

Marielle Hindenes

## "Få de inn og få de med, det tror jeg er nøkkelen til alt"

En kvalitativ studie av læreres flerkulturelle pedagogikk og tilnærming til minoritets elever i skolen

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Laila Engan

Medveileder: Mette Nygård

Mai 2022



Marielle Hindenes

# **"Få de inn og få de med, det tror jeg er nøkkelen til alt"**

En kvalitativ studie av læreres flerkulturelle pedagogikk og tilnærming til minoritets elever i skolen

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Laila Engan  
Medveileder: Mette Nygård  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

## **Formål og problemstilling:**

I dagens skole har alle elever rett på en likeverdig opplæring hvor mangfold fremstår som en berikelse og ressurs. Likevel viser flere studier at lærere mangler kunnskap i å undervise mangfold. Formålet med denne studien er å se nærmere på læreres kompetanse og erfaring knyttet til deres tilnærming og holdninger til minoritets elever. Med bakgrunn i dette søker studien å undersøke hvorvidt det er en sammenheng mellom læreres kompetanse og holdninger og handlinger i skolen. Studiens problemstilling er: *Hva kjennetegner læreres flerkulturelle pedagogikk knyttet til ressursorientert og problemorientert tilnærming til minoritets elever i skolen.*

## **Metode og datamaterialet:**

For å besvare denne problemstillingen er det benyttet en kvalitativ metodisk tilnærming. Det er gjennomført semistrukturerte intervjuer med tre lærere i grunnskolen, hvor alle har erfaring med minoritets elever. Dette har gitt grunnlaget for datamaterialet i studien. Datamaterialet ble transkribert, og kodet i analyseverktøyet NVivo. Den analysemetoden som er anvendt er tematisk analyse. I analyseprosessen ble temaer dannet, med inspirasjon fra James Banks dimensjoner på flerkulturell pedagogikk, som ga grunnlaget for videre drøfting i lys av relevant teori.

## **Hovedfunn:**

Funnene viser at det ikke er et entydig svar på lærernes flerkulturelle pedagogikk. Med andre ord er det ingen av lærerne som uttrykker holdninger og handlinger som er helt i tråd med begrepets mange dimensjoner. I tillegg tyder funnene på at lærerne både viser til ressursorienterte, men også problemorienterte tilnærminger til minoritets elever i skolen. Likevel er det forskjell mellom lærerne. Læreren med mest kulturell kompetanse og erfaring med minoritets elever viser også et fokus på de fire dimensjonene på flerkulturell pedagogikk og har en overordnet ressursorientert tilnærming til minoritets elever, hvor muligheter er et sentralt fokus. Sammenlignet med de andre lærerne som har mindre kulturell kompetanse og erfaring med minoritets elever, uttrykker de en mer problemorientert tilnærming til mangfold, og viser fokus på enkelte av dimensjonene på flerkulturell pedagogikk. Oppsummert viser funnene en sammenheng mellom lærernes kompetanse og erfaring og tilnærming til minoritets elever i skolen.

# Abstract

## **Problem statement:**

In accordance with the Universal Declaration of Human Rights, education is a fundamental human right where diversity appears as an enrichment and resource. Despite this, research proves diversity to be an issue in many classrooms due to lack of knowledge, experience, and competence among teachers. The purpose of this thesis is to explore and analyze teachers' attitudes toward minority students based on their previous experience and competence with diverse classes. This study further aims to examine possible correlations between teacher experience and attitudes with their actions in the classroom. With this background, the explicit problem statement is: *What characterizes teachers' multicultural pedagogy considering resource- and problem-oriented attitudes towards minority students?*

## **Methodology and materials:**

The thesis utilizes a qualitative methodological approach where semi structured interviews have been conducted with three primary school teachers that have some degree of experience with minority students. This is the foundation of the data material of the study. All the interviews are transcribed and coded using the data analysis software NVivo. Thematic analysis is used to analyze the acquired qualitative data, during which multiple themes are proposed with inspiration from four of James Banks' five dimensions on multicultural education. These themes are further discussed in light of relevant theory.

## **Main findings:**

Findings clearly show that there is no explicit solution or correct approach to multicultural pedagogy. None of the teachers show attitudes or actions that fully complies with Banks' multicultural dimensions. Furthermore, findings suggest that the teachers exhibit both resource- and problem-oriented attitudes towards minority students in the classroom. Yet, the findings prove that the teacher with the most experience with multicultural students is more compliant with the four dimensions of multicultural education than the two less experienced teachers. This teacher also approaches minority students with a resource-oriented attitude, focusing on equal opportunity regardless of student background. The two teachers with less multicultural experience exhibit a more problem-oriented approach towards diversity, only partially complying with some of Banks' dimensions on multicultural education. All findings suggest a clear correlation between multicultural teaching experience and actions towards minorities in the classroom.

# Forord

Dette markerer slutten på en svært tidkrevende, arbeidsom og tung periode, men som også har vært lærerik, spennende og veldig fin på mange måter. Det har vært tunge daler, men jeg har også vært på toppen innimellom, og midt imellom hvor jeg trives best. Jeg vet med sikkerhet at jeg vil ta nytte av alt jeg har lært gjennom denne prosessen som kommende lærer, men for at jeg i det heletatt kom meg i mål er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter, for uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig. Takk for at dere tok dere tid til å delta i prosjektet og for deres åpenhet.

En stor takk til mine to veiledere Laila og Mette. Takk for at dere alltid har hatt troen på meg og min oppgave, takk for gode veiledningstimer med en varm kaffekopp, småprat, latter, men også gode og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil rekke en spesiell takk til mine medstudenter. Takk for alle lunsjpauser, samtaler, utflukter og gode kvelder som har bidratt med motivasjon og glede, og gjort denne tiden til en minnerik tid. Og minnene vil vi fortsette å dele, og ikke minst å lage.

Takk til mamma som har vært en samtalepartner og støttespiller jeg ikke kunne vært foruten. Takk til pappa som har satt av mange timer til å hjelpe meg med små og store ting. Dere begge har gjennom hele denne prosessen bidratt til å gi meg en trygghet om at jeg er god nok.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min kjære samboer. Takk for at du har ordnet middag til jeg kommer hjem sliten, sulten og hangry etter en lang skrivedag. Takk for at du har holdt ut alle oppturer og nedturer og takk for at du hele tiden har heiet på meg og gitt meg støtte og motivasjon.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1.0.0 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1.0 Studiens tema .....	1
1.2.0 Tidligere forskning .....	1
1.3.0 Problemstilling.....	2
1.4.0 Begrepsavklaring .....	3
1.4.1 Minoritet- og majoritetsselever .....	3
1.4.2 Ressursorientert og problemorientert .....	3
1.4.3 Mangfold .....	3
1.4.4 Kulturell kompetanse .....	3
1.5.0 Studiens oppbygging .....	4
<b>2.0.0 Teori .....</b>	<b>5</b>
2.1.0 Flerkulturell pedagogikk.....	5
2.2.0 Problemorienterte og ressursorienterte tilnærminger .....	7
2.3.0 Anerkjennelse og inkludering.....	8
2.4.0 Læreres mestringsstrategier i møte med mangfold i skolen.....	9
2.5.0 Læreres møte med mangfoldsbegrepet .....	10
2.6.0 Skole-hjem-relasjoner .....	11
<b>3.0.0 Metode .....</b>	<b>12</b>
3.1.0 Teoretisk perspektiv .....	12
3.2.0 Kvalitativ forskningsmetode .....	13
3.3.0 Intervju som metode og utforming av intervjuguide .....	13
3.4.0 Valg av informanter .....	14
3.5.0 Gjennomføring og transkribering.....	15
3.6.0 Tematisk analyse .....	16
3.7.0 Analyseprosessen .....	17
3.8.0 Styrker og svakheter ved metoden.....	19
3.9.0 Ethiske refleksjoner .....	20
<b>4.0.0 Presentasjon av funn .....</b>	<b>22</b>
4.1.0 Likeverdig pedagogikk.....	22
4.2.0 Reduksjon av fordommer .....	24
4.3.0 Innholdet i undervisningen.....	27
4.4.0 Kunnskapssyn .....	28



<b>5.0.0 Drøfting av funn .....</b>	<b>30</b>
5.1.0 Ressursorientert tilnærming til minoritetselever .....	30
5.1.1 Likeverdig pedagogikk.....	30
5.1.2 Reduksjon av fordommer.....	30
5.1.3 Innholdet i undervisningen .....	30
5.1.4 Kunnskapssyn.....	31
5.1.5 Oppsummering .....	31
5.2.0 Problemorientert tilnærming til minoritetselever.....	32
5.2.1 Likeverdig pedagogikk.....	32
5.2.2 Reduksjon av fordommer.....	33
5.2.3 Innholdet i undervisningen .....	33
5.2.4 Kunnskapssyn.....	34
5.2.5 Oppsummering .....	34
<b>6.0.0 Avslutning .....</b>	<b>36</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>37</b>
<b>Vedleggsliste .....</b>	<b>40</b>
Vedlegg 1: Tillatelse fra NSD .....	41
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	44
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	46

## 1.0.0 Innledning

### 1.1.0 Studiens tema

Fra ønsket om likeverd og likhet hvor skolen ble betegnet som fellesskole eller likhetsskole, via beskrivelser som flerkulturell, blir skolen i dag ofte betegnet som en mangfoldsskole. Bakgrunnen for å beskrive skolen som flerkulturell har vært basert på at elevgruppen i høyere grad utgjør et kulturelt og etnisk mangfold, men for å inkludere alle elever er betegnelsen mangfoldsskole tatt i bruk. I dag skal mangfold fremstå som en ressurs i skolen, og da er det ikke nok at man forholder seg til mangfoldet, man må fremelske ulikhet (Lund, 2017).

Ifølge strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* er innvandringsbefolkningen mer enn tredoblet fra 1980 til 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7). Statistikk fra Statistisk sentralbyrå viser at innvandringsbefolkningen i Norge er stigende (Statistisk Sentralbyrå, 2022) og kulturforskjellene øker (NOU, 2015). Ifølge den tidligere kunnskapsministeren Øystein Djupedal ville Norge manglet kompetanse på flere områder uten denne innvandringen, da kulturelt mangfold blant annet tilfører ressurser som kulturkunnskap og språkkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7). Denne kulturelle kompetansen er både en berikelse, men i skolen kan ulikheter også by på utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Skolen er juridisk forpliktet til å forholde seg til opplæringsloven. Det vil si at de lover og regler som kommer frem i opplæringsloven må lærere forholde seg til i sin praksis. Ifølge opplæringsloven har alle elever rett på en likeverdig opplæring (Opplæringsloven, 1998). Med likeverdig opplæring menes at alle skal få de samme mulighetene til opplæring, uavhengig av forutsetninger, evner, språk, etnisk tilhørighet og sosial- og sosioøkonomisk bakgrunn (NOU, 2009). Opplæringen skal, i samarbeid med hjemmet, gi elevene innsikt i kulturelt mangfold og fremme respekt (Opplæringsloven, 1998).

Ovenfor fremmes begreper som *respekt* og *innsikt* i tilknytning til kulturelt mangfold, og er et sentralt fokus i opplæringsloven. Til tross for dette viser flere studier at lærere mangler kunnskap i å undervise mangfold og at lærere ofte har lavere forventninger til minoritets elever enn majoritets elever (Jortveit, 2017; Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2008; Management, 2006). Læreres flerkulturelle kompetanse og tilnærming til minoritets elever er noe jeg ønsker å undersøke videre, og danner grunnlaget for oppgavens problemstilling som er formulert senere i kapitlet.

### 1.2.0 Tidligere forskning

I en artikkel fra NOU: utredning (2010) kommer det frem at elever som er minoritetsspråklige har et lavere læringsutbytte enn elever med norsk som morsmål, til tross for høy motivasjon. Dette bekreftes gjennom statistikk fra Statistisk sentralbyrå (SSB) som viser at minoritets elever presteres lavere enn majoritets elever (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Ifølge NOU: utredning (2010) er det en rekke faktorer som har en påvirkning på elevenes læringsutbytte, deriblant skolens kompetanse, skole-hjem samarbeid, læringsmiljø og evne til å kompensere for elevenes sosiale bakgrunn. For å bedre minoritetsspråklige elevers læringsutbytte mener NOU: utredning at det flerkulturelle og flerspråklige i større grad må gjenspeiles i skolens ulike fag (NOU, 2010).

Ifølge Hilde Lidéns (2001) forskning blir elever med en «annen» erfaring ofte oppfattet som «mangel» på erfaring i skolen. Hun begrunner det med at det avviker fra skolens likhetsdiskurs, hvor forskjeller blir oppfattet som noe negativt. Læreres og minoritetselvers ulike assosiasjoner blir på bakgrunn av det ofte oppfattet som problemer som må løses. Videre mener Lidén (2001) at skolens utfordring er å artikulere forståelser av likeverd og mangfold (Lidén, 2001).

Kariane Westrheim (2014) mener skolen henger etter når det kommer til å legge til rette for minoritetslever (Westrheim, 2014). Dette var allerede kjent i 2006 gjennom en rapport fra Rambøll Management (2006) som viser at lærere mangler kompetanse i å undervise språklige minoriteter og har generelt lavere forventninger til minoritetspråklige elever enn majoritetspråklige elever (Rambøll Management, 2006).

Selv om skolens mål er at alle elever skal være inkludert, delta og ha et godt læringsutbytte, mener flere lærere gjennom Anne Bonnevie Lunds (2018) forskning, at skolen ikke er tilrettelagt for å kunne nå disse målene. Skolens prioritering knyttet til kompetanseheving av lærere er for lav, og selv om lærerne arbeider for at alle elever skal være inkludert, strever de med å tilpasse opplæringen for alle. Dette får konsekvenser i form av at enkeltelever får mangelfull opplæring (Lund, 2018).

Maryann Jortveit (2017) har forsket på inkludering i skolen og påpeker en rekke interessante funn. Forskningen viser at lærernes holdninger og verdier ikke alltid samsvarer med deres praksis. På den ene siden viser funn at lærerne er positive til mangfold og ønsker å gi minoritetslevne et godt opplæringstilbud. På den andre siden uttrykker lærerne frustrasjon rettet mot mangel på ressurser og legger opplæringsansvaret på minoritetslevne selv, deres familier og skoleledelsen (Jortveit, 2017, s. 307-308).

I en undersøkelse av An-Magritt Hauge (2014) viser hun til skolers ulike strategier knyttet til kulturelt mangfold. Her skiller hun mellom skoler med en ressursorientert- og en problemorientert tilnærming til minoritetslever. Ressursorienterte skoler anerkjenner mangfold og ser på det som en ressurs i skolen. Problemorienterte skoler overser minoritetselvers ressurser og fokuserer på deres mangler fremfor muligheter (Hauge, 2014).

### **1.3.0 Problemstilling**

Problemstillingen for min studie er:

- *Hva kjennetegner læreres flerkulturelle pedagogikk knyttet til ressursorientert og problemorientert tilnærming til minoritetslever i skolen.*

Grunnen for at jeg valgte denne problemstillingen er på bakgrunn av min egen interesse knyttet til hvordan lærere forholder seg til minoritetslever. Gjennom mitt studieløp har jeg hatt mye praksis i flere forskjellige skoler, og i tillegg har jeg vært så heldig å være lærervikar i alle de fem årene. I løpet av denne perioden har jeg blitt bevisst mange av mulighetene, men også utfordringene vi har i dagens mangfoldige skole. Jeg har erfart lærere som møter mangfold med åpne armer og lærere som møter mangfold med negative holdninger. Disse forskjellige møtene er grunnen for at jeg ønsker å undersøke nærmere

om det er en sammenheng med læreres kompetanse og erfaring, og deres holdninger og tilnærminger til minoritets elever i skolen.

For å kunne svare på problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere, og analysert og drøftet deres utsagn i lys av til relevant teori.

## **1.4.0 Begrepsavklaring**

### *1.4.1 Minoritet- og majoritets elever*

Ettersom begrepet minoritets elev kommer frem i problemstillingen er det viktig å vise til hva som menes med begrepet og hva jeg legger i begrepet i denne studien. Begrepene minoritet og majoritet beskriver en nærmest matematisk tilnærming til mennesker med utgangspunkt i om man er få eller mange (Kasin, 2008). Begrepet er ikke entydig, men kan romme ulike grupper, individer eller ha ulikt innhold avhengig av hvem som tolker begrepet. I denne studien vil jeg knytte begrepet minoritets elever til elever med en annen kulturell bakgrunn og et annet morsmål enn norsk, og majoritets elever til elever med norsk som morsmål og med en norsk kulturell bakgrunn.

### *1.4.2 Ressursorientert og problemorientert*

Begrepene ressursorientert og problemorientert blir også nevnt i problemstillingen og trenger en begrepsredegjørelse. En ressursorientert tilnærming handler om å vektlegge positive elementer. I tilknytning til elever vil man med en ressursorientert tilnærming vektlegge deres ressurser og muligheter, og arbeide for at elevene skal lykkes (Hauge, 2014). En problemorientert tilnærming handler om å vektlegge utfordringer og problemer. Med en slik tilnærming til elever vil man dermed se deres mangler og utfordringer fremfor muligheter (Hauge, 2014). Videre i denne studien vil jeg se på begrepene ressursorientert og problemorientert knyttet til læreres tilnærming til minoritets elever i skolen.

### *1.4.3 Mangfold*

Mangfoldsbegrepet blir brukt på forskjellige måter og viser også dermed til ulikt innhold. Begrepet mangfold kan blant annet omhandle elever med ulike holdninger, meninger, interesser, språk, religiøsitet, etnisitet, kjønn, kultur, væremåter, sosioøkonomisk bakgrunn, legninger, erfaringer, utseende, opplevelser og læreutfordringer (Lund, 2018). I utgangspunktet omhandler mangfoldsbegrepet alle, da hvert enkelt individ er unikt, selv om det finnes fellestrekk (Lund, 2018). Begrepet mangfold vil videre i denne studien referere til språklig og kulturelt mangfold, og en mangfoldig klasse vil i den forbindelse referere til en klasse med flere språklige og kulturelle minoriteter.

### *1.4.4 Kulturell kompetanse*

Når man snakker om ulike kulturer er det viktig å erkjenne at det ikke er statiske størrelser, men dynamiske størrelser som er i stadig endring (Østberg, 2019). Når det er snakk om minoritets elever kan man heller ikke knytte de til representanter for en bestemt kultur, men de har gjerne erfaringer, bakgrunner og kjennskap til ulike kulturer som mange etniske norske ikke har (Kasin, 2008). Det er dermed viktig å understreke at når jeg i denne studien snakker om kulturell kompetanse, ikke snakker om uforanderlige og klart

definerte kulturelle kompetanser. Ifølge (Haugan, 2020) innebærer kulturell kompetanse at man har forståelse og innsikt for ulike kulturer, at man er bevisst egne verdier og holdninger og at man ser muligheter i ulikheter. Videre i denne studien vil jeg ta utgangspunkt i Haugans (2020) forståelse for kulturell kompetanse.

### **1.5.0 Studiens oppbygging**

I denne delen vil jeg gi en beskrivelse av studiens oppbygging, slik at lesere kan få en god oversikt. I kapittel 2 vil jeg presentere relevant teori for å belyse oppgavens problemstilling. Metodekapittelet, kapittel 3, vil redegjøre for de metodiske valgene som er tatt gjennom denne forskningsprosessen. Her har jeg forsøkt å gi detaljerte beskrivelser og begrunnelser for å gjøre metoden transparent. I kapittel 4 presenteres funn fra intervjuene. Jeg vil drøfte funnene i lys av teorien som er presentert i kapittel 5, før jeg til slutt i kapittel 6 kommer med en avslutning.

## 2.0.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg først og fremst beskrive hva som menes med flerkulturell pedagogikk og ressursorienterte og problemorienterte tilnærminger til minoritets elever. Dette er sentralt både for oppgavens problemstilling og tema og danner grunnlaget for studiens overordnede perspektiv. Her vil jeg ta utgangspunkt i James Banks (2014) fem dimensjoner på flerkulturell pedagogikk og An-Magritt Hauges (2014) beskrivelse av læreres ulike tilnærminger til mangfold. Videre adresseres betydningen av anerkjennelse og inkludering, med fokus på minoritets elever i skolen. Deretter vil det redegjøres for ulike mestringsstrategier lærere kan ta i bruk i møte med mangfold, før jeg presenterer Milners (2010) forskjellige perspektiver på mangfold. Kapittelets siste del handler om konsekvenser av læreres relasjon med minoritets elevens foreldre. Disse temaene er relevante for denne oppgaven og vil bli brukt som et grunnlag for drøfting av funn. Det teoretiske rammeverket har blitt endret og utviklet underveis i tråd med datamaterialet og problemstillingen.

### 2.1.0 Flerkulturell pedagogikk

Enkelte lærere vil hevde at de ivaretar mangfold fordi de har kulturelle eller språklige minoritets elever på skolen. Her har Banks (2014) en annen forståelse. Han mener at dersom mangfold ikke setter et preg på opplæringen, blir ikke mangfold ivaretatt og lærerens praksis vil oppleves som om minoritets elevene ikke er til stede. Det skal med andre ord mer til for å ivareta mangfold, enn at man har elever med ulik kulturell og språklig bakgrunn. Lærere som gir elever rom til å utvikle seg og lære og lar de ta i bruk sine erfaringer og kunnskaper i opplæringen, er lærere som møter mangfoldet og ser mulighetene det bringer med seg (Banks, 2014). Banks (2014) introduserer begrepet flerkulturell pedagogikk gjennom fem dimensjoner, og elementene i disse fem dimensjonene kan være kjennetegn på hvorvidt lærere forholder seg til mangfold. De fem dimensjonene er likeverdig pedagogikk, reduksjon av fordommer, innholdet i undervisningen, kunnskapssyn og styrking av skolekultur og sosiale strukturer.

I denne oppgaven har begrepet flerkulturell pedagogikk en sentral plass, og jeg vil derfor utdype nærmere hva det innebærer. Her vil jeg ta utgangspunkt i Banks (2014) fem dimensjoner som presenterer flerkulturell pedagogikk på en helhetlig og systematisk måte.

Den første dimensjonen i en flerkulturell pedagogikk er likeverdig pedagogikk og handler om at alle elever skal ha like muligheter til gjenkjennelse, forståelse, dele erfaringer og til motivasjon i skolen (Banks, 2014). Lærere med en likeverdig pedagogisk praksis vil ta i bruk undervisningsmetoder som kan bidra til å gi resultater for alle elever, ikke kun enkelte grupper (Banks, 2014). I motsetning til likeverdig pedagogikk kan undervisning som kun er basert på verdier, tradisjoner og kunnskaper til majoritets elevene ha en negativ effekt for enkelte elever. Det kan bidra til å diskvalifisere verdiene og erfaringene hos minoritets elever, og føre til at de opplever å ikke bli verdsatt (Jortveit, 2017, s. 54). En likeverdig pedagogikk krever en erkjennelse og forståelse av de handlingene en tar og de intuisjonene en har (Jortveit, 2017). Undervisning og praksiser som er basert på en likeverdig pedagogikk kan gi elever en forståelse for sin og andres kultur, og bidra til å hindre utvikling av stereotyper og fremme likeverd og respekt (Banks, 2014).

Den andre dimensjonen handler om handlinger og strategier som kan bidra til å utvikle positive holdninger og redusere fordommer (Banks, 2014). I skolen kan minoritetslevers mangel på språklige, kulturelle og sosiale ressurser bli et fokus, noe som bidrar til å underbygge diskriminering. Det å heller bygge videre på både det elevene allerede kan og demokratiske handlinger, holdninger og strategier kan bidra til å skape inkludering og anerkjennelse, og være med på å redusere fordommer (Jortveit, 2017, s. 55). Det forutsetter at man tar utgangspunkt i elevenes kulturelle og språklige forutsetninger og ressurser i undervisningen (Pihl, 2010). Anerkjennelse av ulike kulturer og perspektiver kan med andre ord redusere fordommer, og gi minoritetslever trygghet og rom for læring (Jortveit, 2017, s. 55).

Den tredje dimensjonen handler om bevisstgjøring av undervisningens innhold, begrep og presentasjoner. En monokulturell tilnærming i undervisningen, hvor eksempler fra andre kulturer blir trukket inn med et utenfraperspektiv og med en forklaring fra majoritetens ståsted, kan bidra til å fremmedgjøre elever og skape fordommer (Jortveit, 2017, s. 51). I syn av flerkulturell pedagogikk bør innholdet i undervisningen ideelt sett gi en utvidet forståelse som kan bidra til toleranse, reduksjon av fordommer, føre til nye holdninger og gi forståelse for ulike synspunkter. I tillegg bør det gi elevene en beslutnings- og handlingstilnærming der de aktivt kan bruke sine kunnskaper i konstruksjonen av de nye (Jortveit, 2017). En slik form for flerkulturell pedagogikk kan bidra til å øke elevenes engasjement og kunnskaper og skape et mer demokratisk miljø (Jortveit, 2017).

Den fjerde dimensjonen i en flerkulturell pedagogikk handler om kunnskapssyn. Ifølge Banks (2014, s. 38) er ikke kunnskapen som formidles i skolen nøytral, men et resultat av en forståelse av samfunnet og favorisering av enkelte grupper og perspektiver. En bevisstgjøring av den kunnskapen som formidles i skolen er viktig. Etniske og kulturelle perspektiver som er utenfor det tradisjonelle vestlige kan åpne for viktige forståelseshorisonter blant elevene. Med et mangfold av tilnærminger til etniske og kulturelle perspektiver kan man gi elever en mer allsidig kunnskapstilnærming (Jortveit, 2017). En bevissthet rundt hva man formidler og hvordan man formidler dette er viktig, fordi kunnskapssynet skolen formidler reflekterer samfunnets verdier, og fordi det påvirker elevenes syn.

Den femte dimensjonen går ut på styrking av skolekulturer og sosiale strukturer. I følge Banks (2014) har skolen en behov for endring for å kunne gi alle elever en mulighet til å lykkes. Dette begrunnes med at minoritetslever ofte har blitt sett på som problemer, noe som skyldes lærernes holdninger (Jortveit, 2017). I tillegg underviser lærere ofte som om alle er like, og dette fører til at undervisningen ikke blir tilpasset alle elevene (Banks, 2014). Denne dimensjonen løfter viktigheten av at skoleledere og lærere har tro på alle elever og deres evne til å lære, og stiller forventinger til dem uavhengig av etnisitet (Jortveit, 2017).

Et mål innen flerkulturell pedagogikk er å motvirke forskjellsbehandling og gi alle elever like muligheter (Jortveit, 2017, s. 56). For at dette skal realiseres må lærere ha kunnskap om flerkulturelt mangfold, slik at opplæringen kan tilpasses alle elever. Skoler som har et flerkulturelt perspektiv har innflytelse på elevers verdier og holdninger, og vil kunne utdanne kompetente verdensborgere. Her er det riktignok viktig med holdningene lærere

og skoleledere har til elevene, hvor Banks (2014) mener det er behov for bevisstgjøring og en holdningsendring. Både innarbeidede kulturer og strukturer kan være til hinder for åpenhet til å stille kritiske spørsmål ved praksis og holdninger innenfor læringsfellesskapet (Jortveit, 2017, s. 57). Ifølge Banks (2014, s. 35) har lærere og skoleledere en tendens til å forenkle begrepet flerkulturell pedagogikk, ved å kun fokusere på en eller få av begrepets mange dimensjoner. Han mener at det dermed er behov for økt kunnskap om flerkulturelt mangfold blant lærere og skoleledere som arbeider med barn i skolen.

## **2.2.0 Problemorienterte og ressursorienterte tilnærminger**

Rambøll Management (2006) og Kulbrandstad og Kulbrandstad (2008) påpeker at læreres lave forventninger og mangel på kompetanse i å undervise minoritetselever, kan ha en medvirkende effekt og være en årsak til minoritetselevens prestasjoner (ref. i Jortveit, 2017, s. 17). Ifølge Bjordal (2017) er det behov for en økt kulturell kompetanse blant lærere, fordi skolens kompetanse om mangfold og flerkulturalitet er avhengig av hvordan den enkelte lærer og skolen som institusjon forholder seg til ulike forståelser og perspektiver på mangfold og kultur, og en inkluderende og likeverdig praksis.

An-Magritt Hauge (2014) beskriver to ulike måter skoler og lærere kan håndtere flerkulturelt mangfold på; problemorientert og ressursorientert. Med en problemorientert tilnærming til mangfold vil man se problemer fremfor muligheter. Skoler med en slik tilnærming vil legge vekt på en monokulturell pedagogisk praksis, hvor majoritetens kultur og språk vektlegges og anses som et naturlig utgangspunkt og forutsetning for at elevene skal lykkes i skolen (Gjervan et al., 2012). På skoler med en problemorientert tilnærming til mangfold vil man ikke etterstrebe en anerkjennende holdning til ulikheter. Istedenfor vil kulturelle og språklige ressurser som *ikke* samsvarer med majoriteten bli ignorert. Skoler med en slik tilnærming til mangfold vil gjerne se på språklige og kulturelle minoriteter som annerledes og mangfold oppleves som et problem man må redusere effekten av. Dette kan være i form av å sette inn tiltak slik at minoritetselevne blir «mer norske», og dermed «glir inn» i et norsk homogent fellesskap (Hauge, 2014). Når skolens og lærerens mål og intensjon er at minoritetseleven på raskest mulig tid skal tilpasses norske forhold, har man en problemorientert tilnærming til mangfold (Lund, 2018). Knyttet til minoritetspråklige elever kan et eksempel på problemorientert tilnærming være i form av en pedagogisk tilrettelegging for opplæring i norsk, uten å samtidig utvikle og forbedre deres morsmål. Et annet eksempel på en problemorientert tilnærming er å ta i bruk læringsstrategier som ikke tar hensyn til elevenes bakgrunn. Lærere med en problemorientert tilnærming til minoritetselever vil se deres problemer, utfordringer og mangler, fremfor deres muligheter og ressurser (Lund, 2018). Her vil ikke skolen tilpasse seg elevmangfoldet slik at alle elevene får en mulighet til å lykkes, men elevene må tilpasse seg skolen for å kunne lykkes (Lund, 2018, s. 63).

I motsetning til en problemorientert tilnærming vil man med en ressursorientert tilnærming se på mangfoldet som en mulighet og ressurs (Lund, 2018). Skoler med denne tilnærmingen vil se på mangfold som normaltilstand og elevens ulike perspektiver, verdier, ferdigheter, synspunkter og bakgrunner blir gitt verdi (Hauge, 2007). Lærere med en ressursorientert tilnærming til mangfold vil ta utgangspunkt i elevenes kulturelle og språklige mangfold, og ha et tydelig fokus på at alle elevens erfaringer og bakgrunner skal verdsettes, trekkes inn og bidra til å gi forståelse og en utvidet innsikt for alle (Lund, 2018).



Med andre ord bygger en ressursorientert tilnærming til mangfold på en anerkjennende og inkluderende praksis. Dette er skoler som tilpasser seg elevmangfoldet, hvor alle elever skal få en mulighet til å lykkes, ikke skoler hvor elevene må tilpasse seg skolen for å lykkes (Lund, 2018).

### **2.3.0 Anerkjennelse og inkludering**

Alle har behov for anerkjennelse, og det henger sammen med å verdsette sitt liv og å bry seg om seg selv (Honneth, 2006). Begrepet anerkjennelse handler om å se og akseptere ulikhet, og å sikre universelle sosiale rettigheter (Pettersen & Simonsen, 2010). I en multikulturell forskning beskriver Charles Taylor (1994) anerkjennelse som en form for likeverd. Et likeverd hvor alle har samme verdi, og dermed samme krav på rettigheter. Dersom mennesker ikke opplever å bli anerkjent (nonrecognition), kan det påføre skade og være en form for undertrykkelse. Anerkjennelse er ikke bare en høflighet, det er et livsviktig menneskelig behov (Taylor, 1994, s. 26).

Pihl (2010) ser på anerkjennelse knyttet til minoritetsspråklige elever. Hun mener at anerkjennelse bør innebære anerkjennelse av barn som har utviklet et førstespråk, som barnet samtaler, tenker, analyserer og reflekterer på grunnlag av. Pihl (2010) mener det er viktig å bemerke at barn som har et annet førstespråk enn norsk ikke er språkløse. Språket er barnets grunnleggende forutsetning for kommunikasjon med andre, orientere seg i verden og for å lære. Minoritetselvers kulturelle og språklige bakgrunn bør anerkjennes som en verdifull ressurs i skolen, likevel viser flere sakkyndige vurderinger at dette forekommer svært unntaksvis (Pihl, 2010, s. 193-195)

Anerkjennelse og inkludering av mangfold er to viktige verdier i dagens samfunn (Pettersen & Simonsen, 2010). Begrepet inkludering er et komplekst og omfattende begrep som kan analyseres fra flere ulike perspektiver. Ettersom inkludering er et så omfattende begrep, velger jeg å vise til sentrale sider av inkluderingsbegrepet knyttet til oppgavens tema.

I skolen handler inkludering blant annet om at alle skal ha en rettferdig og likeverdig tilgang til kunnskap, noe som innebærer at alle elever skal få lik mulighet til deltakelse og til å bidra ut fra sine forutsetninger (Jortveit, 2017). Inkludering innebærer også at lærere arbeider for å ivareta og utnytte mangfoldet (Lund, 2017). En inkluderende skole er en skole som tilpasser seg elevene, hvor elevene føler seg som en del av et fellesskap, ikke en skole hvor elevene skal tilpasse seg skolen (Jortveit, 2017).

Anerkjennelse og inkludering av mangfold handler om at ingen individer eller grupper skal ekskluderes eller settes utenfor et fellesskap (Pettersen & Simonsen, 2010). Som nevnt innledningsvis er det ikke tilstrekkelig at skolen og lærere forholder seg til mangfoldet, men man må fremelske ulikhet (Lund, 2017). Dette gjelder både skolelederne og praksisen til den enkelte lærer. For å lykkes i dette kreves det at man har både forskningsbasert- og praktisk kunnskap knyttet til mangfoldskompetanse (Lund, 2017). Både handlinger og holdninger knyttet til at skolen er til for alle og at alle er ulike og unike på sin måte, er nødvendig for å ivareta mangfoldet i skolen og bidrar til en inkluderende og anerkjennende praksis (Lund, 2017).

## 2.4.0 Læreres mestringsstrategier i møte med mangfold i skolen

Når lærere hevder at skolen kommer til kort i møte med minoritetselever, er lærernes egen undervisning en faktor man bør ta i betraktning (Jortveit, 2017). Her argumenterer Michael Lipsky (2010) for at lærere tar i bruk mestringsstrategier for å rettferdiggjøre valgene de tar. Disse mestringsstrategiene knytter Jortveit (2017) til møte med mangfold i skolen, og er relevant for denne studien som handler om læreres flerkulturelle pedagogikk og tilnærming til minoritetselever. Videre vil jeg gi en beskrivelse av mestringsstrategiene differensiering, devaluering og blaming the victim.

Differensiering går ut på at læreren gir oppmerksomhet til elever som oppnår gode målbare resultater, og at disse elevene blir prioritert fremfor en individuell tilpasning av undervisningen (Jortveit, 2017). Elever med den samme sosiale og kulturelle kapitalen som læreren, vil med bakgrunn i denne mestringsstrategien få bekreftelser og bedre tilbakemeldinger av læreren (Bourdieu & Champagne, 1996). Ifølge Lipsky (2010, s. 105) vil læreren gjerne ubevisst bruke mest tid på elever som responderer på opplæringen på bakgrunn av eget behov for å lykkes og få anerkjennelse. En lærer som differensierer, vil gjerne bygge opplæringen på erfaringer til elevene som bekrefter lærerens egne verdier og læringssyn. Dette kan føre til diskvalifisering av minoritetselevens erfaringer og være til hinder for deres opplevelse av gjenkjennelse og utvikling av kunnskap (Jortveit, 2017, s. 66). I tilknytning til denne mestringsstrategien vil minoritetselever som har behov for tilpasning risikere å bli devaluert og oversett av læreren (Jortveit, 2017).

Den andre mestringsstrategien i møte med mangfold i skolen handler om devaluering. Det går ut på at elever får signaler om at de ikke mestrer eller kan det som forventes, at deres verdier ikke er relevante og at erfaringene er lite verd (Lipsky, 2010). Dette kaller Gitz-Johansen (2006, s. 99) en kulturell sorteringsprosess, hvor man risikerer å hindre minoritetselevens læring og muligheter i skolen. Devaluering av minoritetselever kan være en konsekvens av læreres manglende flerkulturelle og pedagogiske kompetanse (Jortveit, 2017, s. 66). Uten tilstrekkelig kompetanse er det usannsynlig at man lykkes i opplæringen av alle elever, og dermed vil læreren tilrettelegge undervisningen på en slik måte at kun noen elever vil nå målene. Da er det gjerne de svakeste som blir bortprioritert, hvor minoritetselever ofte faller inn (Jortveit, 2017). Problemer minoritetselever opplever får gjerne en språklig eller kulturell forklaring, hvor læreren slipper å rette fokuset mot seg selv eller skolen (Jortveit, 2017, s. 170). Lærere som devaluerer enkeltelever vil gjerne hevde at det er umulig for dem å tilrettelegge for alle elever, med argumenter som at de gjør sitt beste eller ved å skyld på manglende kompetanse eller ressurser (Jortveit, 2017). Med andre ord vil lærere med en slik mestringsstrategi fraskrive seg ansvaret for å gi alle elever like muligheter i skolen.

Blaming the victim går ut på at læreren skyver ansvaret over på eleven og elevens familie (Lipsky, 2010, s. 152). Lærere med en slik mestringsstrategi vil forklare elevens mangel på sosial tilpasning og læringsutbytte med manglende ambisjoner, motivasjon eller familiens kulturelle kapital (Jortveit, 2017, s. 67). Altså ikke lærerens egen mangel på tilpasning. En konsekvens av blaming the victim er at lærere har lavere forventninger til minoritetselever, enn majoritetselevne (Jortveit, 2017).

## 2.5.0 Læreres møte med mangfoldsbegrepet

Ettersom denne studien tar utgangspunkt i læreres flerkulturelle pedagogikk og deres tilnærming til minoritets elever, er det relevant å se på forskning knyttet til læreres perspektiver på mangfold. H. Richard Milner (2010) viser til fem ulike forståelser lærere kan møte mangfoldsbegrepet med; myter om meritokrati, fargeblindhet, kulturelle konflikter, mangelsyn og lave forventninger. Myter om meritokrati handler om at lærere kan ha en forforståelse om at en selv har klart seg bra på bakgrunn av god innsats, uten at man har reflektert over sosiokulturell bakgrunn eller klasse som en mulig grunn til gode resultater (Milner, 2010). Med et slikt perspektiv på mangfold vil man forbinde fiasko med individers innsats, evner og valg, og med troen om at man ville prestert bedre dersom man bare arbeidet hardere. Lærere med myter om meritokrati vil tro at enkelte elever rett og slett ikke har evner til å prestere, men at skolen ikke har noe med deres dårlige prestasjoner å gjøre (Milner, 2010).

Lærere med en fargeblind tilnærming til mangfold vil ha en oppfatning om at de burde behandle alle elevene likt, uavhengig av hvem de er, deres bakgrunn, etnisitet, språk, erfaringer og opplevelser (Milner, 2010). Banks (2001) definerer en fargeblind tilnærming slik:

“A statement such as “I don’t see color” reveals a privileged position that refuses to legitimize racial identifications that are very important to people of color and that are often used to justify inaction and perpetuation of the status quo “ (s. 12).

Lærere som ikke «ser» måtene institusjonalisert rasisme gir enkelte grupper privilegier og utfordringer for andre, vil heller ikke klare å iverksette tiltak for å utgjøre en endring (Banks, 2001). Milner (2010) mener det er lærers mangel på kulturell kompetanse som skyldes en fargeblind tilnærming til mangfold. Ifølge Lund (2018) vil et fargeblindt perspektiv på mangfold føre til at man neglisjerer barns bakgrunn.

Lærere som hovedsakelig opererer fra egne kulturelle referanser og opplevelse av verden, kan skape et fremmed læringsmiljø for elever med andre kulturelle referanser og opplevelser, og skape kulturkonflikter i klasserommet (Milner, 2010). Dette kan blant annet gå ut over minoritets elever med en annen kulturell bakgrunn og et annet morsmål enn norsk. Kulturkonflikter i klasserommet kan ha negative konsekvenser for slike elever, da det blir få referansepunkter mellom lærer og elev. Konsekvenser kan være i form av at klasserommet kan oppleves undertrykkende (Milner, 2010) og at minoritets elever blir fremmede i skolen (Lund, 2018).

Lærere med mangelsyn på mangfold har gjerne også lavere forventninger til minoritets elever. Et eksempel på dette kan være lærere som tror at minoritets språklige elever mangler språkkompetanse, til tross for at de egentlig er flerspråklige (Milner, 2010). Et annet eksempel er lærere som har en formening om at minoritets elever ikke vil prestere like godt sosialt og faglig som majoriteten (Milner, 2010). Læreres holdninger og forventninger til elever er avgjørende for elevenes utvikling i skolen (Vetland & Aase, 2018, s. 35). Konsekvenser av lave forventninger kan være i form av at elevene føler seg dumme og manglende innsats (Vetland & Aase, 2018).

## 2.6.0 Skole-hjem-relasjoner

Minoritetsspråklige elever trives best på skoler hvor de blir anerkjent både språklig og kulturelt (Lund, 2017). For at elever skal oppleve anerkjennelse, inkludering og tilhørighet er det ifølge Lund (2017, s. 20) viktig at lærerne samarbeider med foreldrene og setter seg inn i elevenes bakgrunn (Lund, 2017). Likevel viser flere studier at samarbeidet mellom lærere og foreldre som er minoritetsspråklige er dårligere enn når foreldrene er majoritetsspråklige (Bouakaz, 2009; Lund, 2017; Steen-Olsen, 2013). Ifølge Bouakaz (2009) ønsker minoritetsspråklige foreldre å bidra i skolen og de interesserer seg for barnas opplæring, men utfordringen ligger i at de ikke vet hvordan de skal gå fram. Med andre ord ønsker de et samarbeid med skolen og lærerne, men mangler kunnskap om skolesystemet.

I skolen dannes det relasjoner mellom lærer, elev og foresatte, hvor både læreren og foreldrene er en viktig faktor for elevenes læring og utvikling (Jortveit, 2017; Lund, 2017). For at elever skal lære og utvikle seg er det viktig at trygghet og anerkjennelse ligger til grunn (Jortveit, 2017). Ifølge Jortveit (2017, s. 63) kan ikke læreren bare bygge på tidligere erfaringer og tradisjoner i møte med minoritetsspråklige elever. Læreren må tilegne seg noen av elevenes og foreldrenes egne forståelser knyttet til erfaringer, begreper og overbevisninger (Jortveit, 2017). Habermas (1996, ref. i Jortveit, 2017, s. 63) kaller dette for et diskursetisk perspektiv hvor læreren, eleven og foreldrene er likeverdige parter og målet er å danne en felles forståelse. Et diskursetisk perspektiv gir rom for en demokratisk tilnærming til mangfoldet, hvor mennesker utveksler erfaringer og meninger og kommer til enighet (Jortveit, 2017). Jortveit (2017, s. 63) understreker at en enighet i en slik sammenheng ikke nødvendigvis betyr at alle parter blir enige, men at man vurderer partenes argumenter for så å danne seg en mening. En slik dialogbasert drøfting innebærer at partene har en respekt for hverandres synspunkter (Jortveit, 2017). Med andre ord må læreren sette seg inn i minoritetselevens perspektiver, for at de skal kjenne på trygghet og oppleve å bli anerkjent.

## 3.0.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg vise til og begrunne for de metodiske valgene som er tatt knyttet til innsamling og bearbeiding av datamaterialet i studien. Jeg vil også gjøre rede for styrker og svakheter ved metoden som er valg. Hensikten med dette kapittelet er å gi leser et grunnlag for å vurdere studiens troverdighet. Derfor har lagt vekt på transparency som handler om å være åpen til hvilke fremgangsmåter som er brukt og valg som er tatt (Cohen et al., 2007). Dette gjør det lettere for leser å vurdere forskningen.

### 3.1.0 Teoretisk perspektiv

Hvordan jeg som forsker forstår virkeligheten vil være med på å påvirke hvilke valg som tas i forskningsprosjektet, og er dermed et viktig tema å diskutere. Spørsmål om hvordan man forstår virkeligheten kalles for ontologiske spørsmål (Johannessen et al., 2016). Eksisterer virkeligheten uavhengig av mennesket eller konstrueres virkeligheten gjennom sosial interaksjon mellom mennesker? Dette er eksempler på ontologiske spørsmål. Hvordan man kan få kunnskap om virkeligheten kalles for epistemologiske spørsmål (Johannessen et al., 2016). Epistemologi handler om kunnskapens natur og hvordan man skaffer kunnskap (Johannessen et al., 2016).

Positivism og sosialkonstruktivism er to ulike ontologiske og epistemologiske retninger med forskjellige kunnskaps- og virkelighetsforståelser. Innenfor positivismen ser man på verden som noe nøytral og uavhengig av subjektiv fortolkning, og hvor det finnes noe som er fast etablert (Bletsas & Beasley, 2012, s. 149). Ifølge Bletsas og Beasley (2012) ignorerer positivismen sammenhengen mellom kunnskap og makt. Altså at makt har en påvirkning på hva som oppfattes som kunnskap. En motsetning til positivismen er sosialkonstruktivismen. Innenfor sosialkonstruktivismen forstår man den sosiale verden som noe som konstrueres og gjenskapes gjennom interaksjon mellom mennesker (Ringdal, 2013). Kunnskap, begreper, ideer og forståelser er med andre ord sosiale konstruksjoner (Ringdal, 2013). Ettersom mennesker ikke er statiske, vil heller ikke kunnskap være statisk i syn av sosialkonstruktivismen.

I denne studien er det et sosialkonstruktivistisk perspektiv som ligger til grunn for de metodiske valgene som er tatt. Som forsker med utgangspunkt i sosialkonstruktivismen er jeg bevisst på at mennesker ikke konstruerer en oppfatning av verden alene, men at dette skjer i interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved intervjuene vil jeg som forsker og informantene påvirke hverandre, og dette vil ha innflytelse på forståelsen som kommer frem og konstruksjonen av kunnskap. Dette er ifølge Thagaard (2009) en utbredt oppfatning, nemlig at et sosialkonstruktivistisk perspektiv gir rom for at informantens beskrivelser av erfaringer og opplevelser preges av relasjonen mellom informanten og forskeren. Informantene er også en del av et fellesskap i skolen og et større samfunn, og dette vil også ha påvirkning på deres forståelser, refleksjoner og oppfatninger som blir presentert i intervjuene.

### **3.2.0 Kvalitativ forskningsmetode**

Den metodiske tilnærmingen for denne studien er bestemt ut ifra problemstillingen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) danner problemstillingen grunnlaget for hvilken metode man bør benytte i all forskning. Studiens tema er kjennetegn på læreres flerkulturelle pedagogikk, opp mot problemorienterte og ressursorienterte tilnærminger til minoritetselever i skolen. Med et slikt tema vil intervju med en kvalitativ tilnærming være en naturlig metode å bruke.

Innenfor samfunnsvitenskapen er kvalitativ og kvantitativ forskning to relevante tenkemåter når man skal fremskaffe informasjon om samfunnet (Tjora, 2017). Hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er graden av fleksibilitet. Kvantitative metoder er generelt mindre fleksible. Her blir informantene stilt de samme spørsmålene med svaralternativer man velger mellom. Fordelen med en slik metode er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) at det gir mening å sammenligne svarene på tvers av informanter og settinger. Med kvalitative metoder har man rom for spontanitet og til å tilpasse interaksjonen mellom informant og forsker. I tillegg har gjerne kvalitative metoder åpne spørsmål, hvor informanten kan svare fritt og utfyllende. Samtidig kan forskeren på sin side skreddersy spørsmålene ut ifra hva informantene svarer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette gjør metoden mer fleksibel. En utfordring ved kvalitative undersøkelser er at svarene ikke nødvendigvis vil være sammenlignbare.

En kombinasjon av en kvalitativ og kvantitativ tilnærming vil kunne gi konkrete tall på ulike fenomener og spørsmål, samt gi mulighet til å gå i dybden for å finne ut hvordan svarene viser det de viser. Dette krever imidlertid at man har ressursene til det (Tjora, 2017). I denne studien har jeg behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn et hva en kvantitativ tilnærming tillater. I tillegg er det aktuelt for studien å få innblikk i informantenes oppfatninger og erfaringer. På bakgrunn av dette er en kvalitativ tilnærming aktuell å bruke.

### **3.3.0 Intervju som metode og utforming av intervjuguide**

Ifølge Thagaard (2009, s. 13) er kvalitative intervju særlig egnet til å gi informasjon om informantenes synspunkter, selvforståelse og opplevelser. Ved å benytte kvalitative intervju kan informantene fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon og beskrive hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 2009). Dette er sentralt for denne oppgaven hvor jeg ønsker å få innsikt i læreres tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til mangfold i skolen.

Kvalitative intervjuer kan utføres på flere ulike måter med ulik grad av struktur. Christoffersen og Johannessen (2012) deler kvalitative intervjuer inn i fire typer: ustrukturert, semistrukturert, strukturert og strukturert intervju med faste svaralternativer. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju kjennetegnes av å være delvis strukturert, men med rom for å tilpasse spørsmål, rekkefølge og tema underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Fordelen med et strukturert intervju er at man på forhånd har fastlagt rekkefølge, tema og spørsmål, noe som gjør analysearbeidet lettere. Det er lettere i form av at man kan analysere spørsmål for spørsmål og sammenligne informantenes svar på det samme spørsmålet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ulempen er at det er begrenset fleksibilitet uten rom for å skreddersy intervjuet til hver enkelt informant. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide, men spørsmål, rekkefølge og tema ble ikke fulgt eksakt i samsvar med denne intervjuguiden. Ettersom jeg valgte semistrukturert intervju var det rom for å skreddersy intervjuet til hver enkelt informant, gjennom å legge til eller endre på temaene, spørsmålene og rekkefølgen. Det var også rom for å innhente informasjon som jeg som forsker ikke tidligere hadde tenkt på. Dette bidro til at jeg kunne ta i bruk erfaringer fra et intervju til å utarbeide og forbedre det neste.

Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i relevant teori for denne studien. Jeg la fokus på å ha enkle og korte spørsmål. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) vil ikke lange og vanskelige spørsmål gi gode svar i et intervju. En målsetting var å utforme spørsmål som la opp til refleksjon rundt informantenes holdninger, erfaringer og opplevelser knyttet til oppgavens problemstilling: Hva kjennetegner læreres flerkulturelle pedagogikk knyttet til ressursorientert og problemorientert tilnærming til minoritets elever i skolen. Dette bidro til at jeg fikk et fylldig datamateriale.

### **3.4.0 Valg av informanter**

Kvalitative metoder kjennetegnes av mye datamateriale fra et begrenset antall informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hvor mange informanter man bør ha avhenger av tid, ressurser og problemstillingen for studien. Fordelen med få informanter er at man får god tid til å forberede og bearbeide intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Postholm (2010) anser tre informanter som nok til å finne en essens som er felles for informantene. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) velges informanter i kvalitative intervjuer gjennom en strategisk utvelgelse. I denne studien har jeg valgt å ha tre informanter, hvor alle informantene er strategisk utvalgt (Thagaard, 2009). Antall informanter ble i utgangspunktet valgt på forhånd på bakgrunn av studiens tidsramme.

Utvelgelsen av informanter i denne studien er kriteriebasert. Det vil si at informantene velges på bakgrunn av at de oppfyller visse kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kriteriene for utvelgelsen av informanter i denne studien er: (1) at de har erfaring med minst to minoritets elever i skolen og (2) lærerne må arbeide på ulike type skoler. Det første kriteriet handler om å sikre at informantene har nok erfaring til å kunne tilføre studien informasjon som kan analyseres i lys av temaet. Dersom informantene ikke har tilstrekkelig med erfaring er det en risiko for at de ikke kan tilføre studien informasjon den kan bygge på.

Det andre kravet handler om variasjon. På forhånd hadde jeg tenkt å intervju en lærer på en bygdeskole, en lærer på en byskole og en lærer på en mottaksskole. Jeg ønsket å se om det var forskjellige kjennetegn på læreres flerkulturelle pedagogikk på de ulike skolene og om de hadde ulike strategier i møte med minoritets elever knyttet til ressursorienterte og problemorienterte tilnærminger. Det oppstod imidlertid en utfordring i å skaffe informanter fra tre forskjellige skoler, da mange hadde hektiske hverdager og lite tid til å delta i intervju. Likevel endte jeg opp med å oppfylle kriteriene til en viss grad

Ettersom den ene informanten var lærer på en mottaksskole i en by, og de to andre var lærere på to forskjellige bygdeskoler. Dermed var både mottaksskole, byskole og bygdeskole representert.

Under arbeidet med å rekruttere informanter tok jeg først kontakt med rektorene på de ulike skolene. Ifølge Repstad (2007) vil ikke forskere nødvendigvis ha anledning til å gå direkte rundt i miljøene og vurdere mulige kandidater til intervjuet. Dette gjelder spesielt på skoler. Rektorer vil på den andre siden ha en oversiktskunnskap som forskeren ikke har, noe som gjør de aktuelle å ta kontakt med når man er på utkikk etter relevante deltakere (Repstad, 2007). Jeg fortalte formålet med studien og at jeg søkte etter lærere som hadde erfaring med minst to minoritets elever i skolen, noe rektorene hadde god oversikt over. Det er viktig å påpeke at fremgangsmåten jeg valgte kan være problematisk, i form av at rektorene bevisst eller ubevisst henviste de flinkeste og mest fornøyde ansatte (Repstad, 2007). Likevel har jeg et inntrykk av at de aller fleste lærerne ble spurt, hvor det var de med mest interesse for å ta del i prosjektet som tok kontakt med meg. Videre vil jeg beskrive lærerne som deltok i studien. For at opplysningene ikke skal kunne føres tilbake til informantene har jeg brukt fiktive navn både på skoler og informanter.

Tiril er kontaktlærer i en 1. klasse på Høståsen skole. Skolen er en mottaksskole og her har hun vært lærer i over 20 år. Hun har begynneropplæring i bunn, og med årene har hun opparbeidet seg kompetanse i spesialpedagogikk, norsk 2 og flerkulturell pedagogikk. I tillegg til basisfagene, norsk og matematikk, underviser hun i særskilt norskopplæring. 1/3 av elevene i klassen til Tiril er minoritets elever. Tirils kompetanse- og interessefelt er det minoritetsspråklige feltet, og er årsaken til at hun valgte å delta i denne studien.

Hanne har jobbet som faglærer på Sommerenga skole i over 15 år. Sommerenga er en bygdeskole. Hun er adjunkt med fagene norsk, matematikk, musikk og spesialpedagogikk. I tillegg har hun undervisningskompetanse i engelsk, norsk 2 og afrikakunnskap. Hun underviser i musikk, engelsk og særskilt norskopplæring på mellomtrinnet. I klassene hun jobber i er det mellom en til to minoritets elever.

Ingrid er den ferskeste læreren av de tre. Hun har vært lærer i fire år, og har jobbet på Vinterlien skole ett av disse fire årene. Vinterlien skole kan betegnes som en bygdeskole, hvor hun er kontaktlærer i en 3. klasse. Ingrid er adjunkt med fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og KRLE. I klassen til Ingrid er det to minoritets elever. Både Hanne og Ingrid begrunnet deltakelsen sin med at de var innenfor kriteriene jeg søkte etter, nemlig lærer med erfaring med minst to minoritets elever, og ønsket dermed å delta.

### **3.5.0 Gjennomføring og transkribering**

Et intervju stiller allsidige krav til forsker både når det gjelder kunnskap og sosiale relasjoner (Thagaard, 2009). Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) må intervjuer ta kjappe beslutninger som underbygger problemstillingen, noe som innebærer at formuleringer av meningsfulle spørsmål må skje raskt. Før intervjuene opparbeidet jeg relevant kunnskap om studiens tema og teoretisk kunnskap om intervjuprosessen. Ettersom jeg ikke hadde tidligere erfaring med intervju gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent, hvor jeg fikk øve meg på intervjuguiden. Her fikk jeg justert på formuleringer av spørsmål og bli tryggere i intervjurollen. Jeg opplevde det som verdifullt



å gjennomføre prøveintervju, og det bidro til at jeg kunne ha en mer naturlig samtale med informantene, uten behov for å lese opp spørsmålene underveis. Dette tror jeg også bidro til å trygge informantene, gjennom at jeg var til stede under intervjuet, fremfor fokusert på intervjuguiden.

Intervjuer som gjennomføres på forskerens kontor, kan føre til at informantene føler seg underlegne og det kan oppleves som en eksamenssituasjon (Johannessen et al., 2016). Med tanke på en trygg intervjusetting for informantene og en hektisk hverdag, foregikk intervjuene etter informantenes premisser i forhold til tid og sted. Alle intervjuene ble gjennomført på møtelokaler på de ulike skolene informantene jobber på. Før hvert intervju introduserte jeg meg selv og hensikten med studien. Jeg var bevisst på å legge en god tone fra og med jeg møtte informantene, ettersom relasjoner kan ha en påvirkning på intervjuet. Det var viktig for meg å påpeke at jeg ikke var ute etter å teste informantene, men å få innblikk i deres tanker og perspektiver knyttet til temaet. Dette mener jeg er viktig, da jeg tror mange kan føle på at de må prestere under et intervju ettersom informasjonen de kommer med vil bli brukt i studien.

I alle intervjuene forsøkte jeg å lytte aktivt slik at jeg var oppmerksom på eventuelle oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille for å utdype informantenes svar. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) anbefalinger ved intervju og kan bidra til at man kommer mer i dybden på det informantene forteller. Her merket jeg en tydelig forskjell fra det første intervjuet og de to siste. På det første intervjuet var jeg mer nervøs, noe som sikkert handlet om at dette var det første intervjuet som ikke var et prøveintervju. I tillegg var jeg mer opptatt av å følge intervjuguiden, noe som medførte færre oppfølgingsspørsmål. Til tross for dette opplevde jeg at den første informanten svarte såpass utfyllende på hvert spørsmål at det ikke hadde en stor påvirkning på resultatene. På de to siste intervjuene var jeg mer avslappet og trygg i situasjonen og klarte å fokusere på samspillet mellom meg og informanten i større grad. Dette resulterte i flere oppfølgingsspørsmål, noe som også var mer nødvendig ettersom informantene ikke var like utfyllende i svarene sine som den første informanten.

Datamaterialet ble transkribert og anonymisert etter hvert intervju. Transkripsjon er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å transkribere selv, noe som bidrar til at intervjuer kan lære og reflektere over egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten fikk jeg mer oversikt over eventuelle endringer og forbedringer til neste intervju. Informantenes utsagn ble transkribert fra dialekt til bokmål. Dette bidro til å ivareta informantenes anonymitet på best mulig måte, samtidig føler jeg det ble mer oversiktlig å ha alle ord og uttrykk på samme målform. Etter transkriberingen ble datamaterialet kodet og analysert.

### **3.6.0 Tematisk analyse**

Analysemetoden jeg valgte å benytte meg av i denne studien er en tematisk analyse. Ifølge Braun og Clarke (2006) er dette den første analysemodellen man bør lære seg dersom man gjennomfører en kvalitativ forskning. Dette begrunner de med at metoden både er enkel å lære, men også å gjennomføre, og passer dermed for uerfarne forskere. Jeg ser på det her som en fin begrunnelse for mitt valg av metode, da jeg har lite erfaring med kvalitativ forskning.

Tematisk analyse går ut på å dele teksten inn i kategorier, hvor kategoriene representerer temaer som er sentrale i studien (Thagaard, 2009). Denne analysen er mye brukt innenfor kvalitative studier, selv om det ikke finnes en entydig definisjon på hva tematisk analyse er og hvordan det skal gjennomføres (Braun & Clarke, 2006). Noen anerkjenner ikke tematiske tilnærminger som en spesifikk metode, men heller som et verktøy på tvers av ulike metoder (Boyatzis, 1998, ref. i Braun & Clarke, 2006). Andre ser på metoden som en prosess utført innenfor store analytiske tradisjoner, fremfor en spesifikk tilnærming i seg selv (Ryan & Bernard, 2000, ref. i Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) hevder derimot at tematisk analyse bør anses som en metode i seg selv, og det er deres tilnærming til metoden jeg vil benytte meg av i denne studien.

Innen tematisk analyse kan man identifisere kategorier eller mønstre på en induktiv eller teoretisk (deduktiv) måte. Ved en induktiv tilnærming har temaene en sterk sammenheng med det oppsamlede datamaterialet (Patton, 1990, ref. i Braun & Clarke, 2006). Her blir ikke temaene dannet med utgangspunkt i forskerens teoretiske interesser. Induktiv analyse er derfor en prosess hvor man ikke prøver å tilpasse kodene til eksisterende rammer og forskerens forutinntatthet (Braun & Clarke, 2006). I motsetning til dette har teoretisk tematisk analyse en tendens til å være drevet av forskerens teoretiske interesse og forutinntatthet, og er på den måten analytikerdrevet (Braun & Clarke, 2006). Denne formen for tematisk analyse gir generelt mindre beskrivelse av datamaterialet, men går gjerne dypere inn i enkelte aspekt (Braun & Clarke, 2006). Valget mellom en induktiv eller teoretisk tilnærming avhenger av hvordan og hvorfor man koder dataene. Ettersom jeg hadde en forhåndsbestemt problemstilling som rettet seg mot en teoretisk tilnærming og som ga føringer for studien, mener Braun og Clarke (2006) at det er naturlig å benytte en teoretisk tematisk analyse.

Dersom man har en forhåndsbestemt problemstilling som retter seg mot en teoretisk tilnærming, vil man gjerne benytte en teoretisk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Dette er begrunnelsen for at jeg valgte å identifisere kategoriene på en deduktiv måte, hvor jeg tok utgangspunkt i Banks (2014) dimensjoner på flerkulturell pedagogikk.

Til tross for at tematisk analyse er mye bruk, er metoden lite anerkjent. En gjennomgående kritikk mot metoden går ut på at den er for fleksibel hvor «alt er lov», og det er nettopp denne oppfatningen Braun og Clarke (2006) forsøker å motvirke i sin artikkel *Using thematic analysis in psychology*. Selv om tematisk analyse er en fleksibel metode understreker Braun og Clarke (2006) at man må være tydelig på hva man gjør, og det man sier at man gjør må samsvare med det som blir gjort. Med tydelige og konkrete retningslinjer kan man motvirke oppfatningen av at «alt er lov» og få en systematisk fremgangsmåte. På denne måten kan også leser følge valgene som er tatt i prosessen.

### **3.7.0 Analyseprosessen**

Når jeg begynte med selve analyseprosessen, var det Braun og Clarkes (2006) seks faser for tematisk analyse jeg tok utgangspunkt i. Fase 1 handler om å bli kjent med datamaterialet, hvor transkriberingen var en viktig faktor. Gjennom transkriberingsprosessen ble jeg kjent med materialet og jeg fikk rede på potensielle mønstre og temaer. Når alle tre intervjuene var ferdig transkribert leste jeg gjennom alle flere ganger samtidig som jeg bemerket meg ideer og muligheter for det videre arbeidet.

Etter jeg hadde lest og satt meg inn i dataene, startet fase to hvor prosessen med å danne koder begynner. Her brukte jeg analyseverktøyet NVivo, og jeg mener jeg sparte mye tid på å bruke analyseverktøyet ettersom jeg hele tiden hadde en god oversikt over kodene som ble utarbeidet. Koding er en del av analyseprosessen (Miles & Huberman, 1994), hvor man organiserer datamaterialet i meningsfulle grupper (Tuckett, 2005). I kodingsprosessen fulgte jeg Braun og Clarkes (2006) anbefaling med å danne så mange koder som mulig, ettersom man aldri vet hva som kan være nyttig og relevant senere i prosessen. På bakgrunn av at alle informantene trakk frem hvordan de tilpasser undervisningen til en mangfoldig gruppe ble «tilpasset opplæring» en kode som ble dannet i denne fasen. «Utfordringer» var en annen kode og handlet om informantenes utsagn og opplevelser i tilknytning til utfordringer i møte med minoritets elever i skolen. Kodene som ble dannet var teoridrevet, siden jeg analyserte med bakgrunn i problemstillingen som retter seg mot flerkulturell pedagogikk og tilnærminger til minoritets elever.

Etter datamaterialet var kodet begynte jeg med fase 3. Denne fasen innebærer å etablere bredere temaer, for så å sortere kodene i de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006). Jeg begynte med å analysere kodene, for så å vurdere hvordan de kunne kombineres og danne overordnede temaer med fokus på problemstillingen. I denne fasen anbefaler Braun og Clarke (2006) å lage tankekart eller tabeller for å få en god oversikt over kodene og hvordan de kan sorteres i større temaer. Jeg valgte å lage tankekart hvor jeg sorterte kodene og fikk en bedre oversikt. Temaene jeg endte opp med var; (1) praktisering og (2) holdninger. Til slutt var det enkelte koder som ikke passet inn i de to temaene, noe Braun og Clarke (2006) mener er naturlig i denne fasen. Jeg tok likevel vare på disse kodene i tilfelle de skulle vise seg å være nyttige.

Når temaene var dannet begynte jeg med de to siste fasene i analyseprosessen, hvor jeg først sjekket kvaliteten på de dannede temaene for så å definere og navngi dem. Ifølge Braun og Clarke (2006) blir det tydelig i fase 4 dersom noen tema har for lite data å støtte seg på, om noen kan kobles sammen eller om noen kan deles opp eller fjernes. Jeg opplevde ikke at temaene hadde for lite materiale og støtte seg på, men derimot for mye, noe som gjorde temaene brede og utydelige. Etterhvert som jeg begynte å dele de to temaene inn i flere temaer så jeg en kobling mellom dem og Banks (2014) dimensjoner på flerkulturell pedagogikk. Jeg valgte dermed å dele materialet mitt inn i fire temaer med inspirasjon fra Banks (2014) dimensjoner; (1) Likeverdig pedagogikk, (2) reduksjon av fordommer, (3) innholdet i undervisningen og (4) kunnskapssyn. Dette er innenfor fase 5 hvor den siste defineringen og en ytterligere avgrensning står i fokus (Braun & Clarke, 2006). Banks (2014) dimensjoner består egentlig av fem dimensjoner, hvor den siste handler om styrking av skolekultur og sosiale strukturer. På bakgrunn av at dette ikke var i fokus i intervjuguiden og under intervjuene hadde jeg ikke så mye empiri rettet mot skolekulturer og sosiale strukturer. I tillegg er ikke dette sentralt for oppgavens problemstilling da jeg retter meg mot lærere og ikke selve skolen. Dermed ble det naturlig å kun dele materialet inn i de fire nevnte temaene. Etter temaene var satt opplevde jeg at de var mer spesifikke, i form av at de tydeliggjør hva som ligger i hvert tema. Likeverdig pedagogikk handler blant annet om lærernes beskrivelser og erfaringer som var rettet mot å gi elever like muligheter til forståelse, gjenkjennelse, dele erfaringer og motivasjon i skolen. Samtidig var temaene tydelig koblet til oppgavens problemstilling, som handler om

kjennetegn på læreres flerkulturelle pedagogikk knyttet til deres tilnærming til minoritets elever i skolen.

En svakhet med å bruke Banks (2014) dimensjoner i analysen var at datamaterialet fra intervjuene som ikke passet inn i dimensjonene, ikke ble brukt. Dette ser jeg på som en ulempe med å bruke Banks (2014) dimensjoner på flerkulturell pedagogikk i analysen. På den andre siden kan det sees på som en form for avgrensning og som bidro til å gjøre temaene konkrete.

Temaene ble deretter kvalitetssikret. Ifølge Braun og Clarke (2006) bør temaene henge sammen på en meningsfull måte, i tillegg bør det være identifiserbare og klare skiller mellom temaene. Ettersom jeg baserte temaene på fire av Banks (2014) fem dimensjoner som beskriver flerkulturell pedagogikk, opplevde jeg at de hadde en tydelig sammenheng, samtidig som de skilte seg fra hverandre. Når hvert tema var definert var jeg klar for å begynne på fase 6 hvor funnene fra analysen blir belyst, med andre ord begynte jeg å skrive funndelen som blir presentert i neste kapittel.

### **3.8.0 Styrker og svakheter ved metoden**

Ifølge Cohen et al. (2007, s. 141) er det en svakhet ved å kun bruke intervju som metode, fordi man ikke kan sjekke hvorvidt det informantene sier faktisk stemmer i praksis. Dette berører studiens gyldighet og pålitelighet, ettersom man kunne ha bekreftet eller avkreftet funnene ved bruk av flere metoder. Det å ta i bruk flere metoder for datainnsamling kalles for *trianglering* (Cohen et al., 2007, s. 141), og gjør det mulig å sjekke at funn stemmer overens med praksis. Ved å gjennomføre intervju og observasjon kan man se om det informantene sier at de gjør, stemmer overens med deres praksis. Til tross for at triangulering av metoder ville ha styrket denne studien, valgte jeg å kun benytte intervju. Grunnen for valget handler om at jeg har begrenset med tid og ressurser til denne masteroppgaven. Jeg mener imidlertid at intervju er en hensiktsmessig metode å benytte for å få svar på studiens problemstilling, hvor jeg ønsker å få innsikt i læreres flerkulturelle pedagogikk knyttet til ressursorienterte og problemorienterte tilnærminger til minoritets elever i skolen.

I kvantitativ forskning tester man gjerne studiens reliabilitet gjennom å se om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkter og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning er ikke dette realiserbart, da man ikke kan gjenskape den samme situasjonen, samtalen og svarene som kommer frem i intervjuene. Det å reprodusere resultatene er ikke et relevant mål i denne studien, nettopp fordi undersøkelsen skal belyse et unikt tilfelle, som et spesielt steds- og tidsbundet fenomen (Postholm, 2010, s. 169). Fremfor å vurdere forskningens kvalitet gjennom reproduksjon av resultatene, vil jeg etterstrebe transparens i forskningsprosessen, gjennom å synliggjøre hvilke valg som er tatt og hvorfor. Dette innebærer en redegjørelse av analyseprosessen, en begrunnelse for de valgte kategoriene og at relevante vedlegg inkluderes.

Forskningens pålitelighet kan knyttes til nøyaktigheten av undersøkelsens data, måten data samles inn, hva som brukes og hvordan det blir bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med andre ord handler det om at forberedelsesprosessen, gjennomføringen og etterarbeidet er konsekvent gjennomført. For å innfri disse punktene

har det vært viktig å gjøre forskningen transparent i form av å vise til og begrunne de valgene som er tatt. Dette bidrar til at andre kan vurdere valgene, samtidig som det belyser forskningens pålitelighet (Postholm, 2010). I tillegg til å konsekvent vise til og begrunne valgene som er tatt i forskningsprosessen har jeg valgt å legge ved søknader, informasjonsskriv og intervjuguide (se vedlegg 1, 2 og 3).

Et intervju er en sosial situasjon der relasjonen mellom forskeren og informantene er viktig å diskutere. Forskeren og informantene lever i den samme sosiale verden som det forskes på, og begge har med seg egne holdninger, verdier, kunnskaper, erfaringer, fordommer og teorier inn i intervjuet (Cohen et al., 2007). Hvordan jeg som forsker oppfattes av informantene kan være med å påvirke svarene jeg får i intervjuene. Dette kaller Johannessen et al. (2016, s. 159) *intervjueffekten*. Denne studien er basert på et sosialkonstruktivistisk grunnsyn hvor man forstår kunnskap som noe man konstruerer i samspill med andre (Ringdal, 2013). I syn av dette vil kunnskapen som konstrueres i intervjuene påvirkes av interaksjonen mellom meg som forsker og intervjuer og informantene.

Dersom forsker viser manglende intervjuerfaring og usikkerhet kan det ha en negativ påvirkning på informantene (Johannessen et al., 2016). Her har prøveintervju vært en viktig faktor. Ved å teste ut en intervjusituasjon i forkant, bidro det til at jeg ble tryggere på innholdet i intervjuguiden og som intervjuer. Dette er en trygghet jeg ikke ville hatt dersom jeg ikke gjennomførte prøveintervju i forkant. Jeg tror også det bidro til at informantene ble mer komfortable i situasjonen, ettersom jeg ikke fremsto som helt uerfaren. Samtidig hadde jeg mer fokus på informantene under intervjuene, enn jeg hadde på medstudenten jeg gjennomførte prøveintervju med, noe som handlet om at jeg allerede hadde gått igjennom det i en intervjusituasjon. Til tross for dette var jeg likevel mindre avslappet i det første intervjuet, enn de to siste. Med dette i betraktning kunne det vært en fordel å gjennomføre flere prøveintervju i forkant, for å være enda mer oppmerksom og trygg i rollen som intervjuer.

### **3.9.0 Etiske refleksjoner**

I kvalitativ forskning mener Kvale og Brinkmann (2015) at intervjuer er selve forskningsinstrumentet. Dette fører med seg en rekke ansvarsmomenter ovenfor intervjuer for å få et godt grunnlag for studien. Aspekter som konfidensialitet, tillit, respekt og gjensidighet må prege kontakten jeg som intervjuer og forsker har med informantene (Tjora, 2017). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap (NESH) har vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer som forskere må være bevisst på (NESH, 2021). Disse retningslinjene kan sammenfattes i tre typer: Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, konfidensialitet og anonymisering og forskerens ansvar for å unngå skade.

Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi handler om informantenes rett til å bestemme over egen deltakelse, hvor informert samtykke er et viktig prinsipp. Kravene til samtykke er at det skal være informert, frivillig og dokumenterbart (Gleiss & Sæther, 2011). Informantene i denne studien ble på forhånd informert om prosjektet gjennom et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet fikk de nødvendig informasjon om prosjektets tema, formål og deres deltakelse. Dette innebar også deres rett til å trekke seg når som

helst, uten noen form for konsekvenser. Deres rett til å trekke seg ble i tillegg informert muntlig før intervjuene. Alle informantene skrev under en skriftlig samtykkeerklæring før de deltok i intervjuet, som en sikkerhet for både forsker og informant.

Konfidensialitet handler om at man ikke skal avsløre informasjon om personlige forhold som informantene deler (Gleiss & Sæther, 2011). Gleiss og Sæther (2011) påpeker at siden enkelte sitater og funn fra intervjuene er en del av masteroppgaven, er ikke fullstendig anonymitet og konfidensialitet mulig. Før intervjuet fikk informantene informasjon om at det ville bli brukt båndopptaker som er godkjent av NTNU. De ble også informert om at båndopptaket ville bli transkribert, anonymisert og slettet, slik at de ikke kan knyttes til studien og for å ivareta deres rett til anonymitet.

En siste faktor knyttet til prosjektets etiske refleksivitet er å sikre at ingen tar skade av å delta i forskningen. Her oppstår ofte forskningsetiske dilemma. Som forsker skal man både verne om informantene og samtidig sørge for at forskningen er sannferdig og kritisk (Gleiss & Sæther, 2011). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært bevisst dette. Informantene viser tillit til meg som forsker når de velger å delta i forskningsprosjektet, en tillit som har vært viktig å gjengjelde. I tillegg har jeg forsøkt å være transparent gjennom å beskrive forskningsprosessen så detaljert som mulig, og ikke minst å være kritisk til valg som er tatt gjennom hele denne prosessen.

## 4.0.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn basert på intervjuene som er gjennomført. Resultatene fra analyseprosessen er delt inn i fire kategorier. Disse fire kategoriene er inspirert av Banks (2014) dimensjoner på flerkulturell pedagogikk: punkt 4.1 *Likeverdig pedagogikk*, punkt 4.2 *Reduksjon av fordommer*, punkt 4.3 *innholdet i undervisningen* og punkt 4.4 *Kunnskapssyn*, og gjort rede for i teorikapitlet under del 2.2.

### 4.1.0 Likeverdig pedagogikk

Lærerne beskriver hvordan de arbeider for at elevene skal oppleve å bli verdsatt i klassefellesskapet. Her trekker Tiril frem det å gi elevene mulighet til gjenkjennelse og forståelse slik at de kan kjenne på mestring. Hanne nevner at man bør inkludere minoritetselevens erfaringer i skolen, og Ingrid forteller at man bør fremheve minoritetselevens sterke sider i undervisningen.

I Tiril sin klasse er det flere elever som kommer fra ulike land med forskjellige bakgrunner. Noen av elevene har lang skolebakgrunn, mens andre ingen. Gjennom erfaring har hun lært at i enkelte kulturer er foreldre opptatt av å holde seg unna skolen. Ikke fordi de ikke ønsker å inkludere seg i skolen, men fordi i deres kultur har skolen vært lærerens posisjon og område. For å vise respekt for læreren holder man seg unna skolen. Tiril forteller at denne erfaringen har lært henne nødvendigheten av kommunikasjon og det å presentere forventninger til elevens foresatte, for å unngå misforståelser. Hun påpeker også hvor viktig det er for elevene å få en forståelse for hvordan skolen fungerer i Norge, slik at de får mulighet til å bli trygge i skolesituasjonen.

- 1) Det er så mange ulike skolekulturer i ulike land, så det å ha fått en forståelse av hvordan vi gjør det her i Norge er det viktig å få innblikk i, og så kan det være med på å gjøre de trygge, ved at de vet hva de skal gjøre dersom de får beskjed om å for eksempel vaske hendene sine, når de kommer i den ordinære klassen (Tiril).

Hun forteller videre at selv om minoritetselevne gjør det samme som fellesskapet, vil det ikke si at de er inkludert i fellesskapet. Elevene tilegner seg gjerne strategier for å fremstå som om de er en del av fellesskapet, til tross for at de ikke alltid er det. Dette kommer frem i sitatet under.

- 2) Elevene selv lærer jo seg strategier for hvordan de skal opptre som en del av fellesskapet, og dette kan narre oss til å tenke at de er godt inkludert. Spørsmålet er om det foregår en dialog, er det et samspill, for det må jo være en del av det å være inkludert i noe (Tiril).

Tiril beskriver hvordan hun arbeider for at alle elevene skal få kjenne på motivasjon og det å bidra i og være en del av fellesskapet. Her trekker hun frem sitt ansvar som lærer for å legge til rette for at elevene skal få vise frem hva de kan. Hun forteller at hun er bevisst på hvordan hun tilrettelegger undervisningen, slik at alle elevene skal få kjenne på mestring. Her påpeker hun at man ikke kun kan ha tradisjonell klasseundervisning, da det ikke vil passe for alle elever. Hun trekker frem stasjonsarbeid som en undervisningsmetode hun foretrekker, da det gir mulighet for varierte arbeidsoppgaver som favner alle. Hun understreker viktigheten av å tenke vidt, hvor man ikke kun kan fokusere på at elevene

skal bidra med sine faglige eller kulturelle kompetanser, da de gjerne har andre egenskaper de også kan bidra med i fellesskapet. Det er viktig å finne ut hvem hver enkelt elev er, hva de har å by på og deretter at hun som lærer klarer å legge til rette for at de får vise sin kunnskap og kompetanse.

- 3) Elevene har så utrolig mye som de bringer inn som sitt bidrag, og det er opp til meg som lærer å legge til rette for at elevene skal få kunne briljere med sin kompetanse. Jeg må skape en arena, et læringsrom, hvor elevene får vise hva de er gode for (...) Det er viktig for elevene å kjenne på hva de kan by på og dermed vokse, og kjenne på at de har en viktig betydning i læringsfellesskapet (Tiril).

Hanne og Ingrid nevner også det å trekke inn elevers erfaringer og kompetanser i undervisningen. Hanne kobler dette opp til minoritetselvers og deres foreldres opplevelser, erfaringer og verdenssyn som faktorer som bør inn i undervisningen. Ingrid henviser til at minoritetselvene i klassen hennes er bedre muntlig enn skriftlig, og at de dermed burde få uttrykke seg og dele erfaringer på en muntlig måte.

- 4) (...) de sitter jo gjerne med opplevelser og erfaringer, kanskje ikke bare egne, men også fra sine foreldres verdenssyn skulle jeg til å si. Og det tenker jeg at vi absolutt må trekke med (Hanne).
- 5) Veldig mange er jo mye bedre muntlig enn skriftlig. La de bruke det da istedenfor å tvinge de til å sitte å skrive på papiret. Dele erfaringer, ikke minst, jeg tror veldig mange har mye å lære av spesielt de som kommer som flyktninger. Altså lære seg å sette pris på livet og tingene man har (Ingrid).

Språket er likevel en utfordring Ingrid nevner hun har i klassen. Hun beskriver det som utfordrende å tilrettelegge undervisningen til minoritetselvene, da resten av elevgruppen ikke har behov for samme tilrettelegging, noe som resulterer i at majoriteten kjeder seg.

- 6) Det er jo språket som er den verste utfordringen i starten, for du ser at personen sitter der å ikke forstår et kløyva ord av hva du sier. Og så skal du samtidig prøve å tilrettelegge slik at de forstår da, og da må du gjerne ha bildestøtte og sånne ting (...) Og så har du gjerne 16 andre der som skjønner det der og som sitter og kjeder seg (Ingrid).

Tiril forteller at samarbeid og møte med ulike elever og familier har gjort at hun har opparbeidet en kulturell kompetanse og en bredere forståelse. Det har gitt henne en forståelse for hvordan andre har det når det kommer til rammer, verdier og levesett. Denne forståelsen har lært henne hvordan hun på best mulig måte kan imøtekomme elevene. Dette kommer til uttrykk i sitatet nedenfor.

- 7) Møte med ulike familier med ulike kulturer, bakgrunner og levesett har lært meg hvordan jeg best kan møte de ulike familiene jeg møter i skolen (...) Gjennom alle aspekt får man en mer utvidet forståelse av hvorfor ting er som man er, og på den måten tror jeg man blir rausere i møte med mennesker og man klarer å sette seg litt inn i andres situasjoner, og man klarer å ha en videre forståelse av hvem dem er og hva de står i. I tillegg gir det en forståelse av hvordan man best kan hjelpe dem (Tiril).

Hanne opplever at elever kommer til henne fremfor andre lærere dersom de har spørsmål knyttet til kulturelle forskjeller. Hun forteller at det kan henge sammen med at hun



ufarliggjør det og er mer åpen til slike tema. Hun nevner også at hun har kompetanse og erfaring på feltet, og at dette skiller henne fra mange andre lærere på skolen.

- 8) Jeg kjenner på at unger kanskje mer tørr å sette ord på ting de lurer på i forhold til det der (henviser til kulturelle forskjeller) til meg, enn til andre (...) For de vet at jeg er så åpen om det (...) Det kan hende at jeg ufarliggjør det da (...) Det kan godt hende at det handler om den erfaringen der ja (Hanne).

#### 4.2.0 Reduksjon av fordommer

Lærerne beskriver flere typer utfordringer med en mangfoldig klasse, og hvordan de har arbeidet for å bedre klassemiljøet.

I en av Hannes klasser har klassemiljøet vært en utfordring. Hun beskriver elevgruppen som en gruppe med lite flerkulturell kompetanse, og at dette påvirker hvordan elevene behandler hverandre. Hun forteller at dette går ut over minoritetselevne i klassen gjennom båssetting og kommentering av språklige forskjeller. Hun ser tydelig forskjell på minoritetselevnes atferd i den ordinære klassen og i mindre grupper, og mener dette er konsekvenser av et utrygt klassemiljø.

- 9) De har vært fæl på å kommentere. Kommentere forskjeller og kommentere språklige forskjeller og sånt, som gjør at det blir utagering (...) Det er veldig lett å se på de to guttene i syvende, hvordan de er i full klasse og hvordan de er i mindre grupper. Så det med inkludering kan det aldri jobbes nok med tenker jeg, der det er flerkulturelt (Hanne).

Videre beskriver Hanne hvordan hun har arbeidet for å forbedre klassemiljøet. Her trekker hun frem relasjonsøvelser med fokus på å gi rom for og å sette pris på ulikhet.

- 10) Det har vært jobbet med de der vanlige relasjonsøvelsene, det med å: alle er vi forskjellige, alle har vi noe å tilføye, alle er vi sant, alle har sitt sett med opplevelser og erfaringer, og å sette pris på disse forskjellene. Og at alle forteller noe, viser frem noe, et eller annet, og så er det fint å være forskjellig (Hanne).

Det å være annerledes har vært en utfordring som har utspilt seg i Ingrid sin klasse. Her trekker hun frem ulike hendelser omkring elevenes klesbruk og språklige utfordringer. Videre forteller hun hvordan hun har forsøkt å bedre miljøet i klassen gjennom åpenhet og å gi elevene en forståelse for at det er greit å være annerledes.

Hendelsen som innebar elevenes klesbruk, handler om en periode alle jentene gikk i de samme klærne. Hun forteller at dette kom av at en av elevene hadde fått skryt, noe som påvirket de andre jentene til å skaffe seg like klær. Ingrid påpeker imidlertid at dette ikke gjaldt minoritetselevne, hvor hun beskriver hva hun tror det skyldes i sitatet under:

- 11) Og da er det kanskje økonomi, og da er det gjerne de som kommer tilflyttet da. De har jo gjerne litt dårligere økonomi med tanke på type arbeid. Det henger nok også sammen med hvorfor de bor her også, det er jo billigere å bo her enn i byen (Ingrid).

Ingrid forteller at det å skille seg ut og være annerledes er noe elevene i klassen sliter med, noe som går ekstra ut over minoritetselevne ettersom flere gjerne ikke har

økonomien til å kjøpe de samme nye klærne som resten. Videre forteller hun at hun har arbeidet med å skape aksept rundt det å ha brukte klær.

- 12) Selv om du har arvet dress med hull i rompa liksom så er det også kult, for du har jo iallfall utstyr. Så vi har brukt veldig mye «det er mitt valg» som undervisningsverktøy og jobbet mye med klassemiljø (Ingrid).

Ingrid mener man bør se på minoritets elever som en ressurs fremfor en utfordring. Hun forteller at hun ser ulike tilnærminger til minoritets elever hos lærere. Enkelte lærere fokuserer på utfordringene med minoritets elever, mens andre fokuserer på fordelene. Her trekker hun inn forskjeller mellom generasjoner, hvor hun mener eldre lærere oftere har en negativ tilnærming, enn yngre lærere. Videre forteller hun at hun ser utfordringene, da minoritets elever ofte har med seg en bagasje som kan være vanskelig for lærere å takle. Videre forteller hun viktigheten av å få minoritets elevene inn i fellesskapet, slik at de ikke blir en minoritet, men en del av mangfoldet.

- 13) Vi må se på det som en ressurs og ikke som en utfordring. Jeg tror nok det handler litt om generasjoner også (...) Noen synes at det er et praktisk og andre synes det er en ressurs. For det er tungt i starten, de har jo gjerne litt bagasje også, som du skal takle. Få de inn og få de med, det tror jeg er nøkkelen til alt. Være en del av et mangfold, istedenfor at du skal være en minoritet i mangfoldet (Ingrid).

Både Ingrid og Hanne uttrykker at det ikke alltid er like lett å fremme elevers muligheter i praksis. Ingrid forteller at selv om hun ser ressursene flerkulturalitet bringer med seg, er det vanskelig å huske å ta det i bruk i undervisningen. Hanne trekker frem språket og nysgjerrighetene som utfordringer, og mener skolen burde vært bedre til å inkludere minoritets elevene og deres erfaringer og kunnskaper inn i klasserommet.

- 14) At man blir kjent med personen, kulturen, religionen og språket. Ehh. Ja. Jeg tenker jo at det er en ressurs da. Det flerkulturelle og det flerspråklige er jo en kjemperessurs dersom man tar det i bruk, men det er jo det å huske å ta det i bruk (Ingrid).

- 15) Det er klart det stopper jo litt opp i språket. Ehh (...) ikke nå fremmedfrykt, men det stopper litt opp i nysgjerrigheten som blir litt sånn «de gjør det sånn de». Fremfor en nysgjerrighet som er litt sånn «oi, de gjør det sånn de, det hadde vært spennende, kan ikke vi ...». Der må vi som skole også være litt flinkere til å dra med det inn i klasserommet da, ikke sant. Og det er vi kanskje ikke flinke nok til (Hanne).

Samtlige lærere nevner ressursmangel som en utfordring i skolen. Dette knytter de blant annet til minoritets elevers lavere prestasjoner i skolen. Ifølge Hanne fortsetter forskjellene mellom minoritets elevene og majoritets elevene å være store, noe hun mener grunnes i for få ressurser. Hun mener minoritets elevene får for få timer med særskilt norskopplæring og trenger mer tid enn til en fremfor samlet i en gruppe.

- 16) Forskjellene fortsetter å være ganske store. Hadde de fått tilrettelegging i alle timer hadde det jo «fløtet» bedre (...) Men det er jo altså opp til skolen å få til det. Ehh. Men det ender jo med at de kanskje ikke har den fremgangen de gjerne skulle ha hatt, og dårlig samvittighet på oss som jobber med det og ser behovene så godt (Hanne).

Hanne forteller at ledelsen på skolen burde oppfordre til kurs knyttet til flerkulturell pedagogikk. Hun begrunner dette med at skolen er blitt mer flerkulturell med årene.

- 17) Men der skulle vel ledelsen ha fått et spark mot å ha øynene mer opp for slike forkurs. Vi er jo mer og mer flerkulturell her (...) Vi har jo norske barn i gåseøyne med flerkulturelle foreldre her også, selv om barnet er født og oppvokst her er det klart at de drar med seg erfaringer. Kulturen hjem er annerledes og ikke minst språket. Det er klart at dette er noe alle lærere skulle ha hatt mer kompetanse om, ikke minst nyutdannede, det skulle ha vært mer inn i utdanningsløpet (Hanne).

Ingrid knytter også minoritetselevens lavere prestasjoner i skolen til mangel på ressurser. Hun mener skolen burde ha hatt mer ressurser slik at de kunne brukt mer tid på mindre grupper og gitt elevene undervisning på en annen form. Med dette henviser hun til undervisning hvor de minoritetsspråklige elevene ikke faller av på grunn av ord og begreper de ikke forstår og kan.

- 18) Det går jo mye på ressurser føler jeg, og det tror jeg nok vi skulle hatt mer fokus på i skolen, at man har hatt mer grupper og gitt litt mer nærere utdanning i en annen form. Kanskje det ikke er riktig å sitte å lese side 100 - 102 og gjøre oppgaver etterpå. Vi begynner jo å gå bort ifra det med fagfornyelsen, men man er jo der av og til. Man trenger den gode og gamle jobbingen også, for å liksom konsentrere seg. Og der feller de nok (henviser til de minoritetsspråklige i klassen) utenfor til tider, for det er ord og begrep de ikke kan (Ingrid).

Tiril nevner også utfordringer hun har møtt på i en mangfoldig klasse. Her trekker hun blant annet frem et eksempel på en gruppe elever som skulle begynne i hennes klasse. Hun beskriver gruppen som svært mangfoldig, hvor elevene kom fra flere forskjellige land, snakket ulike språk og hadde med seg varierte utfordringer. Hun forteller at hun var svært positiv på forhånd og hadde forberedt seg godt, likevel gikk det ikke slik hun hadde forventet noe som kommer til uttrykk i sitatet nedenfor.

- 19) Jeg og miljøpersonalet begynte svært positive og hadde en god visjon for hvordan det skulle bli, men så endte hver dag i kaos, krangling og slåssing (Tiril).

Elevene var ikke trygge i klassemiljøet, noe hun mener var årsaken for kaoset. For å bedre miljøet i klassen bestemte hun seg for å legge bort det faglige og kun fokusere på det sosiale. Dette mener hun måtte til for at elevene skulle opparbeide en trygghet som gjorde de mottakelig for læring. Etter en lang periode med sosialt fokus begynte klassen å lande, dette kommer frem i sitatet under.

- 20) Nå visste de «hvem er du, hvem er jeg, hvordan er det i dette forholdet, har jeg noe å bidra med (...) er det noen av dere som ser meg eller lytter til meg». Halvparten av disse guttene har tidligere levd i alarmberedskap. Med en sånn bakgrunn skal det litt til for å være klar til å lære noe (...) Det ble så tydelig dette året at det ikke er noe vits i for meg som lærer å pøse på med fagkunnskap, med mindre de er mottakelig for det. Her ligger det et ansvar på oss lærere, det å tolke når elevene er klar til å ta imot kunnskap (Tiril).

Tiril trekker også frem et eksempel med en annen gruppe hun fikk i klassen. På forhånd ble hun møtt med advarsler knyttet til gruppen som kom, hvor hun fikk beskjed om at hun hadde utfordringer i vente og måtte være forberedt. Spesielt en elev i denne gruppen ble nevnt, noe som kommer frem i sitatet nedenfor.

21) Det var en gutt som skulle begynne i min klasse, hvor flyktningshelsetimet sa at de aldri hadde sett noe så galt som denne gutten (Tiril).

For å imøtekomme dette forteller Tiril at hun satte opp stasjonsarbeid med varierte arbeidsoppgaver, slik at hun kunne få en oversikt over hva elevene i denne gruppen likte å holde på med. Videre trekker Tiril frem denne ene gutten. Til tross for alle advarsler om at han var for urolig til å sitte i ro, ble han likevel værende på den samme stasjonen gjennom hele undervisningsøkten.

22) Når det var friminutt, var han nesten ikke klar for å gå ut. Husk at vi fikk beskjed om at her måtte beredskapen være høy, for han ville ikke sitte i ro i et øyeblikk (Tiril).

Videre forteller Tiril at fordommer mot elever handler om at man ikke kjenner dem og at man ikke har kartlagt hva elevenes potensialer er. Når man finner elevenes potensialer mener hun man bør anerkjenne det og bygge videre på deres forutsetninger. Hun forteller at når denne eleven klarte å konsentrere seg over en lang periode med perling var dette noe hun måtte ta i bruk og utvikle videre, slik at eleven kunne fortsette å kjenne på mestring.

#### **4.3.0 Innholdet i undervisningen**

Flere av lærerne uttrykker hvilken type undervisning de mener fungerer i klasse med minoritetselever. Tidligere nevnte Ingrid at hun gjerne bruker bildestøtte når hun underviser en klasse med minoritetselever. Dette trekker også Hanne frem. Hun forteller at hun justerer undervisningen gjennom å snakke med hele kroppen, bruke bilder og få og enkle ord. Tiril trekker frem praktiske arbeidsmetoder.

23) Det som fungerer er å gjøre det som jeg sa, bruke bilder, bruke enkle ord, ikke bruke flere ord for samme begrep i en sammenheng (...) Da snakker jeg med hele kroppen, da gjentar jeg kanskje på en annen måte, velger andre ord, snakker med færre ord, du justerer (Hanne).

24) Praktiske aktiviteter, oppgaver og arbeidsmetoder funker aller best (Tiril).

Tiril påpeker at ingen undervisning fungerer før elevene har funnet plassen sin i klassefellesskapet, er trygge i skolesituasjonen og opplever at de har noe å bidra med. Hun forteller at dette må på plass før man begynner å tilrettelegge undervisningen.

25) Men ingenting funker før elevene har funnet plassen sin, før de har landet og før de føler seg trygg. Dette er kriteriet nr. 1 (...) For å kunne fungere i et læringsfellesskap er det viktig å vite hvorfor jeg er der, hvor plassen min er, kjenne at jeg er trygg og at jeg har noe å bidra med. Dette må på plass først (Tiril).

Hanne uttrykker at det er krevende å ha vanlig undervisning med en mangfoldig elevgruppe, og forteller at det er vanskelig å trekke inn andre kulturer i undervisningen. Hun fremhever at skolen burde vært mer flerkulturell enn den er, slik at man unngår en «vi» og «dem»-tilnærming. Dette kommer til uttrykk i sitatet nedenfor.

26) Det er klart det gjør det mer utfordrende å ha den i gåseøyne mer vanlige undervisningen med en veldig mangfoldig gruppe. Fordi da blir den jo enda mer heterogen den der gruppa, og det er den nok fra før i gåseøyne, altså det vanlige klasserommet (...) Jeg ser iallfall verdien i det at vi burde vært mer flerkulturell en

det vi er. For det blir litt mer «vi» og «dem» (...) deres kultur er ikke like lett å få blandet inn i våres bestandig (Hanne).

#### 4.4.0 Kunnskapssyn

Hanne reflekterer over hvilke konsekvenser som kan forekomme dersom minoritets elever ikke opplever å bli anerkjent og inkludert i skolen. Her trekker hun frem enkelte minoritets elevers behov for å fornorske seg som eksempel. Hun tror at minoritets elever som ikke opplever å bli inkludert i fellesskapet, verdsatt for den de er og respektert for den kulturen man har, kan kjenne på behov for å avvise egen kultur og fornorske seg.

27) Det er sikkert tilfeller der minoritets elever blir, jeg tenker i forhold til egne hjem at foreldrene synes at det er veldig trist at barna i gåseøyne blir for norsk (...) Det har jo blitt litt snakket om også, at barn og ungdom avviser egen kultur og vil gjerne fornorske seg, og det handler jo sikker om at man ikke blir godt nok godtatt som man er da, og inkludert kanskje, og heller ikke satt pris på og respektert for den kulturen man har. Og det vil jeg tro er en sorg for familier (Hanne).

Videre påpeker hun at minoritets elevers foreldre burde bli flinkere til å omfavne den norske kulturen. Her trekker hun frem en elev som har tilpasset seg i form av å ha lik niste som majoritets elevene i klassen. Dette kommer frem i sitatet nedenfor.

28) Og så er det jo den andre siden, med familiene som kanskje bør være enda flinkere til å omfavne det som er her (...) Lite eksempel er jo hvor flink den ene familien har vært der den ene eleven har helt lik matpakke som resten, ikke sant. Med brøds-kive med brunost på (...) Og vinterutstyr, ski, sant ja (...) ja det synes jeg ligger litt i den kulturbiten da (Hanne).

Ingrid uttrykker et ønske om ekstra ressurser for å hjelpe elevene når det kommer til kulturkrasj og språkbarrierer. Videre forteller hun at minoritets elevene i klassen ofte kan føle seg dumme dersom de ikke kjenner til diverse ting som er allment i Norge, her trekker hun frem nasjonalretten fårikål som et eksempel. For å hjelpe elevene forteller hun at hun ofte tar i bruk matlaging som en arbeidsmetode, hvor de lager mat som fårikål. Dette mener hun bidrar til begrepsinnlæring og gir de en følelse av inkludering.

29) Men det at du har en språkbarriere eller en kulturell krasj eller hva du skal kalle det, så er det liksom ikke noen ekstra ressurser for å hjelpe de opp å frem da (...) Det å lage mat, finne ut hva nasjonalretten er i Norge. fårikål, ja hva er fårikål (...) Det er jo det å få lage, få se hva det er og få smake på hva det er. Det har jeg brukt tid på å ta med både dem og de andre (...) Jeg tror nok kanskje at man får en større følelse av inkludering. Noen av de sier «å jeg er så dum» fordi de ikke vet (...) Det er greit å ikke vite, for man kan ikke forvente at du vet det når du ikke har bodd her i mer enn tre år (Ingrid).

I tillegg til begrepsinnlæring via matlaging forteller Ingrid at hun oppfordrer de minoritets språklige elevene til å bruke norsk i skolen fremfor deres eget morsmål. Dette begrunner hun med å fortelle at andre elever kan føle seg utenfor dersom de bruker sitt eget morsmål som majoriteten ikke forstår.

30) De kan sitte og prate litt sammen på polsk, men det prøver vi å unngå for at de andre ikke skal føle seg utenfor (Ingrid).

Hun reflekterer videre hvordan det kan oppleves for de minoritetsspråklige elevene å høre et annet morsmål enn det de selv har gjennom hele skoledagen. Dette kommer frem i sitatet under.

31) Det er sikkert kjempeslitsomt (...) Og så ser vi jo at de blir kjempegode i norsk jo mer de prater det (Ingrid).

Her viser Ingrid til en annen argumentasjon for hvorfor de prøver å unngå at minoritetsspråklige elever bruker eget morsmål i skolen, hvor hun mener elevene blir bedre i norsk jo mer de bruker det.

## 5.0.0 Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte lærernes tilnærming til minoritets elever i tråd med flerkulturell pedagogikk. Den første delen fokuserer på funn som belyser lærernes ressursorienterte tilnærminger, og den andre delen fokuserer på problemorienterte tilnærminger til minoritets elever i tråd med flerkulturell pedagogikk.

### 5.1.0 Ressursorientert tilnærming til minoritets elever

#### 5.1.1 Likeverdig pedagogikk

En likeverdig pedagogikk er gjennomgående i flere av informantenes beskrivelser. Hanne forteller at «de sitter jo gjerne med opplevelser og erfaringer (...) Og det tenker jeg at vi absolutt må trekke med» (sitat 4). I sitat 5 uttrykker også Ingrid en intensjon om å la minoritets elever dele sine erfaringer. Tiril beskriver at «elevene har så utrolig mye som de bringer inn som sitt bidrag, og det er opp til meg som lærer å legge til rette for at elevene skal få kunne briljere med sin kompetanse (sitat 3). Med bakgrunn i dette kan det tolkes som at alle lærerne vektlegger minoritets elevers opplevelser, erfaringer og ressurser i undervisningen. Dette er i tråd med likeverdig pedagogikk kan bidra til å gi alle elever like muligheter til å dele erfaringer, gjenkjennelse, forståelse og motivasjon i skolen (Banks, 2014). På bakgrunn av dette kan man hevde at lærernes holdninger er i tråd med en ressursorientert tilnærming til minoritets elever, hvor man verdsetter minoritets elevers erfaring og bakgrunn og på den måten ser på mangfold som en ressurs i skolen (Lund, 2018).

#### 5.1.2 Reduksjon av fordommer

Selv om kulturelt mangfold kan være en berikelse og en ressurs i skolen, kan elevers ulikheter også by på utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette samsvarer med lærernes uttalelser, hvor alle trekker frem utfordringer de har møtt på med en mangfoldig gruppe. Offentlig utredning peker på viktigheten av at lærere har kunnskap knyttet til å ivareta det kulturelle mangfoldet i skolen (NOU, 2015). I forlengelse av dette trekker lærerne frem ulike tilnærminger til utfordringene med en mangfoldig elevgruppe. Her trekker Hanne frem relasjonsøvelser med fokus på å sette pris på ulikhet (sitat 10), Ingrid trekker frem fokus på elevers rett til å ta egne valg (sitat 12) og Tiril trekker frem hvordan hun har arbeidet for å legge til rette for elevers trygghet (sitat 20). Dette kan ses i lys av det Jortveit (2017) beskriver som demokratiske handlinger, holdninger og strategier som kan bidra til å skape en anerkjennende og inkluderende praksis. Ifølge Lund (2017) er det nødvendig å fremme holdninger knyttet til at skolen er til for alle og å anerkjenne ulikhet, for å ivareta mangfold i skolen. En slik praksis er i tråd med Banks (2014) dimensjon og kan bidra til forståelse og redusering av fordommer, og gi minoritets elever trygghet og rom for læring (Jortveit, 2017).

#### 5.1.3 Innholdet i undervisningen

Videre nevner lærerne hvordan de tilpasser undervisningen til en mangfoldig elevgruppe. Hanne trekker frem at hun gjerne tar i bruk andre, enkle og færre ord, gjentar, snakker med hele kroppen og bruker bildestøtte når hun underviser en klasse med minoritets elever (sitat 23). Ingrid trekker også frem bildestøtte (sitat 6). Tiril nevner at hun ofte tar i bruk

stasjonsarbeid, da det gir mulighet for varierte arbeidsoppgaver som favner alle. Videre trekker hun frem praktiske aktiviteter og oppgaver (sitat 20). I lys av Banks (2014) tredje dimensjon på flerkulturell pedagogikk kan det tolkes at lærerne er bevisst på undervisningens begrep og prestasjoner (Lund, 2018). Dette er i tråd med en ressursorientert tilnærming til minoritets elever, hvor lærerne tilpasser seg elevmangfoldet og på den måten bidrar til å gi alle elever en mulighet til å lykkes (Lund, 2018), og er i samsvar med Opplæringsloven (1998) knyttet til elevers rett til et likeverdig opplæringstilbud.

#### 5.1.4 Kunnskapssyn

I forbindelse med å tilpasse seg elevmangfoldet spiller samarbeidet mellom lærer, elev og foreldre en sentral rolle, og er viktig for at minoritets elever skal oppleve å bli anerkjent, inkludert og føle på tilhørighet (Lund, 2017). Når det er sagt viser flere studier at samarbeidet mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre ofte er dårlig (Bouakaz, 2009; Lund, 2017; Steen-Olsen, 2013). Dette kommer også frem i funndelen. Tiril forteller at hun har opplevd at minoritets elevers foreldre er opptatt av å holde seg unna skolen. Hun forteller også at det ikke handler om at de ikke ønsker å inkludere seg, men i deres kultur har skolen vært lærerens posisjon og område. Dette samsvarer med Bouakaz (2009) som mener at minoritets elevers foreldre ønsker å bidra i skolen, men utfordringen ligger i at de ikke vet hvordan de skal gå fram, hvor manglende kunnskaper om skolesystemet kan ligge til grunn. Videre forteller Tiril at hennes erfaring med minoritets elevers foreldre har lært henne nødvendigheten av kommunikasjon med foreldre og det å presentere forventninger slik at man unngår misforståelser. En slik tilnærming er i tråd med Jortveit (2017) som mener at lærere ikke bare må tilegne seg elevenes erfaringer, begreper og overbevisninger, men også foreldrenes. Et godt samarbeid mellom lærer, elever og foreldre kan bidra til at minoritets elever opplever å bli anerkjent, inkludert og føler på tilhørighet (Lund, 2017). I tillegg kan en slik tilnærming til minoritets elever og deres foreldre føre til at man ikke kun fokuserer på majoritetens perspektiver, men bidra til et mangfold av tilnærminger til etniske og kulturelle perspektiver, og gi alle elever en mer allsidig kunnskapstilnærming (Jortveit, 2017).

Jeg tolker Tirils sitat 1 og 7 i relasjon til Habermas (1996, ref. i Jortveit, 2017, s. 63) diskursetiske perspektiv, hvor hun bruker begreper som *forståelse* og *raushet* i tilknytning til samarbeidet mellom henne, minoritets elever og deres foreldre. Et diskursetiske perspektiv gir rom for en demokratisk tilnærming til mangfoldet, hvor mennesker utveksler erfaringer og meninger med respekt for hverandre (Habermas, 1996, ref. i Jortveit, s. 63, 2017). Oppsummert indikerer dette en ressursorientert tilnærming til mangfold, med et tydelig fokus på å tilpasse seg elevene ved å forstå og verdsette elevers og deres foreldres bakgrunn.

#### 5.1.5 Oppsummering

Med bakgrunn i avsnittene ovenfor kan man hevde at lærerne tilpasser seg elevmangfoldet og bidrar til demokratiske handlinger, holdninger og strategier. Ifølge Pihl (2010) forutsetter det at man tar utgangspunkt i minoritets elevers kulturelle ressurser i undervisningen, noe som kommer frem gjennom sitat 3, 4 og 5. I syn av dette kan lærernes tilpassing av elevmangfoldet, anerkjennelse av elevers bakgrunn og



demokratiske handlinger bidra til å redusere fordommer og gi minoritets elever trygghet og rom for læring. Dette er i tråd med en ressursorientert tilnærming, hvor man bidrar til en inkluderende praksis der man ser på mangfold som muligheter og en ressurs som verdsettes i skolen. En slik praksis kan gi alle elever en mulighet til å lykkes og samsvarer med Opplæringsloven (1998) knyttet til elevers rett til et likeverdig opplæringstilbud. Av lærerne er det kun Tiril som trekker frem samarbeid mellom minoritets elever og deres foreldre, og samsvarer med funn fra flere studier som viser at samarbeidet mellom lærere og minoritets elevers foreldre ofte er dårligere enn samarbeidet med majoritets elevers foreldre (Bouakaz, 2009; Lund, 2017; Steen-Olsen, 2013).

## **5.2.0 Problemorientert tilnærming til minoritets elever**

### *5.2.1 Likeverdig pedagogikk*

Som vist til tidligere er alle lærerne positive knyttet til at minoritets elevers opplevelser, erfaringer og ressurser burde bli vektlagt i skolen (sitat 3-5), likevel viser funn at flere av lærerne problematiserer dette. Ingrid forteller at det flerkulturelle og flerspråklige er en ressurs «dersom man tar det i bruk, men det er jo det å huske å ta det i bruk» (sitat 14). Hanne har en lignende beskrivelse hvor hun forteller at «vi som skole burde være litt flinkere til å dra med det inn i klasserommet da, ikke sant. Og det er vi kanskje ikke flinke nok til» (sitat 15). Jeg tolker dette som at minoritets elevenes erfaringer og opplevelser ikke i tilstrekkelig grad blir vektlagt i undervisningen, noe som tyder på en form for devaluering. Dersom man ikke tilpasser seg elevmangfoldet ved å ikke inkludere minoritets elevers erfaringer, opplevelser og ressurser i undervisningen, kan det gi minoritets elever en følelse av at deres verdier ikke er relevante og at deres erfaringer er lite verd (Lipsky, 2010). En undervisning som kun er fokusert på verdier, tradisjoner og kunnskaper til læreren og majoritets elevene, kan med andre ord føre til at minoritets elever opplever å ikke bli verdsatt (Jortveit, 2017). Gitz-Johansen (2006, s. 99) kaller en slik tilnærming til mangfold for en kulturell sorteringsprosess, hvor man risikerer å hindre minoritets elevers læring og muligheter i skolen.

Videre nevner Hanne og Ingrid mangel på ressurser (sitat, 16, 17 og 29). De forteller at minoritets elever ville fått mer tilpasset opplæring dersom de hadde mer ressurser tilgjengelig. Hanne påpeker at dette er opp til «skolenorge» å få til, og at ledelsen burde hatt mer fokus på flerkulturell kompetanse blant lærerne. Ifølge Jortveit (2017) vil ofte lærere som devaluerer minoritets elever argumentere for at mangel på ressurser umuliggjør deres evne til å tilrettelegge for alle elever. Videre kan devaluering av minoritets elever være en konsekvens av lærernes manglende flerkulturelle og pedagogiske kompetanse (Jortveit, 2017). Tiril er den eneste av lærerne som ikke nevner ressursmangel. Sett i lys av at hun er den eneste som arbeider på en skole med mange minoritets elever, kan skolens elevmangfold ha en sammenheng med deres ressurser. Dette viser til et interessant aspekt. På den ene siden kan lærernes påpekelse av mangel på ressurser ha en sammenheng med deres manglende flerkulturelle kompetanse. På den andre siden er det ikke et stort mangfold på skolene til Hanne og Ingrid, og kan dermed sees på som en årsak til mangel på ressurser.

### 5.2.2 Reduksjon av fordommer

I forlengelse av dette viser funn at *ingen* av lærerne trekker frem flerspråklighet som et ideal og en ressurs. I motsetning fremheves et fokus på minoritetslevers mangel på språklige, kulturelle og sosiale ressurser. Ingrid forteller at språket er den verste utfordringen (sitat 6) og Hanne nevner at det stopper litt opp i språket (sitat 14). Tiril beskriver, i tilknytning til minoritetslever med flyktningsbakgrunn, at «med en sånn bakgrunn skal det litt til for å være klar til å lære noe (sitat 20). Det her kan ses i relasjon til mangelsyn, hvor lærerne tror at minoritetslever ikke vil prestere like godt sosialt og faglig som majoriteten (Milner, 2010). Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at lærere ofte har lavere forventninger til minoritetslever (Rambøll Management, 2006). Dette strider med Phil (2010) som mener at man må anerkjenne minoritetslevers kulturelle og språklige bakgrunn som en verdifull ressurs i skolen. Ser man dette i lys av Lidéns (2001) forskning kan det tolkes at lærerne oppfatter minoritetslevers «annen» erfaring som «mangel» på erfaring.

For å få en skole hvor mangfoldet oppleves som en ressurs, er det ikke tilstrekkelig at skolen forholder seg til mangfoldet, man må også fremelske ulikhet (Lund, 2017). Dette tolker jeg som at det *ikke* er tilstrekkelig at man anerkjenner minoritetslevers opplevelser, erfaringer og ressurser, dersom det *ikke* verdsettes i praksis. Man kan i syn av dette hevde at lærernes beskrivelser ikke er i tråd med likeverdig pedagogikk, men bidra til å underbygge diskriminering fremfor å redusere fordommer (Jortveit (2017). På bakgrunn av dette kan lærernes tilnærming til minoritetslever ses i relasjon til det Hauge (2014) beskriver som en problemorientert tilnærming, hvor man ser mangler og utfordringer fremfor muligheter (Lund, 2018).

### 5.2.3 Innholdet i undervisningen

Funnene viser et skille mellom hva lærerne legger vekt på i relasjon til minoritetslever i skolen. Hanne trekker frem begreper som *opplevelser*, *erfaringer* og *verdenssyn* (sitat 4), mens Ingrid nevner *kultur*, *religion* og *språk* (sitat 14). Dersom man kun fokuserer på minoritetslevers egenskaper og kompetanser som skiller seg fra majoriteten, kan man risikere å skape kulturell konflikt hvor undervisningens perspektiv er basert på majoritetens ståsted (Milner, 2010). Dette kan ifølge Milner (2010) oppleves undertrykkende og bidra til å fremmedgjøre minoritetslevene (Jortveit, 2017). På den ene siden kan dette tyde på at Hanne og Ingrid ser på minoritetslever som annerledes, i form av at de trekker frem egenskaper som skiller de fra majoriteten, noe jeg tolker som en problemorientert tilnærming til minoritetslever. På den andre siden kan undervisning som inkluderer etniske og kulturelle perspektiver som er utenfor det tradisjonelle vestlige, bidra til å gi elever en utvidet innsikt, forståelse og økt toleranse (Jortveit, 2017). I den forbindelse kan man hevde at lærernes fokus på minoritetslevers kompetanser som skiller seg fra majoriteten er i tråd med Banks (2014) dimensjoner.

Hanne og Ingrids fokus på minoritetslevers kulturelle og språklige kompetanser er i kontrast med Tiril. Hun forteller at det er viktig å tenke vidt, hvor man ikke *kun* kan fokusere på at elevene skal bidra med sine faglige eller kulturelle kompetanser, da hun mener de også har andre egenskaper de kan bidra med. En slik tilnærming til elevmangfoldet er i tråd med hvordan Taylor (1994) beskriver anerkjennelse, hvor man gir alle samme verdi, og tyder på en ressursorientert tilnærming. Dette skiller seg fra de

andre lærerne som jeg tolker differensierer elevene ved å legge vekt på minoritetslevers kompetanser som skiller dem fra majoriteten.

#### *5.2.4 Kunnskapssyn*

Det Hanne forteller om at minoritetslevers foreldre burde bli «endrar flinkere til å omfavne det som er her» (sitat 28), tolker jeg som at det ikke er et godt samarbeid mellom henne som lærer og minoritetslevers foreldre. Jeg tolker dette i relasjon til det Lipsky (2010) beskriver som «blaming the victim» hvor hun skyver ansvaret over på foreldrene. Dette er i kontrast til Jortveit (2017) som mener at samarbeid mellom lærere og minoritetslevers foreldre er viktig, og at lærere må tilegne seg deres egne forståelser og perspektiver. Likevel samsvarer det med flere studier som viser at samarbeidet mellom lærere og minoritetslevers foreldre ofte er dårlig (Bouakaz, 2009; Lund, 2017; Steen-Olsen, 2013). Sammenlignet med Tiril som viser en annen holdning og forståelse, kan det tenkes at samarbeidet mellom lærere og minoritetslevers foreldre er dårligere på skoler hvor det er mindre minoritetslever.

Videre i sitat 28 kommer Hanne med et eksempel på en familie hun mener har vært flink, i form av å gi eleven samme matpakke som resten, hvor hun avslutter med «og vinterutstyr, ski, sant ja (...) ja det synes jeg ligger litt i den kulturbiten da». Dette kan tolkes som at det er majoritetens kultur og perspektiver som verdsettes og anses som et naturlig utgangspunkt og forutsetning for at elevene skal lykkes i skolen, noe Gjervan et al. (2012) beskriver som en problemorientert tilnærming til mangfold. Også Ingrid gir uttrykk for en lignende tilnærming. Hun forteller at de prøver å unngå at minoritetsspråklige elever bruker sitt eget morsmål i skolen (sitat 30), noe som strider med et av målene innen flerkulturell pedagogikk som er å motvirke forskjellsbehandling og gi alle elever like muligheter (Jortveit, 2017). Videre begrunner hun det med at «de andre ikke skal føle seg utenfor» (sitat 30), og «så ser vi jo at de blir kjempegode i norsk jo mer de prater det» (sitat 31). Dette kan forstås i lys av mangelsyn som handler om at lærere tror at minoritetsspråklige elever mangler språkkompetanse, selv om de egentlig er flerspråklige (Milner, 2010). Både Hannes tilnærming til minoritetslever og deres foreldre og Ingrids tilnærming til minoritetsspråklige elever tolker jeg i relasjon til det Hauge (2014) beskriver som å se på minoritetslever som annerledes, og kan føre til at mangfold oppleves som et problem man må redusere effekten av.

Jortveit (2017) poengterer at lærere må tilegne seg minoritetslevers og deres foreldres egne forståelser, erfaringer og overbevisninger. Med andre ord er alle elever forskjellige, og dermed kan man ikke bygge på tidligere erfaringer med minoritetslever og tenke at det stemmer overens med alle. I motsetning til dette gir lærerne uttrykk for å differensiere elevene ved å favorisere majoritetslevene og devaluere minoritetslevene. Videre kan dette føre til mangel på anerkjennelse og kan ses i lys av en problemorientert tilnærming til minoritetslever, hvor elevene må tilpasse seg skolen og majoriteten for å bli verdsatt (Lund, 2018).

#### *5.2.5 Oppsummering*

Ifølge Jortveits (2017) forskning stemmer ikke alltid læreres holdninger og verdier overens med deres praksis. Lærere kan både uttrykke en positiv tilnærming til mangfold, samtidig

som mangfold blir problematisert knyttet til mangel på ressurser, skoleledelsen eller i form av at de legger opplæringsansvaret på minoritetslevne selv og deres familier (Jortveit, 2017). Dette samsvarer med mine funn. På den ene siden gir lærerne uttrykk for å tilpasse seg elevmangfoldet, redusere fordommer og verdsette minoritetslevers ressurser. En slik tilnærming til mangfold er i tråd med flerkulturell pedagogisk praksis og kan ses på som en ressursorientert tilnærming til minoritetslever. På den andre siden trekker lærerne frem utfordringer, mangler og problemer i tilknytning til minoritetslever, hvor ressursmangel blir nevnt som en begrunnelse.

## 6.0.0 Avslutning

Problemstillingen som har blitt undersøkt er: *Hva kjennetegner læreres flerkulturelle pedagogikk knyttet til ressursorientert og problemorientert tilnærming til minoritets elever i skolen.* Først og fremst er det ikke et entydig svar på lærernes flerkulturelle pedagogikk. På den ene siden viser flere funn at lærerne er i tråd med flerkulturell pedagogikk og med en ressursorientert tilnærming til minoritets elever. På den andre siden viser funn at lærernes beskrivelser ikke samsvarer med flerkulturell pedagogikk, og hvor de gir uttrykk for en problemorientert tilnærming til minoritets elever. Likevel ser alle lærerne på mangfold som en berikelse og en ressurs som burde bli vektlagt i skolen, men det å ta det i bruk i praksis blir også sett på som en utfordring som gjerne er begrunnet i mangel på ressurser eller kompetanse. Når det er sagt er det forskjell mellom lærerne.

I tråd med flerkulturell pedagogikk gir alle lærerne uttrykk for å tilpasse seg elevmangfoldet og bidra med demokratiske holdninger og handlinger som kan redusere fordommer. Dette samsvarer med ressursorienterte holdninger. Til tross for det er det ingen som nevner språkpraksiser som en form for tilpasning. Fremfor å se på flerspråklighet som en form for tilpasning som fremmer anerkjennende og inkluderende praksiser, påpeker de minoritets elevens språklige tilkortkommenhet og mangel på sosiale ressurser. I tillegg gir både Hanne og Ingrid uttrykk for å verdsette det «norske» fremfor minoritets elevens kulturelle og språklige ressurser. Dette er derimot ikke i tråd med flerkulturell pedagogikk og indikerer lave forventninger hvor de ser mangler fremfor muligheter. Av lærerne er det kun Tiril som ikke påpeker ressursmangel, i tillegg er hun den eneste som gir uttrykk for et diskursetisk perspektiv på mangfold i tilknytning til minoritets elevens og deres foreldres erfaringer og bakgrunn.

Hvis man ser på fellestrekk mellom lærerne, arbeider både Hanne og Ingrid på skoler hvor det lite elevmangfold knyttet til kulturelle og språklige minoriteter. Dette skiller seg fra Tiril som arbeider på en skole med et stort elevmangfold, samtidig er hun den eneste med kompetanse i flerkulturell pedagogikk. Ser man dette i lys av funnene tyder det på at kompetanse og erfaring med minoritets elever bidrar til at man ser mer muligheter og legger mindre vekt på utfordringer og problemer. Med mindre erfaring og kompetanse blir utfordringer knyttet til minoritets elever mer fremtredende.

## Litteraturliste

- Banks, J., A. (2001). *Citizenship education and diversity: Implications for teacher education*. Journal of Teacher Education.
- Banks, J., A. (2014). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearsons education, Inc.
- Bjordal, I. (2017). Kompetanse for mangfold - hva betyr det? I A. Lund, Bonnevie (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 229-243). Gyldendal akademisk.
- Bletsas, A. & Beasley, C. (2012). *Engaging with Carol Bacchi: Strategic Interventions and Exchanges*. University of Adelaide Press.
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Studentlitteratur AB.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1996). Skoletaperne: stengt ute og stengt inne. I P. Bourdieu (Red.), *Symbolisk makt: artikler i utvalg* (s. 38-47). Pax.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3. 77-101.  
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. utg.). Routledge.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gjervan, M., Andersen, C., Eline & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Gleiss, M., Stigum & Sæther, E. (2011). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haugan, V. (2020). Utvikling av sosial og kulturell kompetanse. *ndla*.  
<https://ndla.no/nb/subject:1:777ae87e-ca79-4866-920a-115cf7b7bbe1/topic:2:183732/topic:1:b6562a48-8510-46b3-a0d2-b53dd9da349f/resource:1:4054>
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse, sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzels forl.
- Johannessen, A., Tufte, P., Arne. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal Akademisk.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell: Hva er det og hvem er de? I A. Otterstad, Merete (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (s. 55-77). Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L., Anders. & Kulbrandstad, L., Iversen. (2008). Norsk som andrespråk ut av rekka gikk - norskopplæring for minoritetsspråklige elever ved et veiskille. I C. Carlsen, E. Moe, R. Andersen, Oanæs. & K. Tenfjord (Red.), *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet. En samling artikler i anledning Jon Erik Haugens 60-årsdag* (s. 39-55). Novus Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og*

- utdanning 2007-2009. Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet: Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I I. M. Lien, H. Lidén & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68-85). Universitetsforlaget.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation
- Lund, A., Bonnevie. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4, 87-102. Hentet 28.01.2022, fra <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Lund, A. C. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Management, R. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering\\_av\\_norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf)
- Miles, M., B. & Huberman, M., A. . (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. utg.). Sage.
- Milner, H., Milner. (2010). What Does Teacher Education Have to Do With Teaching? Implications for Diversity Studies. *Journal of Teacher Education*. 118-131.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487109347670>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU. (2009). *Rett til læring* Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=2>
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU. (2015). *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (§1-1). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforl.
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 26. juni). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022, 7. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Steen-Olsen, T., Herborg. (2013). Cultural belonging and peer relations among young people in multi-ethnic Norwegian suburbs. *Nordic Studies in Education*. 314-328. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/bitstream/handle/11250/2482333/13%2bCulturall%2bbelonging.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. I A. Gutman (Red.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (s. 25-73). Princeton University Press. [https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2210/v15/pensumliste/taylor\\_the\\_politics\\_of\\_recognition.pdf](https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2210/v15/pensumliste/taylor_the_politics_of_recognition.pdf)
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tuckett, A. (2005). *Applying Thematic Analysis Theory to Practice: a researcher's experience.* Contemporary nurse.
- Vetland, E., Bente. & Aase, K. (2018). *Kjenn deg selv som lærer: utnytt ditt potensial.* Gyldendal akademisk.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold; om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge.* Fagbokforlaget.
- Østberg, S. (2019). Flerkulturalitet og profesjonsutdanning. I B.-K. Ringen & O. Kjørven, Kolbjørn (Red.), *Teacher Diversity in Diverse Schools - Challenges and Opportunities for Teacher Education.* Oplandske Bokforlag.



## **Vedleggsliste**

- Vedlegg 1: Tillatelse fra NSD
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring
- Vedlegg 3: Intervjuguide

## Vedlegg 1: Tillatelse fra NSD

### Referansenummer

713617

### Prosjekttittel

Læreres erfaringer knyttet til minoritets elever

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Laila Engan, laila.engan@ntnu.no, tlf: 90992151

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Marielle Hindenes, Hindenes24@gmail.com, tlf: 98624353

### Prosjektperiode

03.01.2022 - 25.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 16.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen  
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål  
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet  
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Læreres tilnærminger til minoritets elever i skolen»**

Mitt navn er Marielle Hindenes. Jeg jobber med en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk, hvor NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Formål**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med prosjektet er å få innsikt i læreres erfaringer knyttet til minoritets elever. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Problemstillingen for masteroppgaven lyder som følger: *Hva kjennetegner læreres flerkulturelle pedagogikk knyttet til ressursorientert og problemorientert tilnærming til minoritets elever i skolen?* Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å få innsikt i læreres kompetanse, opplevelser, erfaringer og tanker knyttet til minoritets elever i skolen.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I dette prosjektet ønsker jeg å intervjuere lærere fra tre ulike skoler, en liten skole, en stor skole og en mottaksskole. Ettersom din skole inngår i en av disse kriteriene ønsker jeg å ha nettopp deg med i dette prosjektet.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om dine erfaringer med å undervise minoritets elever, og opplevelser, tanker og meninger du har rundt dette. Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuet, som er godkjent av NTNU, og ta notater underveis. Etter intervjuet vil det bli transkribert, anonymisert og slettet. Jeg regner med at intervjuet vil ta om lag 45-60 minutter.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Opplysningene vil bli anonymisert, som vil si at navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste som er adskilt fra øvrige data. Dette innebærer at du ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, men bli omtalt som informant og gjennom fiktivt navn. Alt av datamaterialet vil lagres på NTNUs forskningsserver, som er kryptert med passord. Når intervjuet er transkribert og anonymisert vil opptakene slettes. Ved prosjektslutt, som er 25.05.2022, vil opplysninger og datamateriale slettes.

#### **Ditt personvern – og hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke og kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Behandling av opplysningene vil være konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet er databehandler/forsker som er meg; Marielle Hindenes og veilederne mine; Mette Nygård og Laila Engan.

## Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

På oppdrag fra NTNU, fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU, fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved Marielle Hindenes ([mariehin@stud.ntnu.no](mailto:mariehin@stud.ntnu.no)), Mette Nygård ([mette.nygard@ntnu.no](mailto:mette.nygard@ntnu.no)) eller Laila Engan ([laila.engan@ntnu.no](mailto:laila.engan@ntnu.no))
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
Laila Engan og Mette Nygård

*Student*  
Marielle Hindenes

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres erfaringer knyttet til minoritetselever*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at anonymisert og transkribert versjon av intervjuet brukes i masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Formell informasjon:

- Presentasjon av meg
- Informasjon om prosjektet
- Informantens rettigheter
- Tidsaspekt for intervjuet

### Introduksjon og bakgrunns spørsmål:

- Kan du fortelle om din utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
  - Stilling
  - Trinn
- Kan du fortelle hvordan en skoledag ser ut for deg?
  - Hvordan vil du beskrive elevgruppen din?

### Hovedspørsmål:

1. Hva legger du i begrepet kulturell kompetanse?
3. Hvis jeg sier «elevers kompetanse» hva tenker du på da?
  - I undervisningen
  - Knyttet til minoritets elever
2. Hvis jeg sier «minoritets elev», hva tenker du da?
  - Hvilken erfaring har du med å undervise minoritets elever?
    - Hva fungerer / fungerer ikke?
    - Hvordan preger elevgruppen undervisningen?
      - Forarbeid?
      - Undervisning?
4. Hvordan jobber du med å ivareta / legge til rette for minoritets elever?
  - Opplever du muligheter og/eller utfordringer knyttet til minoritets elever?
  - Konkrete eksempler
  - Fag
  - Tverrfaglig tema
5. Opplever du utfordringer og/eller muligheter knyttet til tilrettelegging til minoritets elever?
  - Eksempler?
  - Fag?
  - Tema?
  - Hva fungerer / hva fungerer ikke?
6. Hvis jeg sier «inkludering» hva tenker du på da?
  - Hvordan arbeider du med inkludering i klasserommet?
  - Føler du å lykkes med inkludering av minoritets elever i undervisningen?
    - Er det noe som kunne ha blitt gjort annerledes?
  - På hvilken måte tror du at elever kan oppleve et inkluderende miljø?

- Tror du at inkludering kan ha en negativ effekt?

8. Er det noe du føler du ikke fikk sagt? Er det noe du ønsker å tilføye?



