkelsen, noe som naturligvis kan være problematisk med tanke på utvalgets representativitet. Når det er sagt, avdekket intervjuene at lærerne hadde mange ulike erfaringer og opplevelser med å undervise minoritetselever, og jeg mener selv at jeg fikk intervjuet et utvalg som representerte en bred skala. Noen lærere var unge og relativt ferske i sin praksis, mens andre hadde vært i skolen i mange år. Det var også stor forskjell på hvor lang erfaring lærerne hadde med å undervise minoritetselever. I den forbindelse er det også viktig å påpeke at undersøkelsens formål ikke var å generalisere et fenomen, men å avdekke lærernes og rektorenes forståelser, opplevelser og erfaringer i den flerkulturelle skolen (Thagaard, 2003, s. 12).

### **3.7 Utarbeidelse av intervjuguide**

Den sosiale virkeligheten er kompleks og i en forskningsprosess av et sosialt fenomen er det ofte at man avdekker ting underveis. Jeg valgte derfor å gjennomføre semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer med informantene. Et delvis strukturert intervju kan betraktes som en mellomting mellom strukturerte og åpne intervjuer. På forhånd utarbeidet jeg en intervjuguide, men spørsmålene, temaene og rekkefølgen ble ikke fulgt slavisk. Dette gjorde at intervjuene fikk et samtalepreg, og formen ga en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering. Et delvis strukturert intervju åpnet også opp for å få informasjon utover det som var spørsmålene i intervjuguiden. Dette var en fordel i denne undersøkelsen, da jeg kunne bruke erfaringene fra et intervju til å forbedre neste intervju (Johannessen m.fl., 2010, s. 137).

For å besvare problemstillingen var det nødvendig å utforme to intervjuguides. En som var rettet mot skolens ledelse, og en som var rettet mot de utvalgte lærerne. Spørsmålene i intervjuguidene ble utformet med utgangspunkt i offentlige styringsdokumenter og teori som har vært relevant i forbindelse med denne oppgaven. Det var videre en målsetning å lage spørsmål som kunne legge opp til refleksjon rundt informantenes opplevelser og erfaringer, noe som er viktig for å sikre at man får et fylldig materiale å jobbe ut i fra (Thagaard, 2003, s. 86).

### 3.8 Gjennomføring

I gjennomføringen av et kvalitativt intervju, kan det oppstå noen utfordringer som det er viktig å reflektere rundt. I min undersøkelse gjennomførte jeg ti intervjuer hvor jeg hadde informantene på tomannshånd, og et intervju ble gjennomført på telefon da dette passet bedre for informanten. Jeg mener selv at jeg i større grad fikk utfyllende svar da jeg møtte informantene, sammenlignet med intervjuet som ble gjennomført på telefon. Dette kan ha sammenheng med at informantene jeg møtte ansikt til ansikt tok seg bedre tid til å tenke seg om, og at jeg var mer deltakende i forbindelse med oppfølgingsspørsmål. I telefonintervjuet fikk jeg inntrykk av at informanten hadde det svært travelt, noe som også kan være en forklaring på at hun var noe kortfattet. I intervjuene hvor jeg møtte informantene direkte, fikk jeg en nærmere relasjon til informantene, noe jeg oppfattet som en klar fordel. Når det er sagt, har relasjonen i slike tilfeller mye å si for hvilken informasjon som kommer fram. For meg var det derfor viktig å legitimere prosjektet for informanten, og jeg var svært bevisst på å skape en god tone fra starten av (Johannessen m. fl., 2010, s. 142). Det var også viktig for meg å få fram at det var lærerens erfaringer på godt og vondt jeg ville avdekke i intervjuet, og at informantene skulle forstå at spørsmålene ikke var et angrep rettet mot lærernes eller skoleledernes praksis.

En annen faktor som kan være relevant å reflektere rundt i sammenheng med relasjoner, er min status som student og hvilken betydning det kan ha i møte med lærerne og rektorene. Samtlige lærere og rektorer jeg intervjuet hadde utdanning på masternivå, noe som kan ha bidratt til at lærerne forholdt seg annerledes til meg enn hva de ville gjort i møte med en forsker med større faglig tyngde. Når det er sagt, opplevde jeg at informantene tok intervjuene seriøst, og flere hadde brukt tid på å tenke igjennom oppgavens tema på forhånd.

Selve gjennomføringen av intervjuene ble gjort på de ulike skolene. Lærerne og rektorene kunne altså bestemme hvilke tidspunkt og hvor intervjuene skulle foregå. Denne vurderingen ble hovedsakelig gjort på grunn av informantenes tidsramme. Mange av lærerne og rektorene hadde mye å gjøre i tidsrommet da intervjuene ble gjennomført, og det var derfor hensiktsmessig at jeg dro til skolene og intervjuet lærerne i løpet av arbeidsdagen.

### 3.9 Kvalitativ analyse

Kvalitative data har ofte ingen verdi i seg selv, men de må analyseres og fortolkes. Det vil si at man setter data inn i en større sammenheng, noe man kan gjøre ved å ta utgangspunkt i relevant teori og se funnene i lys av dette. En sentral oppgave i forbindelse med kvalitativ forskning ligger altså i fortolkningen. Analyse av dokumenter og analyse av intervju har ulik opprinnelse, men man kan likevel finne mange fellestrekk. Det dreier seg i begge tilfeller om å analysere tekst, og om å få fram meningsinnholdet i teksten (Johannessen m. fl., 2010, s. 163). I denne oppgaven har jeg brukt nokså lik fremgangsmåte i analysene av intervjuetekstene og dokumentene. Når det er sagt, er det viktig å påpeke at jeg hadde et nærmere forhold til intervjuetekstene, da jeg i første omgang gjennomførte intervjuene selv, og i etterkant brukte mye tid på å lytte til lydfilene og på transkribering av intervjuene. Det var derfor noe lettere å orientere seg i intervjuetekstene, enn i dokumentene som andre forfattere har skrevet og som jeg ikke nødvendigvis hadde kjennskap til på forhånd.

I etterkant av transkriberingen gjorde jeg en sammenfatning av materialet slik at tekstens meningsinnhold kom tydelig fram. Denne prosessen kan også kalles fortetting av mening (Thagaard, 2003, s. 134). For å styrke undersøkelsens troverdighet ble dette materialet sendt tilbake til deltakerne slik at de kunne bekrefte resultatene (Johannessen m. fl., 2010, s. 230). Deretter ble materialet satt i system ved hjelp av kategorier som i hovedsak ble valgt ut i fra spørsmålene som var formulert i intervjuguidene. Jeg brukte også fargekoder for å få oversikt over hva informantene var enige om, og hva som skilte de ulike intervjuene.

I analysen av offentlige styringsdokumenter gikk jeg i første fase gjennom dokumentene og noterte hvilke avsnitt og kapitler som var interessante å se på i forbindelse med min problemstilling. Her så jeg blant annet etter relevante begreper som *minoritetselever* og *flerkulturell skole*. Deretter satte jeg, i likhet med intervjuetekstene, innholdet i ulike kategorier, noe som lettet prosessen med å få oversikt over materialet. Kategoriene jeg systematiserte innholdet i, samsvarte til en viss grad med overordnede kategorier i intervjuguidene.



### 3.9.1 Bruk av sitater

Etter å ha gjennomført transkribering av 10 intervjuer, satt jeg igjen med et stort datamateriale, og mange beskrivende sitater. Oppgavens omfang tilsier imidlertid at ikke alle sitater kunne være med i den publiserte utgaven. I denne prosessen sto jeg altså ovenfor mange vurderinger i forbindelse med å velge hvilke sitater som kunne belyse en kategori på best mulig måte. Oppgaven søker ikke å besvare hvor mange som mener hva, men det har vært en interesse å belyse hvilke elementer lærerne er enige om og eventuelt uenige om. For å unngå at fremstillingen fikk et oppramsende preg har jeg noen steder gått inn i intervjuene og skrevet teksten med egne ord. Dette har jeg først og fremst gjort for å få en bedre flyt i teksten. Her hviler det imidlertid et etisk ansvar på meg som forsker, da jeg står i fare for å redigere bort informantens meningsinnhold (Thagaard, 2003, s. 200). Der jeg har gått inn i det empiriske materialet og skrevet parafraser, har jeg imidlertid vært svært bevisst på at informantens mening ikke skulle endres i fremstillingen.

### 3.9.2 Begrepsbruk

I denne oppgaven bruker jeg begreper som *minoritetslever*, *innvandrere*, *minoritetsspråklige*, og *flerkulturell*. Det er imidlertid noen utfordringer knyttet til å bruke disse begrepene, da jeg selv står i fare for å plassere minoritetslever i en bestemt kategori. Dette kan videre være med å opprettholde skiller mellom *oss*, altså majoriteten som jeg er en del av, og *de andre*. Når det er sagt, mener jeg at dette er et viktig tema å forske på, og i fremstillingen har jeg sett meg nødt til å bruke begrepene som er nevnt ovenfor, slik at leseren skal skjønne hva jeg vil formidle. Her er det imidlertid viktig å påpeke at når jeg bruker *minoritetslever*, er det snakk om en mangfoldig gruppe av enkeltindivider, og ikke en statisk gruppe som besitter den samme kulturelle kompetansen.

## 3.10 Undersøkelsens pålitelighet

Et grunnleggende prinsipp innenfor forskning er at man kan kvalitetssikre arbeidet. Innenfor kvalitativ forskning opererer man derfor med ulike kriterier, slik at man skal kunne vurdere kvalitative data. I den forbindelse er *reliabilitet* et sentralt begrep (Johannessen m. fl., 2010, s. 229).

Reliabilitet handler om pålitelighet, og er knyttet opp mot undersøkelsens data, nærmere bestemt hvordan data er samlet inn, behandlet og bearbeidet. Sammenlignet med kvantitativ forskning, kan det være en utfordring å teste påliteligheten i en kvalitativ undersøkelse, da man ofte vil bruke mer ustrukturerte innsamlingsmetoder. I en kvantitativ undersøkelse kan man gjennomføre den samme undersøkelsen flere ganger, og på den måten styrke undersøkelsens pålitelighet. Dette hadde vært lite hensiktsmessig i denne undersøkelsen, da jeg som forsker har hatt en nærværende rolle både når det gjelder innsamling av data, behandling, bearbeidelse og tolkning. Hvordan dataene har blitt tolket har derfor vært avhengig av mitt utgangspunkt som forsker og undersøkelsens kontekst (Johannessen m. fl., 2010, s. 229). I dette kapitlet har det derfor vært viktig å gi inngående beskrivelser av hvilke valg og vurderinger jeg har tatt i forberedelsesprosessen, datainnsamlingen og analyseprosessen, slik at leseren har mulighet til å vurdere om datamaterialet og analysen av materialet er pålitelig.

## Kapittel 4. Politiske intensjoner og føringer

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for hvilke intensjoner som blir synliggjort gjennom lovverk og sentrale offentlige dokumenter med tanke på kulturelt mangfold i skolen. Innledningsvis er det nødvendig å påpeke at opplæringsloven er et styringsdokument som alle skoler er juridisk forpliktet til å forholde seg til. Dette kan man også si om Kunnskapsløftet, da opplæringsloven lovfester at grunnskoleopplæringen og den videregående opplæringen skal være i samsvar med læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2012b). For å få innblikk i den politiske diskursen i dagens samfunn har det også vært nødvendig å kaste et blikk på ulike offentlige dokumenter som har kommet ut i løpet av det siste tiåret. Spørsmål rundt hvordan man skal møte kulturelt mangfold i samfunnet og i skolen har vært på agendaen i mange år, noe som henger sammen med en stadig større innvandring fra ulike områder rundt om i verden.

Når man snakker om *det flerkulturelle* kan det som tidligere nevnt være ulike forståelser som ligger til grunn. Noen mener at den flerkulturelle skolen er en betegnelse på en skole med minoriteter, og jo flere minoritets elever skolen har, jo mer flerkulturell er skolen. An- Magritt Hauge problematiserer denne betegnelsen, og hun mener at man må skille mellom skoler som bruker flerkulturalitet som en ressurs og skoler som ser på kulturelt mangfold som et problem. Hun skiller her mellom betegnelse *flerkulturell skole* og *felleskulturell skole*. En *flerkulturell skole* er i dette tilfellet en skole hvor antallet minoritets elever er høyt, og man har en grunnleggende tanke om at minoritets elevene skal tilpasse seg den norske skolen. Dette kan være en lang og møysommelig prosess, og minoritetenes manglende norskkunnskaper og ferdigheter oppleves ofte som et problem. En *felleskulturell skole* er derimot en skole hvor selve virksomheten tilpasses elevene. Det vil si at skolen iverksetter tiltak slik at skolen tilpasses elevene og ikke omvendt. I dette tilfellet blir elevenes kulturelle og språklige kompetanse sett på og behandlet som en ressurs (Hauge, 2007, s. 21). I følgende kapittel vil jeg redegjøre for hvordan lovverk og offentlige dokumenter behandler kulturelt mangfold, og hvorvidt de tilrettelegger for en ressursorientert eller problemorientert skole.

## 4.1 Ressurs eller problem

I følge opplæringsloven skal opplæringen i skolen gi elevene innsikt i kulturelt mangfold, og den skal vise respekt for den enkeltes overbevisning. Opplæringen skal videre stimulere elevene til å utvikle historisk og kulturell forankring, noe man lese ut i fra følgende sitat.

§ 1-1. Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. (...) Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte (Kunnskapsdepartementet, 2012a).

Ovenfor kan man altså se at kulturelt mangfold er et fokus i opplæringsloven, og loven tar i bruk begreper som *innsikt* og *respekt* for ulike kulturer og overbevisninger. Når det er sagt kan sitatet ovenfor tolkes på ulike måter, og for å få innblikk i hvilke retningslinjer som ligger til grunn for hvordan opplæringen skal gi innsikt og respekt for kulturelt mangfold vil det være relevant å belyse hvilke føringer Kunnskapsløftet legger for hvordan man skal møte kulturelt mangfold i skolen og i samfunnsfaget.

Opplæringa skal i følge Kunnskapsløftet ha et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse der mangfold blir respektert. Innsikt i kulturelt mangfold er som nevnt et uttalt mål i opplæringsloven. Kunnskapsløftet tar dette et skritt videre og tar i bruk begrepet *kulturell kompetanse*, da et av prinsippene med opplæringen er at elevene skal utvikle sin kulturelle kompetanse til å delta i et multikulturelt samfunn. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat.

For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til å delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsikt og identitet, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3).

Gjennom kunnskap om ulike kulturer og gjennom erfaring med kulturelle uttrykksformer er det altså en målsetning at elevene skal utvikle kulturell kompetanse.

Også under generell del av Kunnskapsløftet påpekes det at skolen er sammensatt av folk med mangfoldig kulturbakgrunn, og at opplæringa derfor må fremme kunnskap og forståelse rundt ulike kulturer og levesett. Videre kan man lese at «Utdanninga må

derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2). Igjennom dette sitatet impliserer læreplanen at minoritetselever og mennesker med annen kulturell bakgrunn har kompetanser som skolen bør benytte seg av i arbeidet med å stimulere til kunnskap og kulturforståelse. Videre påpeker læreplanen at kunnskap vil fremme respekt og toleranse, samt motvirke diskriminering og fordommer mellom ulike grupper i samfunnet. Opplæringen skal også bidra til at elevene lærer å samarbeide på tvers av kulturer, og tydeliggjøre konflikter som kan oppstå i møte mellom ulike kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

Flerkulturell og flerspråklig kompetanse har i følge Kunnskapsløftet en egenverdi for samfunnet. Globaliseringen bidrar til at nettverk blir knyttet på tvers av nasjonalstater og tradisjonelle grenser, og Norge som stat er avhengig av å ta del i disse nettverkene for å yte internasjonalt. I den forbindelse har kunnskap om andre kulturer og språk en stor verdi for samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5). Dette kommer også til uttrykk i NOU *Mangfold og mestring*, som ble utgitt av Kunnskapsdepartementet i 2010. Utvalget, med Sissel Østberg som leder, hevder at flerkulturell og flerspråklig kompetanse har stor verdi med tanke på dagens internasjonale arbeidsmarked, da erfaring og kompetanse som innvandrere har med seg til Norge kan være svært nyttig i en globalisert verden (NOU, 2010: 7, s. 11).

Intensjonene ovenfor blir også synliggjort i strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* som ble utgitt av kunnskapsdepartementet i 2007. *Soria Moria- erklæringen* dannet grunnlaget for mange av tiltakene som ble formulert i denne strategiplanen. Formålet med å utarbeide en strategiplan var å bedre læring for språklige minoriteter, og å stimulere denne gruppen til større deltakelse i barnehage, skole og utdanning. En overordnet målsetning som kommer til syne i denne planen er at kulturelt mangfold må behandles som en berikelse for samfunnet. Innvandrerbefolkningen tilfører storsamfunnet viktige ressurser gjennom språkkompetanse og kulturkunnskap, noe som er svært viktig i forbindelse med arbeid på nasjonalt og internasjonalt plan. Det vektlegges også at kulturelt mangfold må ses på som en berikelse for hver enkelt av oss (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7).

Videre understrekes det i strategiplanen at barnehager, skoler og andre utdanningsinstitusjoner er viktige arenaer for inkludering og deltakelse. Skoler som benytter seg av kulturelt mangfold, heller enn å se på mangfold som et problem, vil ha økte muligheter for å skape et likeverdig opplæringstilbud for alle. En flerkulturell skole er i følge Kunnskapsdepartementet en skole der ledelse, lærere og elever ser på kulturelt mangfold som en ressurs. Anerkjennelse av ulike kulturer kan bidra til økt kunnskap og kulturforståelse, og respekt for ulikhet (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9).

## 4.2 Tilpasset opplæring

I St.Meld. 49. som ble utgitt i 2003- 2004 kan man lese at likhetsidealet har vært et grunnleggende element i utviklingen av den norske velferdsstaten. Innbakt i likhetsidealet er det blant annet en ide om at alle borgere har like ønsker og behov, og at alle borgere kan behandles likt. Ovenfor ser man at en overordnet strategi i dagens samfunn, er å bevare kulturelt mangfold. Et sentralt spørsmål er om det oppstår et motsetningsforhold mellom velferdsstatens likhetsideal og målet om å bevare sosialt og kulturelt mangfold (St.Meld.49, 2003-2004, s. 31).

Her kan man trekke fram ulike forståelser av begrepet *likhet*, som ble belyst i kapittel 2. Fram til 1970- tallet, hevder Solstad at begrepene likeverd og likhet ble betraktet som to begrep med samme innhold, noe som hadde konsekvenser for opplæringa i skolen. Ved å behandle elevene likt, skulle man oppnå likeverd. I gjennom Mønsterplan for grunnskolen (M87) ble imidlertid grunnlaget lagt for en ny forståelse av likhetsbegrepet, og et overordnet prinsipp som kom inn i denne læreplanen var *tilpasset opplæring*. Fra å sikre likeverd gjennom lik behandling, skulle man nå sikre likeverd gjennom mangfold og ulik behandling (Solstad, 2003, s. 149- 173).

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp også i dagens opplæringslov og læreplan. Det er et ideal som skal sikre at alle elever, uavhengig av kjønn, alder, sosial bakgrunn, etnisitet og språklig bakgrunn skal ha like gode forutsetninger for utvikling i skolen. Den enkelte elev og den sammensatte klassen har krav på at opplæringen tilpasses alderstrinn og utviklingsnivå. Under generell del i læreplanen påpekes det

også at læreren må bruke mangfoldet i elevgruppen og bredden i skolen som ressurs for å sikre allsidig utvikling blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4).

Kunnskap som man blir introdusert for i skolen, må altså hektes på det elevene kan fra før. Kunnskapsløftet påpeker at selv om mye av denne kunnskapen er felles for elevene, er det store variasjoner mellom individ, sosial bakgrunn og etnisitet. I bunn og grunn har elever ulike forutsetninger, og selv om kulturarven som kunnskapsløftet henviser til er omfattende og bred, tar ikke alle elever en naturlig del i denne fellesarven. Her kan blant annet minoritets elever som har annen kulturell og språklig bakgrunn nevnes. Dette setter store krav til læreren, da god faglig kompetanse er en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5).

### **4.3 Kompetanseutvikling**

Som man ser ovenfor blir god faglig kompetanse ansett som en forutsetning for å skape best mulige opplæringsvilkår for samtlige elever i skolen. En lignende forståelse er også nedfelt i opplæringsloven, noe følgende sitat viser.

§ 10-8 Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med sær oppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2012a).

Dette synliggjøres også i St.Meld. 49, som vektlegger at alle elever bør få oppleve at deres erfaringer og forutsetninger brukes som et grunnlag for videre opplæring i ulike fag. Dette innebærer også at elevene bør møte kvalifiserte lærere i skolen, som har kompetanse innenfor flerkulturelt arbeid (St. meld. nr 49, 2004: 94).

Kompetanseutvikling på dette området er imidlertid problematisert i NOU nr. 7 som ble utgitt i 2010. Denne utredningen understreker behovet for kompetanseutvikling på områder som flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk, kulturkompetanse og kunnskap om kulturelle og sosiale endringsprosesser. Et spørsmål utvalget stiller i denne utredningen er om opplæringssektoren har tilstrekkelig med kunnskap om hva som kreves av profesjonsutøvelse i et flerkulturelt samfunn (NOU, 2010: 7, s. 35).

Det faktum at dette blir behandlet i NOU *Mangfold og mestring*, kan tyde på at dette er en utfordring i den norske skolen. Et spørsmål som vil bli drøftet senere i oppgaven er derfor hvordan kompetanseutvikling på dette feltet har blitt og blir prioritert på skolene som har deltatt i undersøkelsen.

#### **4.4 Flerkulturelle perspektiver i samfunnsfag**

Et formål med samfunnsfaget er at det skal stimulere elever til å utvikle kunnskap om kulturelt mangfold i verden. Dette fremheves blant annet i sitatet nedenfor.

Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. Faget skal stimulere til utvikling av kunnskap om det kulturelle mangfaldet i verda i fortida og samtida, og til forståing av forholdet mellom naturen og dei menneskeskapte omgjevnadene (...) Ved å påverke lysta til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar skal faget òg fremje evna til å diskutere, resonnerer og til å løyse problem i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2010a).

Som man kan se ut i fra sitatet er det flerkulturelle perspektivet belyst i formålsteksten. Faget skal blant annet bidra til at elevene utvikler kunnskap om verdens kulturelle mangfold i fortid og i nåtid, noe som naturligvis er et stort tema. Nedenfor har jeg derfor sett på om kompetansemålene i faget er i samsvar med formålet i faget. Jeg har valgt å konsentrere meg om kompetansemålene etter Vg1/Vg2 i videregående opplæring.

I fellesfaget *Samfunnskunnskap* for videregående opplæring er et av emnene *Kultur*. Dette emnet tar for seg det flerkulturelle Norge, generelle temaer om urfolk og temaer som fremmedfrykt og rasisme. Alle kompetansemål innenfor dette emnet har et flerkulturelt perspektiv. Under emnet *Individ og samfunn* kan et av kompetansemålene knyttes direkte opp mot arbeid med flerkulturell forståelse. Elevene skal for eksempel kunne forklare hvorfor kjønnsroller varierer mellom ulike kulturer og samfunn, og de skal videre kunne diskutere rundt hvorfor kjønnsroller endrer seg over tid (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Ser man derimot på emnene *Politikk og demokrati*, *Arbeids- og næringsliv* og *Internasjonale forhold* er flerkulturelle perspektiver nesten fraværende. I realiteten er



hele samfunnet preget av kulturelt mangfold, noe som betyr at dette også har innvirkning på politikk og demokrati, individ og samfunn og naturligvis også internasjonale forhold. Det kan derfor ses på som problematisk at utfordringer og muligheter knyttet til flerkulturelle samfunn, blir isolert som et eget tema, og integreres lite under andre aktuelle emner, noe som også understrekes av Koritzinsky (2012, s.133).

#### **4.5 Oppsummering**

I dette kapittelet synliggjøres mange positive intensjoner i forbindelse med kulturelt mangfold og den flerkulturelle skolen. Mangfold har en egenverdi for samfunnet, og både opplæringsloven og kunnskapsløftet vektlegger at mangfold skal bevares. En flerkulturell skole er i følge kunnskapsdepartementet en skole der elever, lærere og skoleledelse ser på mangfold som en ressurs, noe som kan ses i sammenheng med Hauges fremstilling av den felleskulturelle, ressursorienterte skolen. Dette er på mange måter som forventet, da *det flerkulturelle* er et verdiladet begrep som ofte henviser til positive verdier. Ofte settes dette begrepet i sammenheng med bevaring av mangfold, og motvirkning av fremmedfrykt, rasisme og diskriminering (Kasin, 2008, s. 74).

Det er også viktig å understreke at begreper som *flerkulturell skole* og *kulturelt mangfold* ofte brukes normativt (Kasin, 2008, s. 74). Når kunnskapsdepartementet uttaler at en flerkulturell skole er en skole som ser på kulturelt mangfold som en ressurs, sier det altså noe om hvordan skolen bør være. En sentral målsetning med denne undersøkelsen har imidlertid vært å få innsikt i om det normative samsvarer med det deskriptive, altså hvordan praksis faktisk er i skolen. I de to neste kapitlene vil jeg derfor gå nærmere inn på det deskriptive planet, og se på hvordan lærere og skoleledere forholder seg til kulturelt mangfold i skolen.



## **Kap 5. Skoleledelsens møte med kulturelt mangfold**

I forrige kapittel brukte jeg offentlige dokumenter og lovverk for å skissere et rammeverk som skoler og lærere arbeider innenfor. Dette rammeverket er imidlertid bredt og intensjonene som kommer til syne kan tolkes på ulike måter. Dette kan tyde på at skolene har et visst handlingsrom når det kommer til å utvikle sin praksis i forbindelse med kulturelt mangfold. I dette kapitlet vil jeg derfor gå nærmere inn på hvordan skolene håndterer kulturelt mangfold i praksis, noe som baseres på intervjuer med rektorene på de ulike skolene. Skolene har fått fiktive navn i fremstillingen, slik at ingen av opplysningene skal kunne føres tilbake til den enkelte skole. En av skolene ligger i en storby i Norge og vil videre i oppgaven bli betegnet som Bjørka skole. Dette er en skole med litt over 1100 elever, hvor 25% av elevene er minoritetsspråklige. Rektor ved denne skolen vil videre bli betegnet med navnet Unn. Skolen som ligger i en mindre by vil videre bli kalt Grana skole, og er en skole med rundt 1000 elever. 70 elever på denne skolen er minoritetsspråklige, og rektor ved denne skolen har fått Karl som fiktivt navn. Den siste skolen som ligger i ei lita bygd i Norge vil bli kaldt Eika skole. Dette er en liten skole, med rundt 350 elever hvor 17 av elevene er minoritetsspråklige. Rektor ved denne skolen vil videre bli kaldt Tuva.

### **5.1 Lærerpersonalet**

Tidligere i denne oppgaven har vi sett at flere forfattere argumenterer for at lærerpersonalet på flerkulturelle skoler bør gjenspeile elevgruppen. Dette kan i følge Hauge fungere som et signal til elever og foreldre, om at tokulturell og tospråklig kompetanse verdsettes i skolen (Hauge 2007: 293). I hvilken grad lærerpersonalet gjenspeiler elevgruppen på skolene som deltok i denne undersøkelsen, varierer fra skole til skole. Bjørka skole har en god del minoritetsspråklige lærere, noe som kommer til syne i sitatet nedenfor.

Vi har lektorer med bakgrunn fra Sri Lanka, Kurdistan, Bulgaria, Skottland, Spania, Frankrike og Ghana, og det er absolutt en ressurs. Men det er et naturligvis et ugjenkallelig krav at de må ha gode norskkunnskaper. Ellers kan det fort bli en problemstilling i forhold til at elevene ikke forstår hva de sier. Men vi opplever det absolutt som en ressurs, og disse lærerne er fullt integrert i en hver sammenheng (Unn).

Utsagnet ovenfor kan ses som et uttrykk for at skolen prioriterer å ha et mangfoldig lærerpersonale. Når det er sagt, understreker rektor at lærere ikke blir ansatt på grunn av at de er minoritetsspråklige, og at det viktigste i en ansettelsesprosess er at lærerne har den kompetansen skolen etterspør.

På de to andre skolene kommer de fleste lærerne fra området rundt skolen eller fra nabokommunene, og Grana skole har ingen minoritetsspråklige lærere. Eika har noen samiske lærere, da skolen har flere samiske elever. Karl fremhever videre at tilbudet rundt morsmålsopplæring ikke er godt nok, da det er mangel på lærere som snakker de relevante språkene. Her ser man altså en markant forskjell mellom skolen som ligger i en storby, og de to skolene som ligger på mindre steder i Norge. Dette kan ha sammenheng med at det er flere folk og flere innvandrere der Bjørka skole ligger, noe som naturligvis kan lette tilgangen på lærere med flerspråklig og flerkulturell kompetanse. Når det er sagt, har både Grana og Eika asylmottak i sitt nærmiljø, og Karl påpeker at man på sikt må få i gang et samarbeid, slik at skolen i større grad kan utnytte ressursene der. Videre hevder Karl at dette vil være nødvendig for at skolen skal kunne tilby den opplæringen elevene har krav på. Utsagnene ovenfor kan tyde på at Karl mener at flere lærere med kompetanse innenfor andre språk og kulturer er viktig i forbindelse med å utvikle et likeverdig opplæringstilbud der minoritetslevers behov blir i varetatt på lik linje med majoritetslevene.

## **5.2 Kompetanseutvikling**

Hvordan skolene tilrettelegger for kompetanseutvikling i møte med kulturelt mangfold, er et tema som ble problematisert i forrige kapittel. Videre vil jeg derfor se nærmere på hvordan de ulike skolene prioriterer å heve lærernes kompetanse på dette feltet.

Utsagn fra rektorene kan tyde på at skolene har og har hatt ulik praksis på dette området. Vi har tidligere sett at Bjørka skole har et mangfoldig lærerpersonale, og rektor påpeker at det har vært mye fokus på å videreutdanne lærere innenfor dette feltet. Organisert arbeid og diskusjoner omkring kulturelt mangfold har også vært

viktig i forbindelse med å utvikle et godt tilbud i skolen. Rektor ved denne skolen ordlegger seg slik:

Det har igjennom mange år vært mye etterutdanningstilbud, interne temadiskusjoner og studiedager når det gjelder arbeid med minoritets elever. Det har ikke vært så mye av det de siste årene, men det har blant annet med å gjøre at miljøet har blitt ganske etablert. En del av lærerne som underviste på avdelingen med mest erfaring med minoritets elever har blitt med over på den andre avdelingen slik at lærere med lite erfaring skal bli integrert i diskusjoner og refleksjoner rundt temaet (Unn).

Slik jeg forstår dette sitatet har Bjørka skole hatt lang erfaring med minoritets elever, og det har gjennom mange år har vært mye fokus på dette temaet. Dette har i følge rektor resultert i et nokså etablert miljø, noe som har bidratt til at fokuset har vært noe mindre de siste årene.

Grana skole har på sin side mindre erfaring med minoritets elever, og rektor hevder at de er i startfasen når det kommer til kompetanseutvikling på feltet.

Nå har vi nettopp blitt med i et prosjekt som er initiert av NAFO. Dette er et kompetanseutviklingsprosjekt, og vi ønsker å delta for å bygge opp mer kompetanse på dette feltet. Men dette har vi ikke kommet ordentlig i gang med enda (Karl).

Skolen har altså hatt lite fokus på kompetanseutvikling i forhold til kulturelt mangfold, men det er viktig å påpeke at Karl ser at det er behov for mer kompetanse i forbindelse med at antallet minoritets elever stadig øker. Dette er også tilfelle på Eika skole, da rektor ved denne skolen mener at det vil bli aktuelt med mer kursing på feltet i sammenheng med at det kommer flere minoritets elever. Her kan man se en sammenheng mellom antall minoritets elever og hvorvidt skolen søker å prioritere kompetanseutvikling på feltet.

Oppsummert kan man se at skolene har ulik praksis i møte med kulturelt mangfold. Med tanke på sammensetningen i lærerpersonalet er det en av skolene som utmerker seg, da lærerpersonalet til en viss grad gjenspeiler elevgruppen. Dette mener Hauge kan være en sentral faktor i forbindelse med at minoritets elever skal kunne oppleve at deres bakgrunnskunnskap og erfaringer anerkjennes i skolesammenheng (Hauge 2007: 36). Også når det gjelder kompetanseutvikling har skolene ulik tilnærming. En av skolene har hatt mye fokus på kunnskapsutvikling i lærerpersonalet, en annen skole er i startfasen av dette arbeidet, da rektor ser et tydelig behov for mer

kompetanse på dette område, mens den tredje skolen foreløpig har hatt lite fokus på kompetanseutvikling i møte med kulturelt mangfold. Slik jeg forstår rektorenes utsagn er det en tydelig sammenheng mellom hvor mange minoritets elever som går på skolen, og i hvor stor grad skolene velger å satse på å utvikle kompetanse på dette feltet. En forklaring på dette kan være at mangfold blir mer synlig på skoler der det er mange minoritets elever, og man ser et større behov for mer kompetanse. Når det er sagt, må man gå ut i fra at samtlige elever i hele landet har krav på å møte kompetente lærere i skolen, enten de går på skole i Finnmark eller Akershus.

### 5.3 Kulturelt mangfold

Videre vil jeg gå nærmere inn på rektorenes tanker rundt det å være flerkulturelle skoler. Her har det blant annet vært viktig å undersøke hvordan de forstår begrepet *flerkulturell* og hvorvidt de ser på mangfold som ressurs eller problem. I sitatene nedenfor ser man at samtlige rektorer opplever at kulturelt mangfold er en ressurs for skolene. Det blir også uttrykt at kulturelt mangfold kan ha en hensiktsmessig rolle i arbeidet med å stimulere til kulturforståelse.

I dagens samfunn som blir mer og mer multikulturelt, så vil du jo gå glipp av en viktig samfunnsforståelse hvis man er helt utenfor. Jeg tror nok det er lærerikt for både minoritets elever, norske elever og lærere. Det er nok verdifullt å bli kjent med det minoritets elevene representerer av kulturbakgrunn (Unn).

Det er nok uante muligheter, men vi er nok ikke klar over hvor store muligheter det er. I for eksempel samfunnsfag og geografi så er det jo sannsynlig at man har elever i klassen som representerer fagstoffet svært godt. Hvis man lever i et miljø på en skole der det er store kulturforskjeller så har man jo fått en merkompetanse som man kan bruke på samfunnet for øvrig. (Karl).

Det er jo en stor fordel at lærere og elever lærer seg til å omgås ulike nasjonaliteter (Tuva).

Slik jeg forstår sitatene ovenfor har rektorene i stor grad positive innstillinger til det å være flerkulturelle skoler. Samtidig peker Karl på et sentralt moment da han hevder at det er uante muligheter, og at man ikke sett hvilke muligheter en flerkulturell skole kan gi. Dette kan være relevant å se i sammenheng med Olav Kasin, som hevder at kunnskap om kultur og kulturelle forskjeller er en forutsetning for å se muligheter i forbindelse med kulturelt mangfold og for å sette pris på variasjon i samfunnet og i skolen (Kasin 2008: 64).

I følge Kunnskapsdepartementet er en flerkulturell skole en skole der elever, lærere og ledelse ser på mangfold som en ressurs heller enn et problem, noe som videre kan bidra til å skape gode opplæringsvilkår for alle elever i skolen

(Kunnskapsdepartementet, 2007). Rektorene fikk spørsmål om hvor skolene plasserte seg i forhold til kunnskapsdepartementets definisjon. Sitatene nedenfor viser at rektorene støtter opp rundt kunnskapsdepartementets forståelse av den flerkulturelle skolen.

Jeg støtter absolutt at man skal se på minoritets elever som en ressurs og ikke et problem. Hvor vi ligger akkurat i forhold til det sitatet, det er jeg litt usikker på og det er nok noen forskjeller ut og går (Karl).

Jeg er veldig enig i sitatet fra kunnskapsdepartementet. Jeg vet ikke helt hvor denne skolen plasserer seg i forhold til dette sitatet (Tuva).

Norge trenger innvandrere, og vi trenger innvandrere som kan integreres i det norske samfunnet, og som kan bidra til verdiskaping. Og vi trenger det for å henge med i verden. Så hvis vi skulle trekke ned nisselua å betrakte alle utlendinger som et problem så ville vi ikke vite vårt eget beste (Unn).

Sitatene ovenfor viser at rektorene mener at kulturelt mangfold bør betraktes som en ressurs heller enn et problem, noe som samsvarer med mange av intensjonene som ble synliggjort i forrige kapittel. Samtidig er det usikkerhet rundt hvor skolene faktisk plasserer seg i forhold til kunnskapsdepartementets definisjon. Her er det viktig å påpeke at sitatene kan fungere som normative utsagn, altså hvordan skolene *bør* være. For å få innsikt i det deskriptive planet, altså hvordan skolen *er*, vil det derfor være nødvendig å se nærmere på skolenes praksis. Nedenfor vil jeg av den grunn belyse sentrale utfordringer rektorene fremhever i forbindelse med mangfold, før jeg vil gå inn på skolenes organisering i møte med disse utfordringene.

## 5.4 utfordringer i den flerkulturelle skolen

En utfordring Karl trekker frem er at mange lærere føler at de kommer til kort i møte med minoritets elever, og at det oppstår en maktesløshet som er knyttet til språkkunnskaper og kulturforskjeller. Også Tuva og Unn trekker fram språkkunnskaper som en sentral utfordring. Karl hevder at mange elever som blir tatt inn i videregående opplæring snakker dårlig norsk. Dette stiller i følge Karl store krav til lærerne, noe som kan være interessant å se opp mot kompetanseutvikling som ble diskutert tidligere i dette kapitlet. Lærerne står ovenfor nye behov i skolen, noe som kan fungere som et argument for at man trenger mer kunnskap og kompetanse for å møte nye utfordringer som oppstår i forbindelse med kulturelt mangfold.

En annen utfordring samtlige rektorer peker på er at mange minoritetsspråklige elever begynner i videregående opplæring med et urealistisk ambisjonsnivå.

Ambisjonsnivået er svært høyt når de begynner, men så snakker de kanskje ikke norsk, og de skjønner ikke formidlingen så da blir det jo en frustrerende situasjon. Når de er ferdig med sin utdanning i kommunal regi, så vil de inn i et utdanningsprogram som fører dem fort videre, og selv om de skulle vært i språkopplæring i mye lengre tid så har de ikke tid til det (Karl).

Rektor på Bjørka skole har samme erfaring, men hun vektlegger at dette ofte har sammenheng med familienes forventninger til barna. Foreldre har kanskje ambisjoner om at sønnen skal bli lege, ingeniør eller advokat, men så passer det kanskje bedre for denne eleven å satse på en yrkesfaglig karriere. Begge rektorene understreker at det er skolens ansvar å veilede disse elevene til å gå på studieretninger der de kan ha en rimelig sjanse til å komme igjennom. Men dette fremheves også som en utfordring, da det kan være vanskelig å nå fram til elevene.

Karl hevder i den forbindelse at et tettere samarbeid med foresatte kan ha en viktig funksjon i dette arbeidet.

Vi ser helt klart at vi må få i gang et tettere samarbeid med foreldre på grunn av at vi får inn elever med skyhøye forventninger hjemmefra. Og ofte er det et stort press fra omgivelsene rundt elevene. For å få en realisme inn i skolehverdagen til disse elevene, så er vi nødt til å få i gang et tettere samarbeid med foresatte, blant annet for å få de til å forstå at det for det første ikke fungerer med bestiktelser og for det andre at det tar tid å nå disse målene (Karl).

Utsagnet ovenfor viser hvordan kulturforskjeller kan skape utfordringer i skolen. Mange minoritets elever og foreldre er vant til et annet skolesystem, og som Karl



påpeker er kommunikasjon viktig i arbeidet med å forstå det norske skolesystemet. Rektor på Bjørka skole påpeker imidlertid at det kan være vanskelig å få foreldre til minoritets elever til å komme på møter og elevsamtaler. Eika skole har derimot andre erfaringer når det kommer til samarbeid med foreldre, og rektor ser ikke de store utfordringene i forbindelse med skole-hjem samarbeid. Foreldre til bosatte flykninger stiller opp på temakvelder og foreldremøter på lik linje med foreldre til norske elever.

Utover dette pekes det også på at mange elever kommer inn i videregående opplæring før de snakker tilstrekkelig godt norsk. Rektor på Grana skole uttrykker en frustrasjon i forbindelse med at skolemyndighetene tar inn elever som i utgangspunktet ikke har en sjanse til å fullføre. «Mange minoritets elever er jo dømt til å mislykkes fra dag en. Og dette fører jo til en frustrasjon blant både elever og lærere» (Karl).

Man ser altså et kompleks av utfordringer på de ulike skolene. Noen er knyttet til språk og kultur, mens andre utfordringer knyttes til samarbeid med hjemmet. Et tydelig mønster på de tre skolene er at minoritets elever ofte har et høyt ambisjonsnivå, og mange minoritets elever begynner på studieretninger som de ikke klarer å gjennomføre. Det blir videre antydning at dette ofte har sammenheng med høye forventninger hjemmefra.

## **5.5 Skolenes organisering**

Som vi så ovenfor, møter skolene nye utfordringer i møte med kulturelt mangfold. Noen elever snakker dårlig norsk, noen har skyhøye ambisjoner og noen elever har lite skolegang fra hjemlandet. Det er derfor interessant å se hvordan skolene møter disse utfordringene, og hvordan skolene tilpasser seg det flerkulturelle samfunnet.

Rektor på Grana skole hevder at skolen ikke har endret sin praksis i forbindelse med et økende mangfold i skolen. Samtidig understreker han at han ser et økende behov for å gjennomføre noen endringer for å møte nye utfordringer, noe han gir uttrykk for i følgende sitat.

Jeg kan si nei til at skolen har endret sin praksis i takt med at elevgruppen har blitt mer mangfoldig. Men vi er i gang med en prosess, for vi ser at vi er nødt til å gjøre det. Men her har vi vært litt i villrede, for det har vært en del diskusjoner rundt om vi

skal være en skole som er spesielt tilrettelagt for minoritets elever, eller om vi skal være en skole som behandler alle likt. Og vi havner nok på det siste, for vi mener at enhver elev er en ordinær elev, og da blir det galt av oss å gjøre noe annet. Men vi ser at det er behov for noen i ledelsen med et særlig ansvar, selv om ikke skolehverdagen skal organiseres annerledes (Karl).

I dette utsagnet kan man se et dilemma som er knyttet til likhet og forskjellighet i skolen, noe som kan ses i sammenheng med likhetsidealet som ble belyst i kapittel 2. Det at Karl mener at skolen skal behandle alle elevene likt, er på mange måter i tråd med enhetsskolens ideal. Samtidig er det en fallgrube her, noe Hilde Liden påpeker i artikkelen *Underforstått likhet*. Hun mener blant annet at ved å fokusere på det som er likt, står man i fare for å undergrave forskjeller. Dette kan videre bidra til at skolen utvikler en ekskluderende praksis, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 7.

Rektorene ble videre spurt om de hadde noen strategier på hvordan ledelse og lærere skulle håndtere kulturelt mangfold i skolehverdagen. Sitatene nedenfor viser at skolene har forskjellig tilnærming til dette. Bjørka skole har spesielle tilbud til minoritets elever, da de har innføringsklasser og studiespesialisering for minoritetsspråklige elever.

Det flerkulturelle er absolutt et fokusområde, siden vi har spesielle tilbud til minoritets elever. Men det er nok ikke det som blir flagget aller høyest, selv om det flagges veldig høyt (Unn).

Videre peker Unn på at det har blitt mer fokus på individuelt tilpasset opplæring enn det var tidligere, og skolen har organisert mange smågrupper i enkeltfag slik at elevene skal ha mulighet til å følge med.

På Grana Skole har de nettopp startet opp et lignende tilbud der minoritetsspråklige elever kan velge å gå i en innføringsklasse, som er et forberedende år til videregående opplæring. Utover det går minoritets elever i ordinære klasser.

Vi har en strategi som går ut på at alle elever er like mye verdt, men utover det har vi ikke noen overordnet strategi når det kommer til dette punktet. Når det er sagt, er det en litt fortvilet situasjon nå, på grunn av at det er så mye ulikhet, så vi er nødt til å begynne å se på om vi kan legge opp spesielle løp med tilpasning. Vi startet blant annet opp en klasse i høst som har fokus på språk og kultur og som kan ses på som et forberedende år. Dette er et ledd i denne utviklingen. Men det er ikke sånn at minoritets elevene får mer oppmerksomhet enn andre elever. På denne skolen har vi et stort mangfold av elever, og vi vil ikke stigmatisere noen grupper på den måten (Karl).

Eika skole har heller ingen spesiell strategi på dette feltet, men i likhet med de andre skolene er det fokus på at elevene skal være en naturlig del av skolemiljøet. I tillegg fremhever Tuva at elevene naturligvis har krav på tilpasset opplæring.

Her kan det også være relevant å påpeke at dette feltet ikke har blitt behandlet i skolens planverk. Rektor på Bjørka skole påpeker at dette temaet kommer inn under andre felt i skolens lokale planverk, som for eksempel handlingsplan mot mobbing og trakassering. Hun understreker også at det er viktig at man ikke problematiserer minoritetsspråklige elever for mye, da dette er et høyst normalt fenomen i dagens samfunn. Eika skole har håndtert dette på samme måte, da arbeid knyttet til minoritetselever ikke er et eget tema i skolens planverk. Rektor på Grana skole ser imidlertid et behov for å få innlemmet dette feltet i skolens strategiplan,

Som vi ser ovenfor har skolene ulike strategier i møte med kulturelt mangfold. Noen har jobbet mye for å utvikle kunnskap på feltet, mens andre har hatt lite fokus på dette. Noen har endret sin praksis i takt med at elevgruppen har blitt mer mangfoldig, mens andre skoler har foretatt mindre endringer. Samtidig påpekes det at det vil bli behov for å foreta endringer i framtiden. Både Tuva og Karl understreker at det er stor forskjell fra skole til skole hvordan man velger å arbeide i forbindelse med kulturelt mangfold. Karl hevder videre at skolen er litt overlatt til seg selv i arbeidet med å utvikle gode tilbud i forbindelse med kulturelt mangfold. Det kan altså se ut som at det er opp til hver enkelt skole hvordan man ønsker å utvikle seg på dette feltet, noe som videre kan bety at minoritetselever får ulike opplæringstilbud på skoler rundt om i landet.



## **Kapittel 6 Samfunnsfaglærere i den flerkulturelle skolen**

En sentral del av min problemstilling søker å besvare hvorvidt samfunnsfaglærere bruker minoritetselvers kompetanse som ressurs i samfunnsfaget. I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i mitt empiriske materiale belyse hvordan samfunnsfaglærere underviser i flerkulturelle klasser, og i hvor stor grad de ser på kulturelt mangfold som en ressurs de kan benytte i sitt arbeid. For at fremstillingen skal bli mest mulig oversiktlig har jeg delt kapittelet inn i kategorier, som fra ulike sider kan bidra til å belyse lærernes praksis i det flerkulturelle klasserommet.

### **6.1 Kompetanseutvikling**

Vi har tidligere sett at kompetanseutvikling står nedfelt i opplæringsloven, og behovet for riktig og nødvendig kompetanse i pedagogiske virksomheter er vektlagt. Nedenfor vil jeg ut fra empirisk materiale belyse hvilken kompetanse ulike lærere har i forbindelse med kulturelt mangfold i skolen, hvordan de opparbeider seg kunnskap og hvordan de opplever at skoleledelsen legger til rette for at de som profesjonsutøvere skal utvikle sin kompetanse på dette feltet.

Informantene ble i undersøkelsen spurt om de hadde noen etter- eller videreutdanning innenfor flerkulturell pedagogikk. Videre ble de spurt om hvordan de tilegnet seg kunnskap på feltet. Funnene viser at noen lærere har vært på kurs knyttet opp mot arbeid med minoritets elever, men ingen har tatt noen etterutdanning som har vært knyttet opp mot minoritetspråklige elever og samfunnsfag. Flere av lærerne har ingen videre eller etterutdanning på feltet, men uttrykker at det kunne vært behov for et mer systematisk arbeid rundt kulturelt mangfold i skolen. To av informantene uttrykker seg slik:

Jeg har ingen videreutdanning eller etterutdanning innenfor det flerkulturelle feltet. Jeg har heller ikke inntrykk av at det finnes noen slike tilbud i andre fagfelt enn norsk. Det kommer ingen initiativ i fra skoleledelsen her, men det kommer kanskje noen tilbud fra sentralt hold en sjelden gang. Og det er en god del utfordringer knyttet til minoritetselvene på skolen her, og det går ikke så veldig bra med dem, så det hadde kanskje vært fint med litt klarere retningslinjer rundt her. Nå er det sånn at man stort sett må ta initiativ selv, så da blir det veldig opp til hver enkelt lærer (Per).

Det har vel ikke vært noe stort tema i lærerkollegiet. Jeg vet at det har vært etterlyst, men det har ikke vært satset noe bevisst på kursing av lærere i forbindelse med dette (Ola).

I sitatene ovenfor synliggjøres et ønske om klarere retningslinjer i forbindelse med å undervise minoritets elever. Dette kan man tolke dit hen at det er behov for mer kunnskap rundt hvordan man som lærer skal arbeide med pluralistiske elevgrupper. I tillegg påpeker Per at det ikke går bra med minoritets elevene, noe han begrunner med at mange dropper ut av skolen og andre får gjennomgående dårlige karakterer. Utfordringene som Per fremhever her har betydning for skolen som helhet, og som man som lærer vanskelig kan møte på egenhånd.

Flere av lærerne som har jobbet med minoritets elever i lang tid, påpeker at erfaring er det de har lært mest av. De har prøvd seg fram, og på den måten funnet metoder som fungerer. Dette gjelder blant annet lærerne på Bjørka skole, hvor det har vært mye fokus på flerkulturelt arbeid og systematisk arbeid fra ledelsens side. Dette har bidratt til at det har utviklet seg en kultur for å dele erfaringer.

Dette er jo en skole som er slått sammen med en annen skole for noen år tilbake, men før sammenslåingen, vil jeg si at skoleledelsen gjorde en veldig god jobb for å sette dette på dagsorden. Dette gjorde at det utviklet seg en kultur for å snakke sammen om utfordringer og muligheter knyttet til minoritets elever, så selv om det ikke er like mye fokus på det fra ledelsens side nå, deler vi fortsatt mye kunnskap på den uformelle måten. Jeg har utviklet meg på dette feltet gjennom erfaring, og jeg har lært mye av å diskutere med andre lærere (Kari).

Også på de andre skolene er det noen lærere som har lang erfaring, og som har positive erfaringer med å undervise minoritets elever i samfunnsfag. Men på disse skolene kan det se ut som at det er liten tradisjon for å diskutere erfaringer knyttet til undervisning av minoritets elever, noe som medfører at lærerne blir overlatt til seg selv. Lise hevder i den forbindelse at det ikke har vært noen systematisk jobbing fra skoleledelsens side på dette feltet.

Igjennom sitatene ovenfor ser vi at ingen av lærerne har noen etterutdanning eller videreutdanning knyttet til arbeid med minoritets elever i kombinasjon med samfunnsfaget. Noen av lærerne har derimot tatt kurs i forbindelse med andre fagfelt, men det kan se ut som at lærerne først og fremst utvikler seg og lærer gjennom erfaring og erfaringsutveksling med andre lærere. På to av skolene har det vært, og er stadig lite organisert jobbing rundt arbeid med minoritets elever, noe flere lærere etterlyser og ser et behov for. Bjørka har hatt mye organisert arbeid rundt dette, og det har vært et tydelig fokus på skolen, noe lærerne på skolen har hatt gode erfaringer med. Som

Kari påpeker har det blant annet utviklet seg en kultur i lærerkollegiet for å snakke sammen rundt utfordringer knyttet til undervisning av minoritets elever, noe som har vært viktig for hennes utvikling på dette feltet.

## **6.2 Kulturelt mangfold som ressurs i samfunnsfaget?**

Som vi ser ovenfor har samfunnsfaglærerne ulik erfaring og kompetanse innenfor flerkulturelt arbeid, noe som kan påvirke lærernes holdninger og innstillinger til å arbeide med minoritets elever. Nedenfor vil jeg belyse hvordan lærere ser på kulturelt mangfold, og i hvilken grad de mener at kulturelt mangfold kan fungere som ressurs i samfunnsfaget.

Et tydelig mønster er at samtlige informanter ser et potensiale i å ha flere kulturer representert i en samfunnsfagsklasse. De påpeker blant annet at flerkulturelle klasser åpner opp for flere perspektiver i faget og at medelever får innsikt i kulturer på en helt annen måte. Dette belyses i sitatene nedenfor.

Elevene får lære om ulike kulturer på en helt annen måte, nesten uten at de tenker over det. Og det er jo mange av disse elevene som har en helt annen bakgrunn og som har førstehåndserfaring med en del av det vi tar opp i samfunnsfaget. Så hvis elevene er villige til å snakke om det så er det selvfølgelig rom for å gjøre det. Men elevene er forskjellige der. Noen vil gjerne fortelle om sine opplevelser og erfaringer, mens andre har mange traumer knyttet til ting de har opplevd der de kommer fra, så da må man selvfølgelig ta hensyn til dette (Kari).

Ut i fra dette sitatet ser man at Kari mener at kulturelt mangfold er en fordel i samfunnsfaget, da møte mellom ulike kulturer kan bidra til en forståelse som er vanskelig å oppnå gjennom lærebøker. Man kan for eksempel få en annen forståelse av et fenomen, om noen forteller om sine opplevelser og erfaringer. Når det er sagt påpeker Kari også at det er viktig å se an elevene, og ta hensyn til om de har lyst til å fortelle. Håvard understreker også verdien av å ha flerkulturelle klasser i samfunnsfag.

Det er så mange tema i samfunnsfaget, som har med kultur, rasisme og så videre å gjøre, at jeg tror det kan spille en veldig viktig rolle for å fremme kulturforståelse. Jeg tror det kan ha en spesielt viktig rolle hvis holdningene er litt tvilsomme fra før. Samfunnsfaget åpner opp for diskusjoner, og man får mulighet til å bli kjent med hverandre. Men om man møter på elever som har ekstreme holdninger, noe som dukker opp av og til, så må man som lærer være litt forsiktig her (Håvard).

Her uttrykker Håvard at man gjennom samfunnsfag har en gylden mulighet til å få i gang diskusjoner mellom grupper, noe som kan være spesielt viktig om elevene har åpenlyse fordommer rettet mot hverandre.

Ola har mange positive erfaringer med å ha minoritets elever i samfunnsfag, og uttrykker at det kan være en stor fordel. Han har også gode erfaringer med å bruke elevenes kompetanse i samfunnsfag, og opplever at elevene stort sett er positive til å fortelle om sin bakgrunn og erfaringer. Lise støtter opp rundt dette, og vektlegger også verdien av å bruke minoritetsspråklige utenfor skolen, for eksempel flyktninger som bor på asylmottaket som ligger i nærheten av skolen. Dette mener hun er viktig i arbeidet med å stimulere til kulturforståelse. Ingrid understreker også verdien av å ha minoritets elever i klassen. Hun underviser blant annet en elev med islamsk tro og fremhever at både hun og elevene har stort utbytte av at denne eleven forteller om sin religion fra et annet perspektiv enn hva man vanligvis får gjennom media og andre kilder.

De fleste lærerne ser altså et potensiale i å undervise minoritets elever i samfunnsfag. Skolene har imidlertid ulik praksis når det kommer til retningslinjer og felles strategier på dette feltet, noe som ble belyst i forrige kapittel. En av skolene har tidligere hatt mye fokus på hvordan man som lærer skal håndtere kulturelt mangfold. På de andre skolene er det ingen tydelige retningslinjer i forhold til hvordan man skal møte kulturelt mangfold i klasserommet. Det blir derfor opp til hver enkelt lærer hvorvidt man søker å utnytte dette potensiale, noe som vil bli belyst nedenfor.

Per jobber på Grana skole, der det som nevnt er færre minoritetsspråklige elever. I følge Per er det opp til hver enkelt lærer hvordan man vil arbeide med minoritets elever, og det er lite retningslinjer fra ledelsen. Lise som jobber ved samme skole har samme erfaring, noe som blir synliggjort i sitatet nedenfor.

Sånn helhetlig er det lite fokus på dette med å se på minoritets elever som ressurs, så der tror jeg nok ikke at vi har sett alle mulighetene. Samtidig så er det ikke så mange minoritets elever her, så det kan ha sammenheng med det. Jeg kan tenke meg at på skoler der det er en større andel vil det sikkert være mer fokus på det, og kanskje satt mer i system (Lise).



Her viser Lise at lærerne er overlatt til seg selv i sin praksis i møte med minoritets elever, noe som kan være problematisk, da dette kan føre til at minoritets elevers møte med samfunnsfag kan bli basert på tilfeldigheter. Om man har en engasjert, erfaren lærer som ser på kulturelt mangfold som ressurs, kan man anta at elevene vil få et annet møte med faget enn om man blir undervist av lærere som i større grad betrakter mangfold som et problem.

Lærerne på Eika skole deler også noen av de samme erfaringene. Trine har lang erfaring med minoritetsspråklige og uttrykker følgende:

Jeg synes jo minoritets elever er en ressurs. Men jeg vet hvor stor ressurs de er, siden jeg har jobbet med minoritets elever i så mange år. Ledelsen på skolen er også i utgangspunktet veldig positive, men de har ikke så mye erfaring. Så de er positive og vil gjerne lære mer, men de er usikre på hvordan de skal legge opp ting, siden de ikke kan nok om det. Så de kommer gjerne til oss som har mye erfaring og spør om råd. Men jeg synes fortsatt ikke skolen er flink nok til å utnytte de ressursene som ligger i det at vi har et mottak her (Trine).

I dette sitatet peker Trine på usikkerhet i forhold til hvordan man skal møte mangfold i skolen. Det er ingen klare retningslinjer, og det kan se ut som at det er idealister og de som er spesielt interesserte som får ansvar i forbindelse med flerkulturelt arbeid på skolen.

Kari mener selv at en flerkulturell skole er en skole som behandler mangfold som en ressurs, men hun er usikker på om skolen som helhet gjør det, da skolen i løpet av de siste årene har blitt sammenslått med en annen skole, hvor det tradisjonelt har vært få minoritetsspråklige elever. Denne erfaringen deles også av to andre samfunnsfaglærere ved skolen. For omtrent 15 til 20 år tilbake, var det mye fokus på hvordan man skulle møte minoritets elever, og skolen kunne nærmest betraktes som en foregangsskole på dette feltet. På denne tiden var det nytt, og Knut påpeker at han hadde en bratt læringskurve i denne perioden. Miljøet har etter hvert blitt etablert, men alle informantene ved denne skolen mener at det vil være nødvendig å sette fokus på dette feltet igjen, siden mange av de nye lærerne har lite erfaring og kunnskap. Knut mener videre at ledelsen må spille en sentral rolle i dette arbeidet.

Hensikten med å vise hvordan lærere tenker omkring kulturelt mangfold i skolen, er at holdninger og innstillinger, i følge Gitz Johansen, kan være med å påvirke lærernes praksis i skolen. Et sentralt funn som blir belyst ovenfor, er at de fleste lærerne ser ut til å ha positive innstillinger til å undervise minoritets elever i samfunnsfag. Når det er sagt, er det også en usikkerhet knyttet til hvordan man skal håndtere dette i praksis, noe som blant annet blir synliggjort på skolene der det ikke har vært noe systematisk arbeid fra skoleledelsens side. Det kan se ut som at det er opp til hver enkelt lærer hvordan man ønsker å arbeide når man underviser minoritets elever i samfunnsfag. Nettopp derfor vil det være interessant å gå videre å se på hvordan lærere håndterer kulturelt mangfold i praksis og hvorvidt minoritets elever faktisk brukes som ressurs i samfunnsfaget.

### **6.3 Praksis i klasserommet**

Når Kari underviser i klasser der det bare er minoritets elever, gjennomfører hun opplegg der de lager en presentasjon av deres egen kultur med en samfunnsfaglig vinkling, noe hun mener fungerer bra. I blandede klasser, har hun derimot ikke like gode erfaringer, da elevene ofte antyder at de ikke har lyst til å gjennomføre slike presentasjoner når det er blandede klasser. Denne erfaringen deles av Håvard og Knut som også arbeider på denne skolen. I klasser med bare minoritets elever er elevene mye mer frempå og snakker mer om sin bakgrunn. Dette gjør at man kan få andre perspektiver på for eksempel familiestruktur, sosialisering og så videre, noe de ser på som en stor ressurs. Når elevene er i blandede klasser blir de imidlertid mer forsiktige, og de norske elevene kan også fort begynne å kjede seg hvis de snakker dårlig norsk. «Når det er elever som er flinke til å snakke og fortelle, så vil nok de norske elevene reagere positivt på det. Men de er ganske kritiske, så hvis de snakker dårlig norsk så er det ikke så spennende lengre» (Håvard).

Lise har imidlertid andre erfaringer med å bruke minoritets elever som ressurs i blandede klasser. Hun opplevde at hennes to elever fra Kongo og Afghanistan var lite integrert i klassen og at medelevene trakk seg unna. Da de hadde om emnet *Kultur*, bestemte hun seg for å gjennomføre et opplegg der elevene skulle lage en presentasjon som var knyttet opp mot et av kompetansemålene. Elevene fra Kongo og

Afghanistan ville jobbe sammen, og de laget et veldig godt og personlig fremlegg der de fortalte om sin bakgrunn og sine erfaringer.

Dette ble utrolig vellykket for alle parter tror jeg. Elevene lagde et ganske personlig opplegg, og de andre elevene ble veldig fenget av historiene de fortalte og viste bilder fra. Og etter fremlegget kom det mange spørsmål og til og med elever som vanligvis trekker seg litt unna, var tydelig interessert. Etter timen fikk jeg tilbakemelding fra minoritets elevene om at det hadde vært den beste timen de hadde hatt, og det tror jeg nok har sammenheng med at de andre elevene ble så interessert i det de hadde å fortelle. Det var også noen av de norske elevene som gav meg tilbakemelding på at det var en veldig fin og interessant time. Det var ganske integrerende at de elevene var så personlige og gav litt av seg selv. Så den timen var veldig bra for det faglige, men det var også bra for det sosiale i gruppen. Etter timen så jeg at elevene fra Kongo og Afghanistan satt sammen med de norske elevene. Til og med de som tidligere hadde trukket seg unna ville vite mer og bli bedre kjent (Lise).

I sitatet ovenfor kan man se et eksempel hvor minoritets elever bruker sin kulturelle kompetanse som samfunnsfaglig ressurs. Dette hadde videre innvirkning på klassemiljøet og minoritets elevene ble i etterkant mer integrert i elevgruppen. Da noen av elevene tidligere var skeptiske og trakk seg unna de minoritetspråklige elevene, ble situasjonen endret gjennom flere faglige opplegg der målsetningen blant annet var at elevene skulle få kjennskap til medelevenes bakgrunn og kultur. I eksemplet her ser vi at læreren har en betydelig rolle i forhold til hvordan relasjonene i elevgruppa utarter seg. Ved å legge til rette for at elevene kan bli kjent med det som i utgangspunktet virker fremmed, bidrar hun til å ufarliggjøre det som er forskjellig.

Lærerne har imidlertid ulike erfaringer på dette området, da flere påpeker at det er vanskeligere å bruke minoritets elevers kompetanse i klasser som består av både etnisk norske elever og minoritets elever. Dette kan ha naturligvis ha sammenheng med hvilke klasser man underviser, og hvordan man som lærer jobber i forbindelse med å implementere flerkulturelle perspektiver.

## **6.4 Når brukes minoritets elevers kulturelle kompetanse i undervisningen?**

Ovenfor ser vi at det er forskjell på hvordan lærere bruker minoritets elevers kulturelle kompetanse i undervisningen. Videre vil jeg belyse når lærerne betrakter det som naturlig å integrere flerkulturelle perspektiver i undervisningen. Det viser seg at flere av lærerne bruker elevenes kompetanse under spesielle temaer, noe som i følge Per

må ses i sammenheng med kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Dette kommer til uttrykk i sitatet nedenfor.

Jeg endrer ikke undervisningen selv om jeg har minoritets elever i klassen, for jeg synes det er viktig at de lærer om det norske samfunnet. Hvis man ser på kompetansemålene, så er det ganske få kompetansemål som ikke er knyttet opp mot det norske samfunnet. Det synes jeg for så vidt er greit på en plass der det ikke er så mange innvandrere, men hvis man er en skole der 40 – 50 % prosent er minoritets elever så må man vel legge om undervisningen mer (Per).

Per fremhever her at de fleste kompetansemålene er knyttet opp mot det norske samfunnet, noe som gjør det unaturlig å integrere flerkulturelle perspektiver generelt i undervisningen. Her kan det imidlertid se ut som at Per forstår det flerkulturelle samfunnet som noe som er isolert fra det norske samfunnet.

Kari og Lise påpeker at de bruker minoritets elevenes kompetanse under spesielle emner, som *kultur*, *internasjonale forhold* og *sosialisering*. Lise er opptatt av at det må passe inn under kompetansemålene, slik at det blir naturlig. Også Kari er opptatt av at hun ikke skal gjøre et for stort poeng ut av det flerkulturelle, slik at elevene blir sett på som en naturlig del av gruppen. Ola har på sin side litt andre erfaringer, og bruker minoritets elevenes kompetanse mer generelt i undervisningen. Dette opplever han som en stor ressurs, og mener at både han selv og medelever lærer mye av at man belyser ulike emner fra forskjellige perspektiver. Han finner det naturlig å flette inn flerkulturelle perspektiver innenfor samtlige emner i samfunnsfag. Hvis man ser dette opp i mot Per som ble sitert ovenfor, kan det se ut som at Ola behandler det flerkulturelle som en del av det norske samfunnet, noe som også bidrar til at det blir naturlig å integrere flerkulturelle perspektiver under temaer som omhandler det norske samfunnet.

Her ser vi altså at minoritets elevenes kompetanse i størst grad blir brukt under spesielle tema, som for eksempel under tema som *kultur* eller *internasjonale forhold*. *Sosialisering* er også et tema hvor flere lærere finner det naturlig å trekke inn flerkulturelle perspektiver. Når det er sagt er det variasjon blant lærerne her, og som man ser ovenfor, er det også lærere som bruker elevenes kompetanse mer generelt i undervisningen. Andre igjen, påpeker at det er forskjell på om de har få minoritets elever eller om de har mange minoritets elever i en klasse.

## 6.5 utfordringer i det flerkulturelle klasserom

Videre vil jeg belyse hvilke utfordringer lærerne peker på når de underviser flerkulturelle klasser. Et tydelig mønster som kommer til syne gjennom intervjuene, er at lærerne opplever varierte språkferdigheter som en utfordring i samfunnsfaget. Når elevene snakker dårlig norsk, kan det være vanskelig å tilpasse opplæringen, og elevene kan ha vanskelig for å lære nye begreper som er sentrale i samfunnsfaget. Kari løser dette ved å lage forenklete fremstillinger av begrep, siden læreboka ofte kan bli for komplisert. De forenklete fremstillingene gir hun elevene i forkant av timen, slik at de har mulighet til å sette seg inn i det som skal gjennomgås i timen.

Flere av lærerne fremhever at de bruker mye tid på begrepslæring i samfunnsfaget. Lærerne har imidlertid ulike erfaringer i forbindelse med begrepslæring i flerkulturelle klasser. Per opplever at manglende referanser gjør at mange har svært vanskelig for å lære hva begrepene faktisk inneholder, og han hevder videre at manglende skolegang og bakgrunnskunnskap kan være en stor utfordring når elevene skal lære nye begreper og nytt fagstoff. Dette kommer til uttrykk i sitatet nedenfor.

Det er en utfordring at elevene mangler referanser på mye av det vi snakker om i faget. Når vi for eksempel snakker om konkrete institusjoner og begreper så aner ikke minoritets elevene hva det er snakk om. Og de kan jo lese det i boken, men de skjønner det ikke likevel, for de mangler rett og slett referanser. Når vi har om det norske samfunnet i faget, så har disse elevene veldig liten innsikt. Hvis vi for eksempel snakker om barneoppdragelse og sosialisering så er jo dette helt annerledes i Palestina (Per).

I dette utsagnet ser man en frustrasjon, og det kan virke som at Per opplever dette som en håpløs situasjon. Elevene har ikke mulighet til å forstå fagstoffet, siden de mangler referanser. Per påpeker også at elevene som er født og oppvokst i Palestina, har veldig lite innsikt i det norske samfunnet, noe som på mange måter vil være naturlig. Det jeg mener er interessant her er at det kan se ut som at minoritets elevenes bakgrunn og erfaringer ikke blir sett på som gyldig kunnskap i Pers undervisning, noe som begrunnes med at deres bakgrunn er så forskjellige fra de norske elevene.

Ola opplever derimot at språkvansker og kulturelle forskjeller ikke trenger å være en stor utfordring i samfunnsfaget, nettopp fordi at dette er et fag hvor man som lærer kan spille mye på livserfaringene til elevene, og på den måten kan man gjøre stoffet forståelig for elevene.

Jeg tror nok at samfunnsfag er et fag mange minoritetselever liker. Det er et enkelt fag, og de fleste har ikke problemer med å forholde seg til stoffet. Når jeg har forklart hva det dreier seg om, klarer de fleste å trekke paralleller til noe de kjenner fra før, så de har nesten alltid en brukbar forståelse av hva det handler om (Ola).

Som vi ser i sitatet ovenfor er Per og Olas erfaringer svært forskjellig. Når Per uttrykker at elevene har svært vanskelig for å forstå, hevder Ola at elevene stort sett kan feste fagstoffet på noe de kan fra før. Dette er interessant, men tanke på at Ola bruker minoritetselevens kompetanse generelt i undervisningen, mens Per gjør det motsatte. Ola bruker elevenes forkunnskap i forbindelse med innlæring av ny kunnskap, noe som er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. Ovenfor ser man altså at mens en lærer ser manglende referanser som et problem, ser en annen lærer ved samme skole muligheter gjennom at elevene kan hekte fagstoffet på livserfaringer og bakgrunnskunnskap. Scenarioet vi ser ovenfor, kan naturligvis ha sammenheng med hvilke elevgrupper man underviser, men det må også påpekes at det kan være et uttrykk for lærernes innstillinger og kunnskap om flerkulturelt arbeid i skolen.

Det er imidlertid flere lærere som mener det er en stor utfordring å tilpasse opplæringen i klasser der elever har svært ulikt nivå og utgangspunkt. Lise fremhever blant annet at det kan være vanskelig å undervise i klasser hvor minoritetselever har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet, noe som kommer til uttrykk i sitatet nedenfor.

Noen av elevene som kommer har gått veldig lite skole i hjemlandet sitt, og da mangler de ofte basiskunnskaper som norske elever har lært gjennom barne- og ungdomsskole. For eksempel, så er det noen elever som er veldig svake i geografi, og de vet kanskje ikke hvor Afrika er på kartet. Så da kan det bli meningsløst å innføre begrep som bærekraftig utvikling, når selve grunnkunnskapen mangler (Lise).

Lise snakker her om en manglende basiskunnskap, noe som gjør at man i undervisningen må starte på et svært lavt nivå. Hun mener at det kan være problematisk at minoritetselever begynner i skolen før de har en nødvendig grunnkunnskap, da mange dropper ut av skolen på grunn av at de ikke har mulighet til å forstå fagstoffet. Et annet moment hun trekker fram her, er at dette kan forsterke holdninger om at minoritetselever er annerledes og lite kunnskapsrike, noe hun mener kan bidra til at det utvikles etnosentriske holdninger i elevgruppa.

Samfunnskunnskap i videregående opplæring, er et fag hvor det kan åpnes opp for diskusjon rundt temaer hvor mange elever har sterke meninger. I klasser hvor ulike kulturer er representert, fremhever noen lærere at spesielle temaer kan være vanskelig å undervise i. Store kulturforskjeller kan bidra til at det oppstår kulturkollisjoner i elevgruppa. Ingrid fremhever at temaer som kvinnesyn, barneoppdragelse og likestilling er temaer som i noen elevgrupper kan være vanskelig å håndtere. Hun synes også det kan være vanskelig å snakke om krigen i Afghanistan, siden hun har en elev som har flyktet der i fra. Ola trekker fram homofili som et vanskelig tema, da han underviser mange troende muslimske elever. Når det er sagt, understreker både Ola og Ingrid at det er lettere å ta opp slike temaer når man kjenner elevenes bakgrunn og kultur. Knut støtter også dette, og han er opptatt av å opparbeide seg kunnskap om kulturene elevene kommer fra, og om elevenes bakgrunn og erfaringer. Dette mener han er viktig for å kunne gi elevene best mulig opplæringsvilkår.

En oppsummering av utsagn og sitater ovenfor viser at lærere møter ulike utfordringer i sitt arbeid med minoritets elever. Det er imidlertid ingen tydelige mønstre som viser at lærerne på Grana skole ser andre utfordringer enn på Bjørka skole. Lærere opplever altså mange av de samme utfordringene i en klasse med en elev fra Afghanistan, som i en klasse med ti elever fra ulike deler av verden. Dette kan være interessant å se opp mot skolens praksis, og i hvor stor grad skolene tilrettelegger for at lærerne skal opparbeide kunnskap i forbindelse med å håndtere utfordringer som oppstår i møte med kulturelt mangfold i skolen.

## **6.7 Medelevers holdninger til minoritets elever**

Tidligere i dette kapitlet har vi sett at noen lærere trekker frem at sammensetning i elevgruppen har mye å si for hvordan minoritetslevers kompetanse blir brukt i undervisningen. Noen lærere fremhever blant annet at minoritets elever har en tendens til å bli mer forsiktige når de har undervisning sammen med majoritets elever.

Hvordan dynamikken er i elevgruppen, spiller altså en sentral rolle for hvordan noen lærere velger å bruke elevenes kompetanse som grunnlag for undervisning. Tidligere har vi også sett eksempler på at lærere kan påvirke dynamikken i elevgruppen. Videre vil jeg belyse lærernes oppfatninger rundt medelevers holdninger til minoritets elever,

og hvorvidt de mener at minoritetselevene er integrert i resten av elevgruppen.

Per opplever at medelever ikke viser den store interessen overfor minoritetselevene som går i klassen. Dette mener han videre kan henge sammen med at minoritetselevene holder seg mye for seg selv. I den forbindelse mener han at det er problematisk at to arabisktalende søstre går i samme klasse. Dette fører til at de snakker mye arabisk, og at de blir hengende etter med norskkunnskapene. Søstrene er også lite integrert i klassemiljøet, noe Per mener har sammenheng med at de er svært forskjellige. Han uttrykker seg slik: «Guttene får de ikke lov til å være sammen med, og jentene er de rett og slett for forskjellige fra. De er jo fra to ganske forskjellige verdener» (Per).

Ingrid opplever på sin side at det er svært varierende hvor integrert minoritetselevene er i elevgruppen. Hun påpeker også at det er stor forskjell mellom klasser på yrkesfag og på studiespesialisering.

Jeg opplever også at det er forskjell elevenes holdninger på yrkesfag og på studiespesialisering. Men det kan jo ha med politisk standpunkt å gjøre også. Det er yrkesfaglige gutter dette her, og jeg tror at flere sannsynligvis kommer til å stemme FRP når de nå skal ut å stemme til høsten. Jeg tror nok samfunnsfaget kan ha en veldig viktig rolle her, for her kan man begynne å kommunisere om samfunnsforhold. Men da må elevene være interessert i å diskutere, og jeg opplever at studiespesialiseringselevene er flinkere her (Ingrid).

Her trekker Ingrid fram et interessant moment, da hun påpeker at det er forskjell mellom elever og elevgrupper.

Lise har erfaring med at minoritetselever ofte blir litt utenfor resten av klassen, hvis det ikke gjøres noe konkret for at de skal integreres. Hun har blant annet erfaring med at de norske elevene kvier seg litt for å sette seg sammen med minoritetselevene, noe hun tror handler mest om språk og at kommunikasjon blir vanskeligere. Hun ser også en tendens til at minoritetselever ofte er litt mer ambisiøse og engasjerte når det er snakk om gruppearbeid, da de norske elevene kan ha en tendens til å ville lene seg litt mer tilbake. Dette kan videre føre til en konflikt rundt hva gruppearbeidet skal være. Når det er sagt, mener hun at man som lærer kan spille en viktig rolle i dette arbeidet, noe sitatet nedenfor viser.



I utgangspunktet opplever jeg ikke at medelever er veldig interessert eller nysgjerrig på minoritetslevenes bakgrunn. Jeg har mest inntrykk av at de er opptatt av seg selv og norsk ungdomskultur. Men jeg tror nok at man som lærer kan spille en viktig rolle her. Når minoritetslevene gav litt av seg selv, ble jo medelevene veldig interessert. Jeg har også gode erfaringer med at minoritetslever får slippe til å fortelle, så på den måten kan de jo være en kjemperessurs (Lise).

I sitatet ovenfor viser Lise til undervisningsopplegget som ble synliggjort tidligere i dette kapittelet. Lise jobbet over lengre tid med ulike kulturer, og brukte elevenes kompetanse i undervisningen. Dette bidro til at minoritetslevene ble mer integrert i elevgruppen.

Kari vektlegger også verdien av å ha flere kulturer representert i klassen, i forbindelse med arbeid med kulturforståelse i elevgruppen. Hun uttrykker seg slik:

Jeg tror nok at de norske elevene i klassen har veldig stort utbytte av å ha minoritetslever i samfunnsfagsklassen. Mange får litt aha-opplevelser tror jeg. Ting de har lest om eller hørt om før blir plutselig mye mer personlig når noen de kjenner forteller sin historie. Jeg tror de rett og slett får en bedre forståelse (Kari).

Trine har også erfaringer med at medelevene er positive og nysgjerrige på minoritetslevenes bakgrunn.

Jeg har jo ei som er samisk i klassen, og en som er fra Afghanistan. Og når elevene skulle velge en minoritet de ville fordype seg i, så var det flere grupper i klassen som valgte å se nærmere på samene og på den afghanske minoriteten. Så det viser jo at klassen er interessert i å lære mer om de kulturene klassen representerer (Trine).

I sitatene ovenfor ser man at både Trine, Kari og Lise har erfaringer med at elevene utvikler en bedre forståelse for ulike kulturer gjennom å gå i flerkulturelle klasser.

Sitatene ovenfor viser først og fremst at medelevers holdninger til det å ha minoritetslever i klassen, er svært forskjellig. Flere lærere påpeker at de har erfaringer med at de andre elevene trekker seg litt unna, og det er ofte lite integrasjon i elevgruppen, mens andre lærere fremhever at elevene får mulighet til å bli kjent på tvers av kulturer og lære om kulturer på en ny måte. Det kan imidlertid se ut som at lærere kan spille en viktig rolle ved å gjennomføre undervisningsopplegg der det legges til rette for at elevene skal bli bedre kjent med hverandre. Her kan det være relevant å trekke frem Lises eksempel, der hun gjennom et samfunnsfaglig opplegg opplevde at minoritetslevene ble mer integrert i elevgruppen. Flere mener også at samfunnsfaget kan ha en viktig rolle i arbeidet med flerkulturell forståelse, og at det å være flerkulturelle klasser kan være en fordel i dette arbeidet. Om man ser på kulturelt

mangfold som en fordel eller ulempe er imidlertid, som vi har sett, opp til den enkelte lærer.

## **Kap 7 Diskusjon**

Problemstillingen i denne oppgaven søker å finne svar på hvorvidt lærere bruker minoritetslevers kulturelle kompetanse som samfunnsfaglig ressurs, og hvordan skoleledelsen ved de ulike skolene arbeider for å implementere flerkulturelle perspektiver i skolens praksis. Videre har det vært en målsetning å se om praksis i skolen samsvarer med politiske føringer og intensjoner i forbindelse med kulturelt mangfold. I kapittel 4. synliggjøres målsetninger og intensjoner gjennom offentlige dokumenter og lovverk, mens kapittel 5. og 6. skisserer realiteten i skolene som deltok i undersøkelsen. I dette kapittelet vil forholdet mellom intensjoner og realitet drøftes opp i mot det teoretiske rammeverket som er belyst i kapittel 2, før jeg vil gå inn å drøfte hvorvidt lærerne bruker kulturell kompetanse som samfunnsfaglig ressurs.

### **7.1 Forholdet mellom intensjon og praksis.**

Følgende sitat er hentet fra Kunnskapsløftet, og kan fungere som et bilde på mange av intensjonene som blir synliggjort i kapittel 4: «Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklege og kulturelle minoriteter. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

Ut i fra styringsdokumenter, læreplan og lovverk som har blitt belyst i denne oppgaven kan man trekke en slutning om at en overordnet strategi er at kulturelt mangfold skal bevares og videreutvikles. Skolen som sosialiseringsarena spiller en viktig rolle i dette arbeidet. Et interessant aspekt her er at man kan trekke paralleller mellom intensjoner som blir belyst i denne oppgaven, og multikulturell pedagogikk som utgjør en sentral del av oppgavens teoretiske rammeverk. Joron Pihl fremhever blant annet at en grunnleggende målsetning innenfor multikulturell pedagogikk, er å bevare og utvikle minoriteters språk og kultur (Pihl, 2000, s. 118). Den multikulturelle tilnærmingen handler også om å utvikle en undervisning som anerkjenner og

respekterer det mangfoldet ulike skoler og elevgrupper representerer (Horst, 2006, s. 14).

Tidligere i denne oppgaven har vi sett at skolene som deltok i undersøkelsen har ulike praksis i møte med kulturelt mangfold. Ut i fra utsagnene til rektorene kan det imidlertid se ut som at alle mener at kulturelt mangfold er en ressurs for skolen. Det å være en flerkulturell skole blir sett på som positivt med tanke på utvikling av kulturforståelse og respekt for andre levesett. Utsagnene til rektorene samsvarer på mange måter med intensjonene i styringsdokumentene, men dette betyr ikke nødvendigvis at dette samsvarer med skolenes praksis. Begrepet *flerkulturell* har som vi har sett, en tendens til å fungere normativt (Kasin, 2008, s. 74). Nedenfor vil jeg derfor drøfte i hvor stor grad utsagnene faktisk reflekterer skolenes praksis.

### **7.1.2 Organisasjoner i utvikling?**

I kapittel 2. ser vi at flere forskere argumenterer for at skoler må gjennom omfattende omstillingsprosesser for å møte nye behov og krav som oppstår i forbindelse med kulturelt mangfold i skolen. Pihl hevder i den forbindelse at et kritisk blikk mot egen praksis, forståelse og kompetanse er nødvendig for å skape et utdanningstilbud som gir like muligheter for samtlige elever i skolen (Pihl, 2000, s. 122). Dette underbygges av Hauge og Andersen, som påpeker at refleksjon over egen praksis er en forutsetning for utvikling i skolen (Hauge, 2007, s. 290, Andersen, 2006, s. 229-230). Her vil det være relevant å drøfte hvorvidt skolene kan betraktes som lærende organisasjoner i møte med kulturelt mangfold. Funnene viser at Bjørka skole har hatt en god del fokus på å implementere flerkulturelle perspektiver i skolen, og skoleledelsen har tilrettelagt for organisert diskusjon i forbindelse med mangfold. Igjennom slike tiltak har det utviklet seg en kultur der refleksjon over egen praksis står sentralt. Slik jeg ser det, er dette i tråd med Kunnskapsløftet som fremhever at skolen skal tilrettelegge for at lærere skal lære av hverandre gjennom planlegging, vurdering og gjennomføring av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.7). Funnene på de andre skolene viser derimot en annen virkelighet. Det har vært lite fokus på kompetanseheving på feltet, og temaer knyttet til mangfold har i liten grad vært gjenstand for organisert utviklingsarbeid, noe som blant annet begrunnes med at det har vært få minoritetselever på skolene. Det er altså mye som tyder på at skolen med flest

minoritetselever også har hatt mer fokus på hvordan man kan møte mangfold for å gi elevene best mulig opplæringsvilkår.

Et annet funn ved Grana skole viser imidlertid at rektor ser et tydelig behov for en utvikling av skolens praksis. Her trekker han blant annet frem at flere i skoleledelsen bør ha et særlig ansvar i forbindelse med minoritetselevens opplæringsvilkår i skolen. Roald hevder at et fellestrekk innenfor teorier knyttet til organisasjonslæring, er at utviklingsprosesser bør være kollektive prosesser, og at ulike ansvarsområder bør fordeles på hele personalet (Roald, 2006, s. 150). Ovenfor ser vi at rektor ved Grana skole til en viss grad tenker i disse baner. Roald argumenterer imidlertid for at ansvarsområder bør fordeles over hele personalet og ikke bare i ledelsen, noe også Andersen støtter opp rundt. På Eika skole har vi sett en tendens til at de som kan mye, og har lang erfaring med minoritetselever, har mye ansvar i forbindelse med flerkulturelt arbeid. Andersen argumenterer imidlertid for at flere enn de som er eksperter på flerkulturelt arbeid bør ha ansvar for utvikling i skolen (Andersen, 2006, s.229).

### **7.1.3 Likhetsidealet**

Funn i denne oppgaven kan tyde på at det er opp til hver enkelt skole og rektor hvordan man prioriterer å utvikle skolen i forbindelse med at den blir mer mangfoldig. En av rektorene uttrykker at skolen har endret seg lite i forbindelse med nye sammensetninger i elevgruppene, men påpeker at det er behov for å gjøre noen endringer. Her er det blant annet snakk om å utvikle tilbud som i større grad tilpasses minoritetselever. Samtidig påpeker rektor at man skal være forsiktig så man ikke utvikler en praksis som virker stigmatiserende. Også på de andre skolene er rektorene opptatt av at skolen ikke skal fremheve forskjeller mer enn nødvendig.

Ovenfor synliggjøres et dilemma, altså om skolen skal behandle alle likt, eller om skolen skal tilpasses forskjeller i elevgruppen. På den ene siden kan det være relevant å diskutere dette opp mot likhetsidealet. Vi har tidligere sett at Gullestad mener at man har en tendens til å skape et fellesskap gjennom å fokusere på det som er likt og overse det som er forskjellig (Gullestad, 2002, s. 82-83). Liden hevder videre at det er en fallgrube her, da et gjennomgående fokus på å skape et *oss* gjennom det man har til

felles, kan bidra til at man står i fare for å undertrykke reelle forskjeller og forutsetninger hos elevene (Liden, 2001, s. 80). Et sentralt spørsmål her er hvordan skolene definerer begrepet *likhet*, og om de tilrettelegger for at mangfold skal oppfattes som en normaltilstand gjennom at de overser forskjeller, eller om skolene skaper en normaltilstand der både likheter og forskjeller anerkjennes. I følge Pihl er det er først når man forstår likhetsbegrepet som anerkjennelse av likheter og forskjeller at man kan utvikle en inkluderende praksis i skolen der det er lov å være forskjellig. Mine funn viser imidlertid at kollektive refleksjoner rundt begrep som *likhet*, kun har funnet sted på en av skolene. På de to andre skolene, kan det se ut som at slike prosesser har vært mer eller mindre fraværende. Slik jeg ser det kan det se ut som at to av skolene står i fare for å underkjenne forskjeller i sitt arbeid med å skape en normaltilstand i forbindelse med kulturelt mangfold.

#### **7.1.4 Skole – hjem samarbeid**

I kapittel to har vi sett at tospråklige lærere kan ha en viktig funksjon i den flerkulturelle skolen, da de kan bidra til at kunnskap minoritets elever har med seg inn i skolen, oppfattes som gyldig (Hauge, 2007, s. 292- 293). En av skolene har et lærerpersonale som til en viss grad gjenspeiler elevgruppen, og de to andre skolene har få minoritetsspråklige lærere. Et interessant aspekt her er at skolen med mange minoritetsspråklige lærere har mange utfordringer i forbindelse med skole-hjem-samarbeid. Et problem er at foreldrene ikke kommer på møter og lignende, noe som kan ha sammenheng med hvordan familiene til minoritets elever opplever det norske skolesystemet. I følge Ryen og Hauge kan tospråklige lærere ha en funksjon her (Ryen, 2008, s. 238). Når det er sagt, viser funnene at Eika skole har fått skole- hjem-samarbeid til å fungere bra selv om de har få minoritetsspråklige lærere, da minoritetsspråklige foreldre stiller opp på møter og samtaler på lik linje med foreldre til norske elever. Dette tyder på at det er flere faktorer som spiller inn i forbindelse med foreldres opplevelse av skolen. En faktor kan være at Eika skole er en liten skole som ligger på et lite sted, noe som kan lette prosessen med å bli kjent med lærere og skolesamfunnet.

### **7.1.5 Tilpasset opplæring**

Som vi har sett har to av skolene utviklet tilpassede løp som er spesielt rettet mot minoritetselever. Et sentralt spørsmål er hvordan denne tilpasningen utformes, og om skolen gjennom disse tiltakene tilpasser seg elevene, eller om tilpasningen er en kompensatorisk ordning som skal gjøre elevene i stand til å tilpasse seg skolen. Hauge argumenterer i den forbindelse for en vid forståelse av tilpasset opplæring, da tilpasset opplæring handler om at alle elever skal få et bedre opplæringstilbud. I den forbindelse bør tiltak som er beregnet på minoritetspråklige være ordinære tiltak som alle elever profitterer på (Hauge, 2007, s. 15).

En av skolene har iverksatt studiespesialisering som er rettet mot minoritetselever, men også majoritetselever har mulighet til å gjennomføre samme løp. Dette kan altså ses på som et ordinært tiltak som er implementert i skolens praksis, og som er rettet mot alle elever. I et annet tilfelle er det innført en forberedende klasse som har fokus på innlæring av norsk språk og kultur. Dette er også et ordinært tiltak, som skal gjøre minoritetselever rustet til å følge ordinær undervisning. Dette kan kanskje betraktes som en spesialklasse, der minoritetselever blir stuert sammen for å lære norsk språk og kultur på kortest mulig tid. Sett fra et annet perspektiv er det flere elever som begynner i videregående opplæring med dårlige norskkunnskaper og lite eller ingen skolebakgrunn fra sitt hjemland, noe som bidrar til at mange ikke er i stand til å følge ordinær undervisning. For å komme seg i gjennom et utdanningsløp i dagens skole er det en forutsetning at man behersker det norske språket, og at man har kunnskaper som man kan bygge på i opplæringsprosessen. Ett funn er at skolene mer eller mindre er overlatt til seg selv i forhold til hvordan man skal håndtere slike utfordringer i skolen, og en av rektorene etterlyser mer veiledning fra staten. Dette kan ses i sammenheng med Pihl som hevder at en av de største utfordringene skoleledere har, er at de er overlatt til seg selv i arbeidet med å utvikle likeverdige utdanningstilbud innenfor rammene av en kulturell assimilasjonsmodell (Pihl, 2000, s. 120).

### **7.2 Er kulturell kompetanse en samfunnsfaglig ressurs?**

Ovenfor ser vi at skolene har ulike strategier i møte med kulturelt mangfold, og selv om rektorene mener at kulturelt mangfold er en ressurs for skolene, er dette i ulik grad implementert i skolenes praksis. Skolen som har lengst og mest erfaring med

minoritetsspråklige elever har satset mest på kompetanse og kunnskapsutvikling, noe som i følge Hauge er sentralt i forbindelse med utvikling i møte med kulturell mangfold (Hauge, 2007, s. 291). Videre vil jeg ut i fra empirisk materiale se hvordan samfunnsfaglærere bruker kulturell kompetanse i samfunnsfaget, og drøfte dette opp mot teori som er belyst i kapittel 2. Jeg søker også å trekke noen linjer som kan belyse hvordan læreres praksis påvirkes av skolens helhetlige strategi.

Et grunnleggende prinsipp innenfor flerkulturell pedagogikk er i følge Pihl at undervisningen bygger på elevenes forutsetninger, og at kulturell og språklig bakgrunn anerkjennes som pedagogisk forutsetning (Pihl, 2000, s.118). En dimensjon innenfor denne pedagogiske retningen er som man ser i kapittel 2., at flerkulturelle perspektiver er integrert i undervisningen. Lærerne som deltok i undersøkelsen har ulik praksis med å integrere flerkulturelle perspektiver i undervisningen, men et mønster i det empiriske materialet viser at flerkulturelle perspektiver ofte blir integrert under spesielle tema. Her pekes det blant annet på temaer som *kultur, internasjonale forhold og sosialisering*. Flere lærere begrunner dette med at det føles unaturlig å trekke inn flerkulturelle perspektiver generelt i undervisningen, da kompetansemålene i Kunnskapsløftet i størst grad omhandler det norske samfunnet.

Hvorvidt lærere bruker minoriteters kompetanse i samfunnsfaget kan ikke forstås isolert, men må ses i sammenheng med skolens helhetlige praksis, og hvordan læreplan og læreverk behandler flerkulturelle perspektiver. Theo Koritzinsky, problematiserer læreplanen i samfunnsfag, da han mener at flerkulturelle perspektiver blir isolert under egne temaer som for eksempel *kultur og internasjonale forhold* (Koritzinsky, 2012, s. 133). Dette kan være en forklaring på at noen lærere finner det unaturlig å integrere flerkulturelle perspektiver under andre emner i samfunnsfag. Her kan det også være relevant å drøfte hvem som har makt til å påvirke hvilke perspektiver som skal fremmes igjennom læreplanen. I følge Rugkåsa har minoritetsgrupper og majoriteten ulik tilgang på symbolsk makt, noe som gjør at majoriteten i større grad legger premissene for hvordan skolen skal organiseres (Rugkåsa, 2009, s. 81). Banks argumenterer i den forbindelse, for at en omfattende endring av skolens organisering, struktur og skolekunnskap er nødvendig for at skolene skal tilpasses samtlige elever i dagens flerkulturelle samfunn (Banks, 2009, s. 16).



Et av funnene i denne oppgaven viser imidlertid at lærerne tolker kompetansemålene forskjellig. Mens en lærer mener at det er unaturlig å trekke inn flerkulturelle perspektiver da de fleste kompetansemålene omhandler det norske samfunnet, uttaler en annen lærer at det er interessant å belyse flerkulturelle perspektiver under alle emner i samfunnsfag. Dette kan være uttrykk for ulike forståelser av begrepet *flerkulturell*. En av lærerne ser ut til å knytte flerkulturelle perspektiver utelukkende til minoritetslevers kulturelle bakgrunn, mens en annen lærer viser en utvidet forståelse av begrepet. Hauge argumenterer nettopp for denne siste forståelsen, da hun mener at flerkulturell undervisning ikke bare handler om å integrere minoritetslevers kulturelle og språklige bakgrunn i undervisningen, men også om å trekke inn hvordan kulturelt mangfold preger det norske samfunnet (Hauge, 2007, s. 184). Slik jeg ser det er det opp til hver enkelt lærer hvorvidt man søker å implementere flerkulturelle perspektiver i undervisningen. Funnene kan tyde på at det er mer eller mindre tilfeldig om minoritetslever blir plassert i klasser der deres bakgrunnskunnskap og erfaringer blir brukt som utgangspunkt i undervisningen. Dette kan videre ha konsekvenser for hvorvidt opplæringen tilpasses elevene, noe vi har sett at både opplæringslov og læreplan stadfester at samtlige elever har krav på.

Som man ser i kapittel to argumenterer Banks for at flerkulturelle perspektiver bør integreres i undervisningen, men understreker samtidig nødvendigheten av at dette virker naturlig og logisk. Gitz- Johansen hevder på sin side at slike tiltak ikke bør stå alene, da det kan bidra til å underbygge fordommer og stereotyper. Han argumenterer videre for at et helhetlig fokus på skolen og i klasserommet er nødvendig i arbeid med å utvikle flerkulturell forståelse (Gitz- Johansen, 2006, 234). Funnene i denne oppgaven viser ulike virkeligheter på de tre skolene, og på to av skolene har vi sett at kulturelt mangfold ikke har vært et fokusområde. Likevel kan man se at lærere på de to skolene til dels integrerer flerkulturelle perspektiver i undervisningen, og noen lærere bruker elevenes kompetanse som ressurs i faget. Ser man dette opp i mot ulike paradigmer som Banks trekker fram i forbindelse med kulturelt mangfold i skolen, kan man anta at både Grana og Eika befinner seg innenfor et paradigme der man imøtekommer etniske minoriteter med å implementere isolerte flerkulturelle perspektiver i fag. Dette er i følge Banks et paradigme som ofte er gjeldende i en tidlig fase i møte med kulturelt mangfold (Banks, 2009, s. 21). På Bjørka skole kan

man se en tendens til at det har vært et mer helhetlig fokus på og implementere flerkulturelle perspektiver i skolens praksis, noe som kan bety at andre paradigmer er gjeldende på denne skolen.

### **7.2.1 Hva er anerkjent kunnskap i skolen?**

Et annet funn i denne oppgaven viser at det kan være utfordrende å undervise minoritetselever som snakker dårlig norsk, og som ikke har de samme referanserammene som elever som har gått norsk barne- og ungdomsskole. En av lærerne uttrykker også at det kan være utfordrende å bruke elevenes kunnskap i undervisningen da elevenes bakgrunn og erfaringer ofte er så forskjellige sammenlignet med de norske elevenes bakgrunn. Her kan det være relevant å diskutere hvilken kunnskap som blir anerkjent i skolen, noe som blant annet Liden belyser sin artikkel *Underforstått likhet*. Her peker hun på enhetsskolens fokus på formidling av en felles kunnskapsbasis og forståelsesgrunnlag, noe som videre skal bidra til å skape et fellesskap i klasserommet, i skolen og i samfunnet (Liden 2001, s. 72). I flerkulturelle klasser, er det imidlertid ikke sagt at alle elevene har en felles referanseramme, noe flere lærere opplever som utfordrende i undervisningssituasjonen. Det kan også se ut som at noen av lærerne anerkjenner kunnskap som forutsetning for undervisning så lenge det er kunnskap som passer inn i skolens kunnskapstradisjon.

Det er imidlertid viktig å påpeke at det er store forskjeller i hvordan lærere bruker kulturell kompetanse i undervisningen, hvilke utfordringer de ser i forbindelse med å bruke elevenes kompetanse, og når de vurderer det som naturlig å trekke inn flerkulturelle perspektiver. Hvordan lærerne opplever å undervise i flerkulturelle klasser, ser ut til å være svært individuelt, men man kan ut i fra det empiriske materialet se en tendens til at lærere som har mye erfaring med minoritetselever også ser flere muligheter i flerkulturelle klasser. En av lærerne hevder blant annet at man prøver og feiler, og på den måten kommer fram til hvilke metoder som fungerer og hvilke som ikke fungerer. I tillegg påpeker samtlige lærere som jobber på Bjørka skole, der arbeid med kulturelt mangfold har vært et fokusområde i lang tid, at de har lært mye gjennom organiserte diskusjoner og erfaringsutvekslinger med andre lærere.

Det kan man se opp i mot Hauge, som mener at skoleledelsen har et viktig ansvar for å skape et skolemiljø der både ledelse, lærere og elever anerkjenner mangfold, og for å skape et miljø der kunnskap som minoritets elever har med seg inn i skolen oppfattes som gyldig (Hauge, 2007, s.292). Dette krever imidlertid organisert arbeid for å utvikle skolen. På to av skolene som deltok i undersøkelsen, har ikke arbeid med minoritetsspråklige vært et fokusområde, og det har heller ikke vært et stort fokus i lærerkollegiet. Lærerne på disse skolene uttaler også at de ikke har noen retningslinjer for hvordan de skal undervise i flerkulturelle klasser. På den siste skolen, har derimot lærerne høstet gode erfaringer av at temaer i forbindelse med at flerkulturell pedagogikk har vært i fokus, og at det har utviklet seg en kultur i lærerkollegiet der refleksjon og diskusjon rundt utfordringer i den flerkulturelle skolen står i fokus. Dette er interessant å se opp i mot blant annet Andersen som mener at refleksjon rundt egen praksis er en forutsetning for at skoler og lærere skal kunne utvikle seg for å møte nye behov som oppstår i forbindelse med kulturelt mangfold (Andersen, 2006, s. 229- 230).

### **7.2.2. Kan flerkulturell undervisning redusere fordommer?**

Thomas Gitz-Johansen påpeker at flerkulturell undervisning kan bidra til å redusere fordommer i elevgrupper, noe også Banks fremhever i sin forskning (Gitz- Johansen, 2006, s. 234, Banks, 2009). Dette kan være interessant å se opp i mot noen av lærernes erfaringer med å jobbe aktivt med å implementere flerkulturelle perspektiver i undervisningen. Flere av lærerne har positive erfaringer med å bruke minoritetslevers kompetanse i undervisningen, og påpeker at slike tilnærminger har bidratt til at minoritetslevene har blitt mer integrert i elevgruppen. En lærer som underviser en elev med islamsk tro forteller at både hun og elevene har stort utbytte av at denne eleven forteller om sin religion fra et annet perspektiv enn hva man vanligvis får gjennom media og andre kilder. Noen lærere opplever altså at faglige opplegg kan bidra til å ufarliggjøre kulturmøter, noe som kan diskuteres opp mot begrepene *oss* og *de andre* som har blitt belyst tidligere i denne oppgaven.

I kapittel 2. ser vi at *oss* og *de andre* er begreper som ofte knyttes til spesielle verdier og forestillinger. I følge Gullestad er *oss* ofte knyttet til forestillinger om en majoritet som består av et homogent fellesskap, mens *de andre*, ofte representerer alternative kulturelle verdistandarder, noe Norge tradisjonelt sett har hatt svake tradisjoner for å

anerkjenne (Gullestad, 2002, s. 68). Said hevder på sin side at man gjennom århundrer har skapt et bilde av *oss* som den siviliserte vestlige sivilisasjonen, og *de andre* som den usiviliserte orienten (Said, 2004, s.11). I flere av intervjuene hevder lærerne at både majoritets elever og minoritets elever kan vise en form for skepsis når de er samlet i klasserommet. En lærer påpeker at majoritets elever kan ha en tendens til å trekke seg unna, mens en annen lærer hevder at majoritets elevene i elevgruppa har sterke fordommer mot minoriteter i det norske samfunnet. Andre lærere opplever at fordommer er rettet mot majoritets elevene. Det at elevene viser en skepsis til hverandre kan ha mange forklaringer. De er forskjellige, og Gullestad mener at man i mange tilfeller kan ha en tendens til å trekke seg unna mennesker om man blir for ulike (Gullestad, 2002, s. 82- 83). Liden vektlegger nødvendigheten av at forskjeller kommer fram i lyset og blir diskutert i klasserommet, noe som på sikt kan bidra til at ulike tolkningsrammer og erfaringsbakgrunner gis status (Liden, 2001, s. 80). Dette sammenfaller med Gitz- Johansen, som mener at diskusjon rundt tabubelagte og vanskelige temaer er elementært for å redusere fordommer i klasserommet (Gitz- Johansen 2006, s.234). Dette er interessant med tanke på at noen lærere påpeker at når elevene får vite mer om hverandre bedres også relasjonene i elevgruppen.

Ovenfor ser vi at noen lærere har gode erfaringer med å bruke minoritets elever som ressurs, og at dette kan påvirke relasjoner i elevgruppen. Andre lærere har erfaringer med at slike tilnærminger ikke har ført til å bedre relasjoner på tvers av kulturer i elevgruppen. Det er altså ikke et tydelig mønster som kommer til syne i mine funn. Når det er sagt kan det være relevant å se dette opp mot Gitz- Johansen, som understreker at tiltak som å trekke inn minoritets elevenes kulturelle bakgrunn i undervisningen ikke bør stå alene. Dette mener han kan underbygge fordommer og stereotypier heller enn å forebygge dem. Han argumenterer som vi tidligere har sett for et helhetlig fokus, der diskusjon rundt fordommer står sentralt (Gitz- Johansen 2006, s.234). Tidligere har vi sett at mange lærere bruker elevenes kulturelle kompetanse under spesielle tema, og det kan dermed være fare for at slike tiltak blir stående alene. Dette kan være en forklaring på lærernes blandede erfaringer. Her er det imidlertid viktig å påpeke at jeg ikke har nok empirisk grunnlag til å konkludere rundt lærernes helhetlige praksis.

I dette kapitlet har vi sett at både skoler og lærere har ulik praksis i møte med kulturelt mangfold, noe som videre kan påvirke hvilket opplæringstilbud minoritetslever møter i skolen. I neste, og siste kapittel vil jeg oppsummere sentrale funn og se disse i lys av min problemstilling og forskningsspørsmål.



## Kap. 8 Oppsummering

Avslutningsvis vil jeg forsøke å svare på om skolenes praksis samsvarer med intensjonene som blir synliggjort gjennom offentlige dokumenter. Funnene viser at det ikke er et entydig svar på dette spørsmålet, da skolene har ulik praksis i møte med kulturelt mangfold. Det kan imidlertid se ut som at skoleledelsen på alle skolene har en positiv innstilling til å være flerkulturelle skoler, men at det er en usikkerhet knyttet til hvordan man skal utvikle en praksis der man faktisk bruker mangfold som en ressurs. Slik jeg ser det kan kunnskap og kompetanse fungere som nøkkelbegreper i denne sammenhengen.

Et annet spørsmål jeg vil besvare her er om det er grunnlag for å si at lærerne og skolene som deltok i undersøkelsen har en ressursorientert eller problemorientert praksis i forhold til minoritets elever. Ingen av skolene har implementert en helhetlig flerkulturell praksis som blir belyst i kapittel to gjennom teoretikere som Banks, Hauge og Gitz-Johansen. Når det er sagt, er det stor forskjell på skolene, og man kan se en tendens til at skolen som har flest, og mest erfaring med minoritets elever har satset mer på å utvikle skolen i forbindelse med at skolen har blitt mer mangfoldig. Diskusjon og refleksjon i ledelsen og i lærerkollegiet har vært sentralt i denne prosessen. Hvis man ser på lærernes praksis opp i mot hvilken skole de jobber på, er det noen fellestrekk man kan peke på. Lærerne som har vært ansatt ved denne skolen har blant annet større tradisjon for å diskutere utfordringer og muligheter med andre lærere, noe som bidrar til at de har relativt lik forståelse for hvordan de kan gjennomføre undervisning i flerkulturelle klasser, for å skape best mulig opplæringsvilkår.

På de andre skolene er det satset mindre på utvikling i forbindelse med kulturelt mangfold, og som flere av lærerne påpeker, er det opp til hver enkelt lærer hvordan man ønsker å jobbe i flerkulturelle klasser. En konsekvens av dette er at lærerne har forholdsvis ulik praksis i møte med kulturelt mangfold. Mens en lærer ser på flerkulturelle klasser i samfunnsfag som en stor ressurs, er det andre lærere som ikke ser de store mulighetene, og har en mer problemorientert praksis. På skoler som ikke har jobbet aktivt med utvikling i forhold til kulturelt mangfold, er det altså ikke noen automatikk i at lærere har en problemorientert praksis. Hvorvidt man bruker kulturell

kompetanse i undervisningen ser ut til å være avhengig av faktorer som erfaring, kunnskap og kompetanse på området. Når det er sagt kan funnene ovenfor tyde på at skoler som jobber aktivt for å skape en ressursorientert praksis, ha større mulighet for å utvikle en skolekultur der minoritetslevers bakgrunnskunnskap og erfaringer anerkjennes og blir behandlet som gyldig kunnskap i skolen.

## **8.1 Veien videre**

Et overordnet funn i denne oppgaven er at skolen har utfordringer i møte med kulturelt mangfold, og slik jeg ser det har man en vei å gå i arbeidet med å utvikle opplæringstilbud som ivaretar samtlige elever i skolen. Empirisk funderte undersøkelser i den flerkulturelle skolen kan være viktige bidrag i denne prosessen. Denne oppgaven er et lite bidrag innenfor et stort felt, og oppgavens målsetning har vært å få innsikt i skolers og læreres erfaringer, heller enn å generalisere et fenomen. En kvantitativ undersøkelse kan være egnet for å få bredere kunnskap om noen av perspektivene som blir belyst i denne oppgaven.

Min undersøkelse har et lærerperspektiv og et ledelsesperspektiv. Etter min mening er det også behov for å utforske elevperspektivet i den flerkulturelle skolen. I den forbindelse kan det være interessant å undersøke hvorvidt minoritetslever opplever at deres kulturelle kompetanse er gyldig i skolesammenheng, og i hvor stor grad elevene mener at deres skole har en ressursorientert tilnærming til kulturelt mangfold.

I mitt empiriske materiale har jeg blant annet fått innblikk i ulike utfordringer lærere og rektorer peker på i forbindelse med kulturelt mangfold. Både rektorer og lærere uttrykker i den forbindelse frustrasjon over at mange elever begynner i videregående skole før de er klar for det, og før de kan språket tilstrekkelig. Et spørsmål jeg har undret meg over i denne prosessen, er hvilke krav som stilles når elever uten norsk skolebakgrunn begynner i videregående opplæring, og hvordan opplæringen som skal fungere som en forberedelse til videre skolegang er organisert. Dette kan være et interessant utgangspunkt for videre forskning.



## Referanseliste

- Aarre, Tone, Børhaug, Kjetil, & Christophersen, Jonas. (2003). *Introduksjon til samfunnskunnskap : fagstoff og didaktikk*. Oslo: Samlaget.
- Andersen, Fred Carlo (2006). Ledelse av mangfold. I Sivesind, Kirsten, Gjert Langfeldt og Guri Skedsmo (Red.) *Utdanningsledelse* (s. 227-247). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Banks, James A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. I Banks, James A. (red), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-33). New York: Routledge.
- Brochmann, Grete, Tordis Borchgrevink og Jon Rogstad (Red.) (2010). *Sand i maskineriet, Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, Kjetil og Jonas Christophersen (2012). *Autoriserte samfunnsbilder - kritisk tenkning i samfunnsfag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Engen, Thor Ola, & Solstad, Karl Jan. (2004). *En likeverdig skole for alle? : om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gressgård, Randi (2007). "Det beste fra to kulturer". I Fuglerud, Øivind og Thomas Hylland Eriksen (Red.) *Grenser for kultur? Perpektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 80 - 111). Valdres: Pax Forlag.
- Gullestad, Marianne (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Hauge, An-Magritt. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horst, Christian (2006). Behovet for en interkulturel pædagogik. I Horst, Christian (Red), *Interkulturel pædagogik* (s. 9 - 25). Vejle: Kroghs Forlag AS
- Ivesen, Claus (2010). Kultur og etnicitet på arbejde. I I Day, Barbara og Jette Steensen *Kultur og etnicitet på arbejde* (s. 18 - 36). København: Forfatterne og ViaSysteme.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte & Line Kristoffersen (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johansen, Thomas Gitz (2010). Den professionelle og "den anden" : Mødet med etniske minoriteter i en profesjonel praksis. I Day, Barbara og Jette Steensen *Kultur og etnicitet på arbejde* (s. 92- 107). København: Forfatterne og ViaSysteme.

- Johansen, Thomas Gitz (2006). Kompensatorisk eller interkulturel pædagogik - skal vi reparere børnenes "fejl" eller kvalificere deres forskelle? I Horst, Christian (Red.), *Interkulturel pædagogik* (s. 221-241). Vejle: Kroghs Forlag AS
- Kasin, Olav. (2008). Flerkulturell : hva er det og hvem er de? I Otterstad, Ann Merete (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* ( s. 55-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kasin, Olav (2008). Flerkulturell - hva er det og hvem er de? I Otterstad, Ann Merete (red), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 55-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, Søren (1996). *Menneskevidenskabene. Problemer og tradisjoner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Koritzinsky, Theo (2002). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, Theo (2012). *Samfunnskunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauglo, Jon (2006). Flittig innvandrerungdom i norsk skole. I Brock-Utne, Birgit, & Bøyesen, Liv (Red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør : innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 80-99) Bergen: Fagbokforlaget.
- Liden, Hilde (2001). Underforstått likhet, Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I Lien, Marianne E., Hilde Liden og Halvard Vike (Red.), *Likhetens paradokser, antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68- 86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Liland, Ragnhild (2008) *Og ingen sto igjen og hang?* Trondheim: NTNU
- Lorentz, Hans (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats*. Lund: Studentlitteratur AB
- Långström, Sture, & Virta, Arja. (2011). *Samhållskunskapsdidaktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pieterse, Jan Nederveen (2009). *Globalization & Culture. Global Melange*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Pihl, Joron (2010). *Etnisk mangfold i skolen, Det sakkyndige blikket*. Oslo: universitetsforlaget.
- Pihl, Joron (2000). Skoleledelse i det flerkulturelle Norge. I Stålsett, Unn (red.) *Ledelse av skoleutvikling* (s. 117 - 134). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Prieur, Annick (2004). *Balansekunstnere*. Oslo: Pax Forlag A/S.

- Prieur, Annick (2007). Ulykkespunkter i kulturtrafikken. I Fuglerud, Øivind og Thomas Hylland Eriksen (Red.) *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 27 - 53). Valdres: Pax Forlag.
- Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, Knut (2006). Organisasjonslæring - eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I Sivesind, Kirsten, Gjert Langfeldt og Guri Skedsmo (Red.) *Utdanningsledelse* (s. 148-166). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Rugkåsa, Marianne (2008). Majoriteten som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid. I Otterstad, Ann Merete (red), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 78-96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, Else (2008). Lærerkompetanse i en flerspråklig og flerkulturell skole. I Aamot, Sigrun og An- Magritt Hauge (Red.) *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid* (s. 231 - 244). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Said, Edward W. (2004). *Orientalismen*. Otta: J.W Cappelen forlag.
- Solstad, Karl Jan (2003). Einskapskolen – Likeverd gjennom mangfold. I Østerud, Per og Jan Johnsen (Red.), *Leve skolen!* (149- 174). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Thagaard, Tove. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vestel, Viggo (2007). Hybridisering, likhet og begjær. Noen analytiske utfordringer i forståelsen av det flerkulturelle. I Fuglerud, Øivind og Thomas Hylland Eriksen (Red.) *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 133-164). Valdres: Pax Forlag.
- Vike, Halvard, Hilde Liden og Marianne Lien (2001). Likhetens virkeligheter. I Vike, Halvard (Red), Hilde Liden og Marianne Lien, *Likhetens paradokser* (11- 26). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Østberg, Sissel. (2009). Flerkulturalitet og profesjonsutdanning. I Ole Kolbjørn Kjørven, Bjørg-Karin Ringen og Antoinette Gagne (Red.), *Teacher Diversity in Diverse Schools - Challenges and Opportunities for Teacher Education* ( s. 21-32). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Østerud, Per, & Johnsen, Jan. (2003). *Leve skolen! : enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske bokforlaget.
- Øzerk, Kamil (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, Therese (Red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 103-131). Valdres: Cappelen Damm AS.

## Kilder

Bakken, Anders (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA- rapport 15/2003. Hentet 05.03.2013 fra [http://www.nova.no/asset/2836/1/2836\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/2836/1/2836_1.pdf)

Haddy n`Jie (2008). *Yow da nga doxot!* Hentet 10.04. 2013 fra <http://web.retriever.info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=0550072008083008074641&serviceId=2>

Kunnskapsdepartementet (2012a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 12.04.2013 fra: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#10-8>

Kunnskapsdepartementet (2012b) *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 24.04.2013 fra: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>

Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! : strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Hentet 10.03.2013 fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/DU\\_IR\\_Likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/DU_IR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf)

NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring*. Hentet 18.12.2012 fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>

Statistisk sentralbyrå (2012). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 23.04.2013 fra: <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse - Ansvar og frihet*. Hentet 19.12.2012 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/049/PDFS/STM200320040049000DDDPDFS.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2010a). *Læreplan i samfunnsfag - føremål*. Hentet 20.01.2013 fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2010b). *Læreplan i samfunnsfag - kompetansemål*. Hentet 17.02.2013 fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=219091193>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 20.01.2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Utdanningsdirektoratet (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 22.01.2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

## Litteratur

- Cummins, Jim (2009). Challenges and Opportunities in the Schooling of Migrant Students. I Kjørven, Ole Kolbjørn, Bjørg- Katrin Ringen og Antoinette Gagne (Red), *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplanske Bokforlag
- Fuglerud, Øyvind (2004). *Andre bilder av “de andre”*. Oslo: Pax Forlag.
- Hvistendahl, Rita (Red.) (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Featherstone, Mike, og Scott Lash (Red.) (2002). *Recognition & Difference - Politics, Identity, Multiculture*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sheets, Rosa Hernandez (2005). *Diversity Pedagogy*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Eriksen, Thomas Hylland (2007). Mangfold versus forskjellighet. I Fuglerud, Øyvind og Thomas Hylland Eriksen (Red.) *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 111-133). Valdres: Pax Forlag.



## **Vedleggsliste**

- Vedlegg A: Intervjuguide 1
- Vedlegg B: Intervjuguide 2
- Vedlegg C: Informasjonsskriv

## **Vedlegg A: Intervjuguide 1.**

### **Bakgrunn**

- Kan du fortelle om din bakgrunn og utdanning?
- Hvilken stilling har du i dag?
- Kan du fortelle om elevgruppene du underviser i dag?
- Sammensetning av elever?
- Hvor kommer de fra?
- Har du erfaring med å undervise minoritets elever fra tidligere praksis?

### **Kunnskap og kompetanseutvikling**

- Har du noen etter/videreutdanning innen flerkulturell pedagogikk?
- Hvor tilegner du deg kunnskap innenfor flerkulturell pedagogikk?
- Offentlige dokumenter?
- Kurs?
- Litteratur?
- Hvordan mener du skoleledelsen tilrettelegger for at lærere skal utvikle sin kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk?
- Har du noen gang fått tilbud om etter/videreutdanning, kurs eller annen opplæring som tar for seg det flerkulturelle perspektivet i samfunnsfagundervisningen?
  
- «Skoler som benytter seg av kulturelt mangfold, heller enn å se på mangfold som et problem, vil ha økte muligheter for å skape et likeverdig opplæringstilbud for alle. En flerkulturell skole, er en skole der ledelse, lærere og elever ser på kulturelt mangfold som en ressurs»  
(Kunnskapsdepartementet).
- Hva tenker du i forhold til dette sitatet?
- Hvordan plasserer denne skolen seg i forhold til sitatet?
- Hvem tar ansvar i forbindelse med flerkulturelt arbeid på skolen? Tilfeldig eller har dere en tydelig ansvarsfordeling?



## Arbeidsmåter og erfaringer

- Hvilke erfaringer har du med å jobbe i samfunnsfagsklasser med minoritets elever?
  - Hvordan preger det å undervise minoritets elever skolehverdagen din?
  - Forarbeid?
  - Etterarbeid?
  - Endrer du undervisningen/arbeidsmåter når du har minoritets elever i klassen?
  - Tilpasset opplæring?
- 
- Kan du peke på muligheter som åpner seg når du har minoritets elever i klassen? Eksempler?
- 
- Kan du peke på utfordringer i forbindelse med å ha minoritets elever i klassen? Eksempler?
- 
- Minoritets elever med en annen språklig og kulturell bakgrunn har ofte en kompetanse som etnisk norske elever og lærere ikke har. Bruker du dette som en ressurs i samfunnsfaget?
  - Hvordan?
  - Evt. hvorfor ikke?
- 
- Når bruker du minoritets elevens språklige og kulturelle kompetanse? Under spesielle tema, generelt i undervisningen?
- 
- Opplever du at medelever er interessert/ nyskjerrige på minoritets elevens bakgrunn?
- 
- Har du erfaring med at minoritets elever har positive eller negative opplevelser med at deres kompetanse blir brukt i undervisningen?
- 
- Opplæringa skal ifølge kunnskapsløftet bidra til at elevene utvikler kompetanse til å delta i et multikulturelt samfunn. Den skal videre fremme kulturforståelse, respekt og toleranse. Er det lettere evt. vanskeligere å nå dette målet i flerkulturelle klasser?
  - Hvilken rolle mener du samfunnsfag har/ kan ha i dette arbeidet?

## **Vedlegg B: Intervjuguide 2.**

### **Generell informasjon**

- Hvor mange elever går på skolen?
- Kan du si noe om skolens profil?
- Kan du fortelle om din bakgrunn og utdanning?
- Hvilken stilling har du i dag?
- Kan du si litt om elevgruppen på denne skolen?
- Hvor mange minoritets elever går på skolen?
- Hvor mange nasjonaliteter er representert på denne skolen?

### **Lærerpersonalet**

- Kan du si litt om sammensetningen i lærerpersonalet?
- Gjenspeiler lærerpersonalet elevgruppen?
- Hvordan opplever du at lærere håndterer det å jobbe med flerkulturelle elever?
- Begrensninger og muligheter
- Hva vektlegges i en ansettelsesprosess?
- Norsk lærerutdanning?
- Språkferdigheter?
- Internasjonal lærerutdanning?
- Kombinasjon av kriteriene nevnt ovenfor?

### **Kompetanseutvikling**

- Hvordan tilrettelegger skolen for at lærere kan utvikle sin kompetanse på det flerkulturelle feltet?
- Hvordan tilegner du deg kunnskap om det flerkulturelle feltet?
- Etter/Videreutdanning?
- Kurs?
- Offentlige dokumenter?
- Litteratur?
- Opplever du at morsmåslærere integrert i lærerpersonalet?
- Hvorfor?

- Hvorfor ikke?
- Samarbeid?

### **Overordnede strategier/ Organisering**

- Har skolen endret sin praksis i takt med at elevgruppen har blitt mer mangfoldig?
- Evt. hvordan?
- Eksempler på tiltak?
- Kan du peke på utfordringer og muligheter i forbindelse med å være en flerkulturell skole?
- Hvilke fordeler har dere som flerkulturell skole?
- Hvilke overordnede strategier har skolen i møte med kulturelt mangfold?
- Kompensatoriske tiltak?
- Vil du si at det flerkulturelle er et fokusområde ved skolen? På hvilke måter?
- «Skoler som benytter seg av kulturelt mangfold, heller enn å se på mangfold som et problem, vil ha økte muligheter for å skape et likeverdig opplæringstilbud for alle. En flerkulturell skole, er en skole der ledelse, lærere og elever ser på kulturelt mangfold som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet).
- Hva tenker du i forhold til dette sitatet?
- Hvordan plasserer denne skolen seg i forhold til sitatet?
- Hvem tar ansvar i forbindelse med flerkulturelt arbeid på skolen? Tilfeldig eller har dere en tydelig ansvarsfordeling?
- Opplæringa skal ifølge kunnskapsløftet bidra til at elevene utvikler kompetanse til å delta i et multikulturelt samfunn. Den skal videre fremme kulturforståelse, respekt og toleranse. Mener du at det er lettere evt. vanskeligere å nå dette målet på flerkulturelle skoler? Hvorfor?
- Jobber skolen aktivt for at opplæringa skal fremme kulturforståelse? Evt. hvordan?
- Har dere utarbeidet noen plan som behandler dette området?

## **Vedlegg C: Informasjonsskriv**

### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Mitt navn er Ragnhild Haugdal, og jeg jobber med en masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk ved NTNU. Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i hvilke strategier samfunnsfagslærere har i møte med kulturelt mangfold i klasserommet, og hvilke utfordringer og muligheter lærere opplever i forbindelse med å ha minoritets elever i klassen. Jeg vil videre undersøke om, evt. hvordan lærere bruker minoritets elevers kulturelle bakgrunn i undervisningen.

I den anledning ønsker jeg å intervju lærere som underviser i samfunnsfag og som har erfaring med å undervise minoriteter. I tillegg ønsker jeg å intervju representanter fra skoleledelsen på de ulike skolene.

Spørsmålene vil dreie seg om hvilke erfaringer lærere har med å undervise minoritets elever, om man bruker flerkulturell kompetanse som ressurs i samfunnsfaget og hvilke strategier skolen som helhet har i møte med kulturelt mangfold. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. I ettertid vil intervjuet bli transkribert. Intervjuet vil ta omtrent 30 minutter.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen skoler eller enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig. Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Haugdal