



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	236
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	31267
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Inkludering i en flerkulturell skole

En analyse av styringsdokumenter i skolen, med fokus på minoritetsspråklige elever og inkluderingsprinsippet

Inclusion in a multicultural school

An analysis of governing documents in school, with focus on language minority students and inclusion

Malin Kristiansen

Masteroppgave i spesialpedagogikk GLU 1-7 (MGUSP550)

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Kandidatnr: 236

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Denne masteravhandlingen bygger på en dokumentanalyse av tre ulike styringsdokumenter som er relevante i en skole- og utdanningssammenheng. Oppgavens problemstilling er: *«Hvordan blir forståelsen av inkludering i en flerkulturell skole uttrykt i 3 relevante styringsdokumenter, og hvilken betydning har dette for feltet?»* Målet med studien er å finne ut hvordan inkluderingsprinsippet blir ivaretatt i sammenheng med minoritetsspråklige elever i den norske flerkulturelle skolen. Utvalget av de tre dokumentene er alle underlagt Kunnskapsdepartementet, som har det overordnede ansvaret for utdanningspolitikken i Norge. Analysemetoden i oppgaven bygger i hovedsak på Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering. I tillegg bruker jeg det Jacobsen (2015) kaller for tekstgraving. Funnene fra analysen viser at dokumentene av ulik grad fokuserer på å skape et inkluderende fellesskap. De tre dokumentene er alle opptatt av å synliggjøre mangfoldet og tilpasse opplæringen for alle elever. I ett av dokumentene blir også elevenes psykososiale læringsmiljø beskrevet som særlig viktig for å inkludere alle elever. Likevel kommer det også frem at utydelige beskrivelser av hvordan ting skal skje i praksis i forhold til inkluderingen av minoritetsspråklige elever, samt manglende begreper, kan være problematisk for den enkelte skoles forståelse av dokumentene. Videre vises det til et fokus på demokratiske- og norske verdier i dokumentene, som kan skape et påtvunget konsept av inkluderingsprinsippet, hvor de som er på «innsiden» prøver å inkludere de som er på «utsiden».

Stikkord: Inkludering, minoritetsspråklige elever, styringsdokumenter, flerkulturell skole, mangfold, tilpasset opplæring, psykososialt læringsmiljø, kompetanseutvikling, integrering.

Abstract

This master thesis is based on a document analysis of three different policy documents that are relevant in a school and education context. The research question of the thesis is: *“How is the understanding of inclusion in a multicultural school expressed in 3 relevant policy documents, and what is the significance of this for the field?”*. The aim of the study is to investigate how the principle of inclusion is being upheld in relation to language minority students in the Norwegian school system. The selection of the three documents falls under the jurisdiction of the Ministry of education, which has the overall responsibility for education policy in Norway. The analytical method used in the thesis is mainly based on Malteruds (2017) systematic text condensation. In addition, I also use what Jacobsen (2015) calls “tekstgraving”. The results from the analysis show that the documents to varying degrees, focus on creating an inclusive community. The three selected documents highlight diversity and adapting education for all students as important. One of the documents also describes the students psychosocial learning environment as important for including all students. However, it also emerges that unclear descriptions of how things should happen in practice in relation to including language minority students, as well as the missing of terms, can be problematic for schools understanding of the documents. Furthermore, the documents show a focus on democratic- and Norwegian values, which can create a forced concept of the principle of inclusion, where those on the “inside” try to include those on the “outside”.

Keywords: Inclusion, language minority students, policy documents, multicultural school, diversity, adapted education, psychosocial learning environment, competence development, integration.

Forord

En spennende, lærerik og krevende skriveprosess går mot slutten. Dette året har gitt meg ny kunnskap og erfaring som jeg ikke ville vært foruten. Videre er det mange som fortjener en takk for at jeg har klart å fullføre denne masteroppgaven.

Jeg vil gi en særlig takk til Vibeke Solbue, som har tatt på seg ekstra veiledning for å hjelpe meg i mål med denne masteroppgaven. Dine gode innspill og samtaler har vært til stor motivasjon for å få studien i havn. Å skrive en masteroppgave er ikke bare en dans på roser, og du har vært en god støttespiller når jeg har trengt det. Videre vil jeg takke mine medstudenter, for fine samtaler og gode lunsjpauser. Studietiden hadde ikke vært det samme uten dere. Jeg vil også takke venner og familie, for motivasjonen dere har gitt meg, og for korrekturlesing. Nå ser jeg frem mot en lang sommerferie, og til jeg kan ta med meg de nye erfaringene videre inn i arbeidslivet til høsten.

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over søk etter styringsdokumenter	side 42
Tabell 2: Oversikt over mulige tema	side 52
Tabell 3: Oversikt over kodegrupper	side 53
Tabell 4: Utdrag fra en kodegruppe	side 55
Tabell 5: Fra kondensat til analytisk tekst	side 56
Tabell 6: Oversikt over hyppigheten av ord og begreper	side 58

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Tabeller	5
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for undersøkelse.....	8
1.2 Problemstilling og tidligere forskning.....	9
1.3 Sentrale begreper	13
1.4 Oppgavens struktur.....	15
2. Teoretisk forankring	16
2.1 Pedagogiske og spesialpedagogiske perspektiver	16
2.1.1 Kritisk multikulturalisme som teoretisk perspektiv	16
2.1.2 Berikelsesperspektivet.....	17
2.2 Historisk perspektiv – Inkludering i skolen.....	18
2.3 Den flerkulturelle skolen	21
2.3.1 Mangfold i skolen	22
2.4 Inkluderingsprinsippet	24
2.4.1 Tre dimensjoner ved inkludering	24
2.4.2 Spenningen mellom inkludering og ekskludering	25
2.4.3 Utdfordringer med inkludering	27
2.5 Tilpasset opplæring i skolen	29
2.5.1 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever	29
2.5.2 Tospråklig opplæring	31
2.6 Det psykososiale læringsmiljøet	32
2.6.1 Identitetsutvikling	34
3. Metode	37
3.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming	37
3.2 Kvalitativ dokumentanalyse som metode.....	38
3.2.1 Bakgrunn for valg av metode	40
3.3 Utvalg av styringsdokumenter	40
3.3.1 Aktuelle dokumenter	43
3.4 Validitet og reliabilitet	45
3.4.1 Refleksivitet.....	47

3.5	<i>Tekstgraving</i>	48
3.6	<i>Systematisk tekstkondensering</i>	50
3.6.1	<i>Analyseprosessens fire trinn</i>	51
4.	<i>Presentasjon av funn</i>	57
4.1	<i>Utforsking av datamaterialet gjennom tekstgraving</i>	57
4.1.1	<i>Inkludering og ekskludering</i>	58
4.1.2	<i>Flerkultur, minoriteter og mangfold</i>	59
4.1.3	<i>Tilpasset opplæring og læringsutbytte</i>	60
4.1.4	<i>Psykososialt læringsmiljø og identitetsutvikling</i>	61
4.2	<i>Inkludering i den flerkulturelle skolen</i>	62
4.2.1	<i>Synliggjøring av mangfoldet</i>	62
4.2.2	<i>Tilpasset opplæring for alle elever</i>	67
4.2.3	<i>Elevens psykososiale læringsmiljø</i>	70
4.3	<i>Kompetanseutvikling og integrering som politiske mål</i>	72
4.3.1	<i>Mål om kompetanseløft i skole og barnehage</i>	72
4.3.2	<i>Integrering for utdanning, kvalifisering og kompetanse</i>	74
5.	<i>Diskusjon</i>	76
5.1	<i>Kategoriseringen av minoritetsspråklige elever: Inkluderende eller ekskluderende praksis?</i>	76
5.2	<i>Demokratiske verdier og mangfoldet i skolen: En balansegang</i>	78
5.3	<i>Utfordringer med å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever</i>	80
5.4	<i>Fra utenforskap til tilhørighet: Minoritetsspråklige elevers identitet og psykososiale læringsmiljø</i>	83
6.	<i>Avsluttende kommentarer</i>	87
6.1	<i>Refleksjoner rundt arbeid med dokumentanalyse som forskningsmetode</i>	88
6.2	<i>Videre forskning</i>	89
	<i>Litteraturliste</i>	90

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for undersøkelse

Antall innvandrere i Norge har mer enn tredoblet seg de siste tjue årene, og ved inngangen av 2022 hadde over én million mennesker i Norge innvandrerbakgrunn som representerer bakgrunner fra over 200 land (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2022). Med et stadig økende kulturelt mangfold endres også elevsammensettingen, og kategorien «minoritetsspråklig» gjelder et stort spenn av elever med ulik språkkompetanse, morsmål, utdanning og kultur (Hilt og Bøyum, 2015, s. 181). Det etnisk-kulturelle mangfoldet er snarere en regel enn et unntak, spesielt i de største byene og områdene med høye innvandrerantall. For å unngå kulturell segregering må den flerkulturelle befolkningen derfor kunne utvikle positive interkulturelle ferdigheter og relasjoner. En viktig fellesarena for dette vil være skolen, hvor det også vil være et større behov for økt kompetanse på disse områdene, slik at en kan sikre inkluderende klassemiljø, og kan undervise om etnisitet og kultur til en mangfoldig elevgruppe (Schwarzenthal et al., 2017, s. 189). På tross av svake politiske føringer rundt det flerkulturelle feltet, har lærerprofesjonen ansvar for å aktivt «definere seg og de arbeidsoppgavene en møter med de ulike gruppene og kulturene en skal tjene» (Tolo, 2014, s. 115). På grunn av dette står lærerprofesjonen ovenfor en svært viktig oppgave, hvor lærerne skal aktualisere og utvikle kunnskap, definere standarder og utvikle profesjonsmoral på det flerkulturelle området.

Den norske skolen skal være en inkluderende skole. Det betyr at den skal ha plass til alle elever, uansett bakgrunn, læringsforutsetninger og opplæringsbehov. Grunnskolen skal altså omfatte mange ulike elever og elevgrupper. Fremdeles fremstår det likevel som en utfordrende oppgave å realisere en inkluderende skole for alle. I tillegg har ambisjonene, problemstillingene og de dagsaktuelle utfordringene endret seg, samt at betegnelsen «alle», ikke alltid inkluderer alle (Morken, 2009, s. 154). Videre vil inkluderingsprinsippet være spesielt viktig for minoritetsspråklige elever, fordi de ofte har lettere for å falle utenfor fellesskapet på skolen (Bakken, 2014; Amundsen og Garmannslund, 2015; Nohre-Walldén, 2019). Det er likevel viktig å poengtere at å være minoritetsspråklig ikke er en

spesialpedagogisk vanske, og at barn som får spesialpedagogisk hjelp ofte har de samme behovene på alle språk. Minoritetsspråklige elever trenger allikevel god tilrettelegging, som kan hjelpe dem til å utnytte sine ressurser på best mulig måte, slik at de kan tilegne seg ny kunnskap og være aktive deltakere i fellesskap med andre. På denne måten kan de også bygge opp sine språklige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2022).

På bakgrunn av dette vil jeg i denne oppgaven undersøke hva Overordnet del av læreplanen, Meld. St. 6 (2019-2020) «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» og Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022): «*Integrering gjennom kunnskap*» legger i begrepet inkludering, og analysere måten begrepene trekkes frem i sammenheng med minoritetsspråklige elever i den norske flerkulturelle skolen. Med tanke på nåtidens aktualisering rundt den mangfoldige skolen og inkluderingsprinsippet, anser jeg temaet som svært nyttig og relevant. Som en del av oppgavens metode vil jeg bruke styringsdokumenter som kan bidra til å endre pedagogisk tankegang og praksis, samtidig som det er viktig som profesjonsutøver å kunne lese og forstå dokumentenes innhold. Jeg har med dette valgt Malteruds (2017) analysemetode for å svare på problemstillingen på en oversiktlig måte. Metoden er valgt fordi den gir en god oversikt over dataene ved å systematisere og strukturere innholdet. Malteruds analysemetode bygger på Giorgis fenomenologiske analyse, og fremstilles nærmere i metodekapittelet. Som teoretisk forankring har jeg blant annet valgt å diskutere funnene innenfor den kritiske multikulturalismen, og det som i spesialpedagogikken blir kalt for et berikelsesperspektiv.

1.2 Problemstilling og tidligere forskning

Problemstillingen for denne oppgaven lyder som følger:

Hvordan blir forståelsen av inkludering i en flerkulturell skole uttrykt i 3 relevante styringsdokumenter, og hvilken betydning har dette for feltet?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg brukt ulike skolepolitiske dokumenter og lovverk som datamateriale. *Overordnet del av læreplanen* er valgt fordi den utdyper de

overordnede prinsippene for grunnopplæringen, og er basert på forskrifter til opplæringsloven. Dette dokumentet vil derfor være aktuell for all opplæring i skolen. Videre har jeg valgt *Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO»*, fordi den drøfter hvordan skolen skal være inkluderende for alle elever, samt at den gir ett innblikk i politikken som styrer skolen. *Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) «Integrering gjennom kunnskap»* er valgt fordi den utdyper hvordan regjeringen vil at skolen skal være med å integrere minoritetsspråklige elever, slik at alle kan få mulighet til å delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Alle de tre dokumentene er skrevet av Kunnskapsdepartementet, som har det overordnede ansvaret for den nasjonale utdanningspolitikken (Helsvig, 2021). Valg av aktuelle dokumenter blir videre tydeliggjort i kapittel 3.3.

Tidligere forskning viser at temaet om inkludering av minoritetsspråklige elever har økt de siste tiårene, ettersom at man har blitt mer opptatt av å sikre at elever med minoritetsspråklig bakgrunn får den støtten og oppfølgingen de trenger for å lykkes i skolen. Noen sentrale navn innenfor forskning om inkludering av minoritetsspråklige elever er Line Torbjørnsen Hilt og Steinar Bøyum, som blant annet har skrevet forskningsartikkelen *Kulturelt mangfold og intern eksklusjon* (2015). Denne artikkelen var relevant for min studie, fordi den peker på hvordan-, og i hvilken grad den norske skolen legger til rette for å være inkluderende for alle elever. Resultatene viser blant annet at det finnes uavklare grenser mellom det som skal inkluderes og det som skal ekskluderes. De viser til endringene av formålsparagrafen, som ble gjort fordi den kristne formålsparagrafen ble sett på som utilstrekkelig i dagens flerkulturelle samfunn. Endringen viser imidlertid at det fremdeles ikke er tilstrekkelig likestillingen for alle religioner og livssyn (Hilt og Bøyum, 2015, s. 11). Hilt (2016) har også skrevet artikkelen *'They don't know what it means to be a student': inclusion and exclusion in the nexus between 'global' and 'local'*, som har studert hvordan lærernes forventninger til elevene kan virke ekskluderende mot minoritetsspråklige elever. Hilt undersøker globaliseringen som påvirker utdanningsinstitusjoner, samt elevenes opplevelse av ekskludering og å høre til i fellesskapet. Videre utforsker hun hvordan globale utdanningsidealer kan føre til ekskluderende praksis, og

argumenterer for at en må anerkjenne og inkludere lokale praksiser i utdanningssystemet for å skape en inkluderende og mangfoldig skole.

Videre har Frédérique Brossard Børhaug og Solveig Magnus Reindal (2016) bistått med relevant forskning på feltet, ved å gi en drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. De peker blant annet på at inkluderingsprinsippet kan reduseres til å bli definert som et instrument for å utjevne ulikheter. De hevder at inkludering har verdi i seg selv og argumenterer for at pedagogikken må utfordre ekskluderende maktposisjoner (Børhaug og Reindal, 2016, s. 144). En annen sentral aktør i forbindelse med forskning på prinsippet inkludering er Thomas Nordahl. Han står blant annet som ansvarlig for rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, som er tatt hensyn til i Meld. St. 6 (2019-2020), som er brukt i denne studien. I rapporten kommer det tydelig frem at det spesialpedagogiske systemet i skolen er ekskluderende, fordi organiseringen og innholdet fører til manglende tilhørighet i fellesskap for barn og unge (Nordahl, 2018, s. 7). Derfor mener Nordahl (2018) at det vil være særlig viktig å jobbe for et inkluderende læringsmiljø hvor alle føler seg sett og ivaretatt. Dette krever systematisk arbeid både fra skolens ledelse og de ansatte, samt et samarbeid med foreldre og andre sentrale aktører utenfor skolen. Det argumentertes også for et behov om mer kompetanse på hvordan inkludering kan fremmes i skolen.

Når det gjelder forskning som fokuserer på styringsdokumenter og minoritetspråklige elever, har blant annet Helga Bjørke Harnes (2016) drøftet hvordan flerkulturelle perspektiver kommer frem i læreplanen i geografi og i lys av majoritetsprivilegiumet. Harnes forklarer at majoritetsprivilegiumet handler om at majoriteten har fordeler i skolen som elever med minoritetsbakgrunn ikke automatisk har samme tilgang til (Harnes, 2016, s. 127-128). Resultatene fra prosjektet viser at en kan finne slike privilegium i bruken av ordet «hjemsted» og i sammenligningen av rike og fattige land i verden. Lærere må derfor være bevisste om at all undervisning foregår i en kontekst som påvirker forståelsen (Harnes, 2016, s. 140). Videre har også Lamin André Kvaale-Conateh (2019) gitt en kritisk diskursanalyse av verdigrunnlaget i Overordnet del av læreplanen i lys av Den generelle delen av læreplanen og Prinsipper for

opplæringen i et kritisk multikulturelt perspektiv. Funnene indikerer at dokumentene bruker et majoritetsorientert verdigrunnlag som fremmer kulturell og religiøs ensretting i skolen og samfunnet, og at derfor Overordnet del ikke er i tråd med prinsippene for en kritisk multikulturell tilnærming til opplæringen (Kvaale-Conateh, 2019, s. 3). Avhandlingen viser også at verdigrunnlaget i Overordnet del kan være med på å fremme stereotyper og negative holdninger til minoriteter, som igjen kan resultere i diskriminering og ekskludering. Kvaale-Conateh mener derfor det er behov for å videreutvikle verdigrunnlaget i Overordnet del, slik at den fremmer en inkluderende og mangfoldig utdanning, blant annet ved å jobbe mer aktivt for å motvirke stereotyper og negative holdninger.

Studier om sosial tilhørighet viser videre at minoritetsspråklige elever ofte føler seg utenfor og ekskludert fra fellesskapet, og at elevene blir sett på som annerledes og unormale, fordi skolen har forutinntatte opplevelser av hva som er normalt i forhold til en norsk kontekst. Carla Chinga-Ramirez (2015) har forsket på sosial ulikhet i utdanningssystemet gjennom sin doktoravhandling *Skolen ser ikke hele meg!* Gjennom observasjon og intervju på tre videregående skoler, fant hun at den norske skolen fremmer et likeverdighetsprinsipp, men at minoritetsspråklige elever likevel blir sett på som annerledes. Hun poengterer at samfunnet er bygget opp av ulike maktstrukturer som er med på å bestemme hva som er riktig og galt, og som derfor går ut over hvordan skolesystemet håndterer mangfoldet i skolen. Annen forskning som går igjen i sammenheng med minoritetsspråklige elever er forskning rundt et ressursorientert syn på flerspråklighet. Myklebust (2018) har forsket på denne praksisen, og mener at det krever at alle nivåene i utdanningssystemet har kunnskap på feltet, og at den enkelte lærers arbeid vil ha begrensninger og muligheter innenfor betingelsene av skolens forståelse og løsninger. Han mener at for å kunne delta i et fellesskap, handler det ikke bare om et individuelt ansvar, men også hvilken aksept som er til stede for mangfoldet av tanker og uttrykksmåter. Fellesskapet vil altså være med på å definere mulighetene for den enkeltes deltakelse, og det vil derfor være viktig at de ulike nivåene i utdanningssystemet i størst grad ser på mulighetene ved en mangfoldig elevgruppe.

1.3 Sentrale begreper

Videre vil jeg forklare ulike begreper som har vært relevante for denne oppgaven. Ved å tydeliggjøre og definere begrepene i en gitt sammenheng kan en redusere misforståelser som kan oppstå på grunn av forskjellige tolkninger av ord og uttrykk. Begrepsavklaringene kan dermed bli brukt som en felles terminologi som kan brukes som et referansepunkt, slik at en unngår tvetydighet i oppgaven.

Minoritetsspråklige elever

Hilde Hofslundsengen (2011) forklarer at flerkulturelle elever, minoritetsspråklige elever og elever med minoritetsbakgrunn er de begrepene som blir brukt i offentlige dokumenter. Hun viser til Mangfold og mestring (NOU 2010:7), hvor begrepet minoritetsspråklig blir benyttet konsekvent i utvalgets mandat, og forklares som barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) blir minoritetsspråklige elever definert slik:

«Med minoritetsspråklige elever i grunnskoleopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1.-10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnopplæringens område» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1).

En minoritetsspråklig har altså *ikke* norsk eller samisk som morsmål. Videre har vi på andre siden majoritetsspråklige, som refererer til individer med god eller svært god kompetanse i norsk (Fjørtoft, 2014, s. 210).

Inkludering og integrering

Noen bruker begrepene inkludering og integrering synonymt, mens andre er tydelige på at de to begrepene har ulike betydninger (Ainscow og Miles, 2008). Inkludering er begrepet med størst fokus på i denne avhandlingen, og vil bli nøye behandlet i senere teori- og analysedel. I en skolekontekst blir ofte begrepet tolket forskjellig og har derfor ingen universal definisjon

(Ainscow og Miles, 2008). I korte trekk kan vi allikevel si at inkludering i skolesammenheng handler om å ta hensyn til skolens mangfold ved å tilpasse læringsmiljøet blant elevene, slik at alle hører til i det faglige og sosiale fellesskapet. Det er derfor viktig å være bevisste på at alle er forskjellige, men fremdeles hører til i fellesskapet. For at elever skal føle seg faglig inkludert er det viktig at undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov. Inkludering kan beskrives som deltakelse, medvirkning, fellesskap og læringsutbytte. I praksis kan begrepet beskrives som en kontinuerlig prosess som skolen arbeider med. Derfor kan vi ikke karakterisere en skole som inkluderende eller ikke, men som mer eller mindre inkluderende (Statped, 2022a).

Ifølge Statistisk sentralbyrå (2020) er en vanlig oppfatning av en vellykket integrering at individet oppnår de samme sosioøkonomiske fordelene som andre medlemmer av samfunnet. Dette inkluderer utdanning, arbeid, bolig og inntekt. En god integrering er også ofte assosiert med sosial deltakelse og tilhørighet, samt følelsen av nasjonal identitet og i hvilken grad personen deler de samme verdiene som resten av samfunnet. Videre understrekes viktigheten av politisk deltagelse og tillit til sentrale samfunnsinstitusjoner, samt faktorer som norskkunnskaper, helsestatus og fravær av diskriminering.

Morsmål og morsmålsopplæring

Utdanningsdirektoratet (2016) definerer morsmål som det språket som snakkes i barnets hjem, enten av én eller begge foreldrene, og i kommunikasjon med barnet. Med denne beskrivelsen kan en altså ha to morsmål. Gjennom en vurdering av behov, kan opplæringen til minoritetsspråklige barn tilrettelegges med morsmålsopplæring, det vil si opplæring for å bedre ferdighetene i førstespråket. Dette tiltaket foregår ofte utenfor ordinær opplæring (Statped, 2022b). Ifølge opplæringsloven §2-8 har elever rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, slik at de kan følge vanlig undervisning. Om nødvendig vil dette også innebære morsmålsopplæring.

Mangfold

Mangfoldsbegrepet gjelder alle mennesker, og tar utgangspunkt i at et hvert menneske er unikt, selv om det finnes ulike fellestrekk (Lund, 2018, s. 88). I Overordnet del av læreplanen står det at *«skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap»* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lund (2018, s. 88) forklarer at i en skolesammenheng kan en forstå begrepet som at elevene har ulike meninger, interesser, holdninger, handlinger, bakgrunn, religiøsitet, legning, utseende, erfaringer og opplevelser. Det kan i tillegg handle om hvilke toleranse skolen og lærerne møter samfunnet med.

1.4 Oppgavens struktur

Utover introduksjonskapittelet består avhandlingen av fem ulike deler. I kapittel 2 presenteres oppgavens ulike teoretiske perspektiver, som senere vil gi grunnlag for analysen og drøftingen av datamaterialet. I kapittel 3 vil metodiske valg bli gjennomgått, blant annet en beskrivelse av valg om kvalitativ dokumentanalyse, utvelgelsesprosessen av empiri, gjennomgang av analysemetoden og oppgavens reliabilitet og validitet. Kapittel 4 viser til oppgavens funn basert på analysen jeg har gjennomført. Kapittel 5 er skrevet med fokus på den teoretiske forankringen i kapittel 2, og gir en drøfting av funnene fra analysen. I oppgavens siste kapittel, kapittel 6, vil jeg komme med noen avsluttende kommentarer, samt reflektere over metoden som er blitt brukt og diskutere videre forskning.

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenteres studiens teorigrunnlag. Det vil bli redegjort for pedagogiske og spesialpedagogiske perspektiver, samt en redegjørelse av inkluderingsbegrepet og dens historie. Videre vil jeg også presentere teori om den flerkulturelle skolen, tilpasset opplæring og elevens psykososiale læringsmiljø, som alle er relevante begreper innenfor teori om en inkluderende skole.

2.1 Pedagogiske og spesialpedagogiske perspektiver

2.1.1 Kritisk multikulturalisme som teoretisk perspektiv

Før jeg redegjør for hva kritisk multikulturalisme er, vil først begrepet multikulturalisme forklares kort. Multikulturalisme forklares som en politisk idé som forholder seg til det kulturelle mangfoldet som nasjonale minoriteter og urfolk representerer. Videre brukes begrepet i sammenheng med mangfold som knytter seg til innvandrere (Meld. St. 49 (2003-2004) s. 31). May og Sleeter (2010, s. 1) forklarer at gjennom en problemløsende fremgangsmetode, fokuserer kjernen i multikulturalismen på å komme bedre overens, og å anerkjenne og feire de etiske og kulturelle forskjellene i klasserommet og utover. Å inkludere og respektere de kulturelle forskjellene blir dermed et grunnlag for undervisning og læring (May og Sleeter, 2010, s. 1). Videre uttrykker Olsen og Andreassen (2018, s. 11) multikulturalismen som et løst begrep, fordi det på den ene siden beskriver et samfunn med flere kulturer, men på andre siden har et ideologisk perspektiv som viser til en politikk flere land innførte som følge av økt mangfold. Kymlicka (2010, s. 101) forklarer at disse landene hadde som mål å støtte ulike gruppers rettigheter til egen identitet og kultur, blant annet ved å gi minoriteter autonomi og egne rettigheter.

På andre siden av multikulturalismen finner vi den kritiske multikulturalismen, som er en kritikk av de ideologiske perspektivene knyttet til førstnevnte. May og Sleeter (2010, s. 1) forklarer kritisk multikulturalisme som en direkte utfordring for liberaler eller velvillige former for multikulturell utdanning. Ved å integrere og fremme ulike kritiske teoretiske tråder som antirasistisk utdanning, kritisk raseteori og kritisk pedagogikk, har kritisk multikulturalisme

tilbudt en fyldigere analyse av undertrykkelse og institusjonalisering av ulike maktforhold i utdanningen. Kritikken kan blant annet forklares ved at tiltakene i multikulturalismen er med på å kategorisere mennesker og sette dem i bås, selv om intensjonen er å vise respekt og anerkjenne mangfold og variasjon i samfunnet. På denne måten blir mennesker kun forklart ut fra sin kultur, og kulturen blir et argument for å undertrykke og forhindre positiv endring innvandrere (Meld. St. 49 (2003-2004) s. 31). Pihl (2010, s. 273) forklarer at kritisk multikulturalisme kan utfordre utdanningsinstitusjonelle betingelser i den norske skolen og de maktforholdene som legger betingelsene for den. Dette støttes også av Westrheim (2004; 2014). Hun forklarer at den kritiske multikulturalismen kan være et viktig redskap i å undersøke institusjonelle og strukturelle forhold i skolen, fordi det utfordrer etablerte forestillinger i samfunnet. Samtidig kan det være relevant i kontekst som har med den norske skolen å gjøre, fordi en kan utvikle en bedre forståelse av et mangfoldig og flerkulturelt samfunn (Westrheim, 2004, s. 222-223). Gjennom kritisk multikulturalisme ser en på skolen som en arena formet av maktrelasjoner (Kincheloe og Steinberg, 1997, s. 41) Kincheloe og Steinberg (1997, s. 54) forklarer at dette kan handle om skolens kontroll over politiske og økonomiske ressurser, eller hvordan vi forstår virkeligheten og hvordan representasjoner av virkeligheten behandles som legitime eller illegitime. I den kritiske multikulturalisme er en derfor uenig i at alle mennesker har samme muligheter og status, og leter heller etter en forståelse av bakenforliggende årsaker til urettferdighet og ulikhet i samfunnet (May og Sleeter, 2010, s. 7).

2.1.2 Berikelsesperspektivet

Innenfor spesialpedagogikken finnes det ulike perspektiver og forståelsesmåter. Å være flerspråklig eller å ha et minoritetsspråk som førstespråk er ikke spesialpedagogiske utfordringer, men en del barn med minoritetsspråklig bakgrunn har behov for ekstra tilrettelegging, samt at elever med minoritetsspråklige bakgrunn ofte har lettere for å falle utenfor fellesskapet (Bakken, 2014; Amundsen og Garmannslund, 2016). Med dette har jeg derfor valgt å plassere oppgaven innenfor det som i spesialpedagogikken kalles et berikelsesperspektiv. Berikelsesperspektivet forklares av Befring (2020, s. 65) som et læringsperspektiv som er særlig opptatt av spesialpedagogiske kvaliteter ved gode skoler og

lærere. På systemnivå handler det om å framheve elevmangfoldets verdi, og betydningen av å møte den store variasjonen blant elever med respekt og en positiv holdning. På individnivå gir dette perspektivet uttrykk for læringsberikende tilnærminger og holdninger i møte med den enkelte elev. Det handler derfor om å gi elevene positiv oppmerksomhet, slik at de føler seg verdsatt. Gjennom dette perspektivet skal altså barn med ulike forutsetninger bli sett på som en berikelse, isteden for en belastning for læringsfellesskapet (Befring, 2020, s. 66).

2.2 Historisk perspektiv – Inkludering i skolen

Å vise til historie er krevende, men det kan gi forklaringer på fenomener i nåtiden. Ved å løfte frem innsikter om fortiden vil det bli lettere å forstå vår egen tid (Haug, Nordahl og Hansen, 2014, s. 20). Fra et historisk perspektiv ser vi en tydelig utvikling i Norden, hvor skolen går mer og mer i en inkluderende retning. Med dette mener de at en tidlig organisatorisk differensiering har blitt erstattet av en felles opplæring (Haug et al., 2014, s. 21). I 1994 ble Salamanca-erklæringen vedtatt, som skulle være med å styrke prinsippet om inkludering. Erklæringen bygger blant annet på FNs verdenserklæring fra 1948 om menneskerettigheter og barnekonvensjonen fra 1989. Erklæringen argumenterer for at inkludering skal foregå på alle nivå (Olsen, Mathisen og Sjøblom, 2016, s. 14). Også NOU 2001:22 og UNESCO (1994) bygger på prinsippet om inkludering som en kontinuerlig prosess som skal foregå i alle dimensjoner.

Opp gjennom årene har den norske skolen blitt beskrevet med mange ulike betegnelser: Enhetsskole eller fellesskole, flerkulturell skole og en inkluderende skole. De siste årene har i tillegg begrepet «mangfoldsskole» blitt hyppigere brukt. Disse betegnelsene handler derimot om noe mer enn at «kjært barn har mange navn», da de ulike beskrivelsene blant annet skal gjenspeile hvordan samfunnet ser på skolens mandat, utfordringer og oppgaver (Lund, 2017, s. 14). Tankene om en enhetsskole og en obligatorisk skole for alle, har gjennomgått mange endringer, og har sammenheng med at det i 1997 ble innført 13-års skolegang. Ideen bak enhetsskolen var at den skulle være samlende og sosialt utjevne for alle elever uansett etnisitet, kjønn, religion eller økonomiske bakgrunn, med forankring i et humanistisk og

demokratisk verdisyn. Gjennom denne forståelsen skal alle elever forstås som en ressurs hvor de kan påvirke og bidra i samfunnet gjennom sine forutsetninger (Lund, 2017, s. 14-15).

Videre peker Nilsen (2014, s. 54) på hvordan overgangen til L97 ga ulike stortingsmeldinger en gradvis utvikling av forståelsen av integrering, som videre peker mot prinsippet om inkludering. Dette gjorde også at betydningen av kommunikasjon og samhandling mellom elevene ble viktigere, og hvor læring skulle foregå i sosiale samspill der alle var en del av fellesskapet. Nilsen (2014, s. 55) forklarer at denne orienteringen var med på å bidra til å lage et større ansvar for skolen i å møte hele elevmangfoldet, og ble også svært viktig for minoritetsspråklige elever. Med dette er L97 den første norske læreplanen som bruker begrepet inkludering aktivt. Her blir det blant annet uttalt at fellesskolen må utgjøre et inkluderende fellesskap, som møter mangfoldet av elever med ulike forutsetninger, bakgrunn og utfordringer. På grunn av dette ble også tilpasset opplæring sett i samsvar med inkludering.

I 1970-årene begynte man altså å jobbe for integrering i skolesammenheng. Denne integreringen handlet blant annet om å gjøre ulike samfunnstiltak som skulle motvirke segregering av andre minoriteter. Når en snakker om et åpent fellesskap med plass til alle, blir dette derimot et problematisk begrep, fordi det ikke tar stilling til barnets opplevelse av å være en del av fellesskapet. Isteden bærer det på en antakelse om at noen egentlig er utenfor fellesskapet, og at en må arbeide for å gjøre plass til de som er utenfor. Denne forståelsen gjorde at inkluderingsbegrepet ble innført i 1990-årene, selv om begrepene ofte brukes synonymt (Hølland, 2021, s. 54-55). Strømstad, Nes og Skogen (2004, sitert i Jortveit, 2017, s. 41) hevder at det ofte er snakk om «det integrerte barnet», altså at eleven skal integreres i skolen, mens med inkluderingsbegrepet blir det ofte vist til en «inkluderende skole». Dette betyr at det blir lagt vekt på en forandring av skolen, og ikke en tilpasning av eleven. En kan videre se på integrering som en videreføring av enhetsskolen, der *likhet* har stor verdi, og hvor inkludering på andre siden handler om *mangfoldet* blant elevene (Jortveit, 2017, s. 42).

Videre så man i 1980-årene betydningen av å bruke elevenes morsmål for å utvikle språkopplæringen. Dette gjorde at minoritetsspråklige elever både skulle utvikle ferdigheter i

morsmålet og andrespråket i skolen. Morsmålsopplæringen skulle både virke som en nytteverdi for å utvikle språklige ferdigheter og fagkunnskaper, men også for identitetsutviklingen til barnet. I tillegg skulle dette gi bedre forutsetninger for å delta i skolens fellesskap (Aasen, 2012, s. 137). Imidlertid så man at denne utviklingen fungerte dårlig, da det var mangel på lærere med denne type kompetanse, samt morsmålslærere uten riktige kvalifikasjoner. I tillegg var morsmålsopplæringen ofte etter skoletid, noe som skapte distanse til de andre elevene på skolen (Aasen, 2012, s. 138.). Hauge (2014, s. 56) forklarer at dette gjorde at en iverksatte innføringsklasser, slik at elevene kunne få en intensiv opplæring i norsk til de hadde gode nok norskerferdigheter til å kunne følge vanlig undervisning. Deretter begynte de i ordinære klasser med samme alderstrinn, eller ble overført til nærskolen sin.

Tidligere skrev jeg hvordan Salamanca-erklæringen, UNESCO fra 1994 og påfølgende L97 var med på å videreføre inkluderingsprinsippet i skolen. Dette ble imidlertid et skritt tilbake for de minoritetsspråklige elevene, fordi en ikke lenger hadde samme tro på at utviklingen av morsmålet var viktig. Den kontinuerlige utviklingen av morsmålet og norsk for å oppnå funksjonell tospråklighet ble mindre prioritert, blant annet ved at en ikke lenger hadde rett på morsmål etter at norskkunnskapene var tilstrekkelige (Spernes, 2020, s. 43.). Men ved innføringen av den tidligere læreplanen LK06, ble et tydelig verdigrunnlag og bred kulturforståelse grunnleggende for en inkluderende praksis, hvor mangfoldet skulle bli satt høyt og respektert. I denne læreplanen ble det også presisert at alle elever uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn skal ha like gode sjanser til å utvikle seg gjennom arbeid med fagene i et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3-4).

Med den nye læreplanen LK20, mener derimot Faldet, Knudsmoen og Nes (2022, s. 184-185) at inkluderingsbegrepet ikke har hatt en veldig stor utvikling. Læreplanen viderefører mye av det samme som i de to tidligere læreplanene, men de stiller seg kritiske til den manglende betegnelsen av enkelte begreper, som kan by på usynliggjøring av enkelte elever. Når det gjelder inkludering og elever med større risiko enn andre for marginalisering, nevnes derimot både samer, språklige minoriteter og nasjonale minoriteter, og at «alle deltakere i

skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver» (Faldet et al., 2022, s. 180; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

2.3 Den flerkulturelle skolen

I en skole med et stort mangfold av elever kan flerkulturell pedagogikk ses i sammenheng med inkluderingsprinsippet. Det er likevel utfordringer med å definere den flerkulturelle pedagogikken, da forståelsen av begrepet ikke er entydig. Dette fordi det handler om både pedagogikk, teori og politikk, og er knyttet til likeverd, frihet, rettferdighet og verdighet (Jortveit, 2014, s. 64). An-Magritt Hauge (2014, s. 24-30, sitert i Lund, 2018, s. 13) forklarer at det finnes to typer flerkulturelle skoler: En problemorientert og en ressursorientert. En problemorientert skole har som intensjon å tilpasse elevene så raskt som mulig til norske forhold, ofte gjennom norskopplæring, og uten å styrke eller utvikle elevenes morsmål. Slik pedagogikk fokuserer ofte på mangler og problemer fremfor muligheter. En ressursorientert skole derimot, ser mangfoldet som en ressurs, og fokuserer på å inkludere, verdsette og utnytte alle elevers bakgrunner og erfaringer, slik at en kan øke forståelse og muligheter for suksess. Hauge (2014, s. 41, sitert i Lund, 2018, s. 13) beskriver denne typen skole som felleskulturell. Ofte vil en skole være både problemorientert og ressursorientert.

En rapport fra UNESCO (2017, s. 6) hevder at *«en flerkulturell tilnærming til utdanning kan bidra til å styrke samarbeid, forståelse og toleranse mellom ulike kulturer, samt å fremme en mer inkluderende og likeverdig samfunnsutvikling»*. Slik kan en flerkulturell skole være en viktig arena for å fremme samarbeid, forståelse og toleranse mellom ulike kulturer, noe som kan bidra til å skape en mer inkluderende og likeverdig samfunnsutvikling. James A. Banks (2007, sitert i Lund, 2018, s. 91) forklarer flerkulturell pedagogikk gjennom en skole bygget av menneskerettigheter og idealer om frihet, menneskeverd og rettferdighet. Videre forklarer Lund (2018, s. 91) at Banks er opptatt av at skolen skal legge til rette for fellesskap på tvers av rase og kulturelle grupperinger. Dette skal gjennomføres ved å bruke mer kulturelt innhold og variasjon i undervisningen, i tillegg til å se verdien av mangfoldet, slik at fagene oppleves som viktige for alle elever.

Jortveit (2014, s. 120) refererer til Meld. St. 30 (2003-2004), som forklarer at utfordringene med en flerkulturell skole ikke bare dreier seg om å møte minoritetsspråklige elever på en funksjonell og praktisk måte, men at også majoritetselevne og skolen må endres når samfunnet endres, slik at de kan møte utfordringene. Jortveit forklarer videre at informantene fra hennes forskningsprosjekt både er i takt og utakt med seg selv og de dokumentene som skal gi politisk, verdimeisig retning i det flerkulturelle samfunnet. Informantene ser det positive med den flerkulturelle skolen, men strever med tilpasningene. Videre viser Helleve (2016) til teori av Biesta, og hvordan subjektivering kan knyttes til den flerkulturelle skolen og inkluderingsprinsippet. Hun forklarer at subjektivering handler om at den enkelte har mulighet til å kunne benytte sitt potensial og sine evner i fellesskap med andre, og vil være en motsetning til det vi legger i begrepene assimilering, ekskludering og radikaliserings (Helleve, 2016, s. 20). Ifølge Biesta vil altså det å være et subjekt bety at man «erkjenner og anerkjenner det som er annerledes og integriteten i det som er annerledes i verden» (Biesta, 2015, s. 195, sitert i Børhaug og Helleve, 2016, s. 5). Som en pedagogisk oppgave i en flerkulturell skole må en derfor fremme spørsmål om hva det vil si å leve med andre og ta ansvar, og som igjen gjør at alle kan bidra på forskjellige måter i fellesskapet.

2.3.1 Mangfold i skolen

I utdanningsammenheng brukes begrepet mangfold til å «beskrive ulike former for variasjon og ulikhet i befolkningen, først og fremst knyttet til kultur og etnisitet» (Morken, 2009, s. 157). Begrepet brukes stadig oftere innenfor ulike fagområder – både på gruppenivå og individnivå. Man kan forstå begrepet som at det omhandler alle, og at hvert individ er unikt, uansett om det finnes diverse fellestrekk. I skolesammenheng gjelder dette elever med ulike meninger, handlinger, holdninger, etnisitet, religion, interesser, læreforutsetninger, kjønn, legninger, utseende, opplevelser og erfaringer. Det kan også si noe om undervisningsmetodene som blir brukt, og hvilken toleranse skolen møter samfunnet med (Lund, 2018, s. 88). Hilt og Bøyum (2015, s. 183) beskriver hvordan skolen som institusjon hviler på et verdigrunnlag som samfunnet kan akseptere, anerkjenne eller identifisere seg med. Denne type inklusjon blir både aktualisert, men også problematisert med et økende kulturelt mangfold. Jo mer mangfold i samfunnet, desto viktigere, men også vanskeligere, blir inkludering. Inkludering og

ekskludering er derfor to sider av samme sak, og det vil være uklare grenser mellom det som skal inkluderes og det som skal ekskluderes (Hilt og Bøyum, 2015, s. 191).

Dette står også sentralt hos Westrheim og Hagatun (2015, s. 172), som forklarer hvordan mangfoldsbegrepet kan være med å dekke likheter, blant annet ved at kulturell tilhørighet ofte tillegges i kontekster der det ikke er relevant. I tillegg blir mangfoldsbegrepet i utdanningsammenheng, ofte utdypet som multikulturell eller flerkulturell. Dette er en diskurs som kan være med på å sette merkelapper. De beskriver hvordan mangfoldsbegrepet kan bli en avledning fra å løfte frem forskjeller på gruppenivå og hvor man unngår å bruke kategorier som kan vise systematikken i mangfoldet. Dette gjør at utdanningssystemet blir assimilerende, altså at majoriteten i samfunnet prøver å gjøre de kulturelle minoritetene mest mulig lik majoritetsbefolkningen. Videre vil da *de norske* fremstå som selvstyrende individer, mens *de andre* blir kollektive kulturbærere. Dette gjør at majoriteten virker universelt inkluderende, mens de andre kan virke særegne og ekskluderende. På denne måten må minoritetene underordnes og assimileres for å oppnå inkludering (Westrheim og Hagatun, 2015, s. 173). Lund (2018, s. 88) viser til en studie om hvordan mangfoldsbegrepet konstrueres i Meld. St 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, hvor det ble fremmet et sterkt individperspektiv i forhold til elevenes forutsetninger, samtidig som minoritetsspråklige elever ble definert som en gruppetilhørighet. Videre er dette også med å polarisere opplæringen i «de» og «oss».

I Norge har det så lenge vi vet vært et mangfold av kulturer. Likevel var Norge lenge forstått som relativt kulturelt homogent. I dag snakker vi på en annen side om Norge som et selvsagt flerkulturelt samfunn. Dette mener Morken og Karlsen (2020, s. 550) kan bli misforstått, da det er ulike oppfatninger av hva et flerkulturelt samfunn er. Mange tror for eksempel at et flerkulturelt samfunn betyr et samfunn som representerer mange kulturer, uten å ta hensyn til hvordan disse kulturrene lever sammen, og hvordan majoriteten forholder seg til de ulike minoritetene. Derfor kan denne beskrivelsen av Norge kritiseres for å gi et trangsynt bilde av Norge som et flerkulturelt samfunn. Videre forklarer Morken og Karlsen (2020, s. 550) at et flerkulturelt samfunn også skal være et inkluderende samfunn. Dette er fordi vi ikke bare snakker om enkeltindivider og befolkningssammensetning, men om hele samfunnet, hvor

samfunnsordninger og viktige samfunnsinstitusjoner binder sammen og ivaretar alle i befolkningen, og hvor demokrati og menneskeretter står sentralt for alle uansett bakgrunn og kultur. Vi kan altså si at i et flerkulturelt samfunn skal alle ha samme rettigheter og plikter, uansett kultur.

2.4 Inkluderingsprinsippet

2.4.1 Tre dimensjoner ved inkludering

Hølland (2021, s. 60-61) viser til Nilsen (2017; 2019) og de tre dimensjoner som kan brukes for å forstå inkluderings kompleksitet: Den sosiale, den faglige/kulturelle og den fysiske/organisatoriske dimensjonen. Her er det viktig at dimensjonene blir sett i lys av hverandre for å få et riktig bilde av inkluderingsbegrepet, i tillegg til at en må vurdere både de objektive og subjektive aspektene ved dimensjonene. Den *sosiale dimensjonen* handler om hvordan fellesskapet og det sosiale miljøet i skolen fungerer. Vellykket inkludering gjennom denne dimensjonen handler altså om at eleven har en positiv opplevelse i samhandling med andre medelever i læringsfellesskapet. Ved å være sosialt inkludert lærer eleven sosial kompetanse, som er viktig for å kunne delta i samfunnet. Sosial inkludering vil også hjelpe i den faglige læringen, både fordi en trives og fordi en lærer å samarbeide med andre elever (Hølland, 2021, s. 62). På en annen side viser Hølland til Befring (2020) og inkludering som et «indrebegrep». Dette er et prinsipp som ofte blir glemt, og som handler om elevens egen følelse av inkluderingen. Det vil altså ikke være nok at eleven er til stede i aktivitetene på skolen, og at en organiserer deltakelse i sosiale samspill, om ikke eleven føler seg sett og inkludert. Strand (et al., 2017, s. 122) forklarer også at sosial samhandling med andre barn kan forbedre minoritetsspråklige elevers språklige utvikling, i tillegg til at de kan føle seg inkludert. Her er det nødvendig at barna deltar uavhengig av deres språkkompetanse, fordi dette kan hjelpe eleven til å utvikle språket raskere.

Den *faglig/kulturelle dimensjonen* innebærer at eleven aktivt deltar i det faglige læringsmiljøet. Det handler om at eleven skal kunne gjøre de samme aktivitetene og arbeidsmåtene, men med tilpasset opplæring ut fra den enkelte elevs utgangspunkt. Det faglige nivået skal altså ikke spille inn under klassens læringsaktiviteter. Dette kan hjelpe

elevene å gjøre hverandre gode, og de får et ansvar for hverandres læring (Hølland, 2021, s. 62-63).

Som navnet tilsier, handler den *fysisk/organisatoriske dimensjonen* i hovedsak om at eleven er plassert innenfor eller utenfor rammene til fellesskolen. Hølland (2021, s. 61) forklarer at hvis eleven går på sitt klassetrinn på sin nærscole, vil han objektivt sett være inkludert. På en annen side vil det ikke være like enkelt å fastslå om eleven er inkludert, blant annet fordi organiseringen i fellesskolen er svært forskjellig. Noen elever med rett på spesialundervisning har for eksempel all tilrettelegging inne i klasserommet, mens andre nesten aldri er med sine medelever i løpet av skoledagen. I tillegg finnes det flere alternative læringsarenaer, og i lys av minoritetsspråklige elever vil de også kunne bli plassert i egne innføringsklasser, sammen med andre nyankomne elever. Videre vil også den subjektive opplevelsen til eleven spille inn i denne vurderingen.

2.4.2 Spenningen mellom inkludering og ekskludering

Faldet (et al., 2022, s. 176) beskriver hvordan lærere må møte inkluderingsprinsippet både i sin grunnleggende profesjonsutdanning og i videre profesjonsutøvelse. De refererer til UNESCO (2017), som legger vekt på at det er en viktig oppgave for ledere å utfordre eventuelle diskriminerende eller ekskluderende praksiser for å oppnå en mer inkluderende utdanning. Alle kan bli rammet av ekskluderende praksis, og det kan skje både direkte og indirekte som ekskludering *fra* opplæringen, men også *innen* opplæringen (CRPD, 2016; Nes, 2017; Slee, 2019, sitert i Faldet et al., 2022). Fasting, Hausstätter og Turmo (2011, s. 85) forklarer hvordan intensjonen om å skape *en skole for alle* alltid har vært vanskelig å realisere, og at det har blitt brukt ulike metoder for å kunne møte de pedagogiske utfordringene som følge av målet om en inkluderende skole. Prinsippet *en skole for alle* har derfor ført med seg et behov om alternative løsninger som har skapt segregering av elevene, selv om målet har vært å inkludere og integrere.

Gert Biestas forskning undersøker forholdet mellom inkludering og ekskludering, med særlig fokus på de som skiller seg ut på grunn av mangel på spesielle egenskaper eller manglende

evne til å delta i demokratiet. Han kritiserer praktiseringen av demokratiske verdier som kan kreve at enkeltpersoner tilpasser seg, og som kan skape betingelser for de som skal inkluderes. Biesta legger vekt på å identifisere positive og negative former for inkludering og ekskludering, og mener at det er viktig å respektere og anerkjenne forskjeller mellom individer (Biesta, 2007a, s. 19-20). Han argumenterer blant annet for at det ikke alltid er den beste tilnærmingen å skulle inkludere alle individer i en demokratisk praksis eller utdanning, fordi det kan føre til at inkluderingsprinsippet blir et påtvunget konsept hvor enkelte individer mister sin autonomi, og hvor de på «innsiden» prøver å inkludere de som er på «utsiden» (Biesta, 2007a, s. 24). Videre mener Biesta at å delta i demokratiet bør være opp til hvert enkelt individ, ut fra egen frihet og vilje, og kritiserer forståelsen av inkludering og ekskludering som motsatte poler. Han mener at inkludering og ekskludering er to sider av samme sak, og at både inkludering og ekskludering er nødvendige i utdanningen. Han argumenterer for at det er viktig å kunne skille mellom negative former for inkludering som kan være skadelige for elevene, og positive former for inkludering som fremmer læring og dannelse. På samme måte må en derfor skille mellom negative former for ekskludering som skyldes urettferdighet og diskriminering, og positive former for ekskludering som kan være nødvendige med tanke på å opprettholde kvaliteten på utdanningen. Biesta mener at det er viktig å tenke på alle disse nyansene når man diskuterer inkludering og ekskludering i utdanningen (Biesta, 2007a; Biesta, 2007b; Biesta, 2015).

Videre blir begrepene mangfold og minoriteter ofte brukt til å referere til spesifikke grupper eller kategorier av mennesker, for eksempel personer med innvandrerbakgrunn (Morken, 2017, s. 66). Mangfoldsbegrepet brukes dermed til å beskrive en samfunnsmessig enhet som inkluderer ulike grupper av mennesker som er kategorisert på forskjellige måter. Ifølge Morken kan denne kategoriseringen gi ulike grupper egne rettigheter, for eksempel samers rettigheter som urbefolkning. Å bli plassert i en gruppe kan derfor være nødvendig for å ivareta sentrale rettigheter, i tillegg til at noen har behov for å samles som gruppe for å fremme felles interesser. Morken (2017, s. 66) forklarer hvordan begrepene inkludering og ekskludering er tett forbundet med ulike former for kategorisering. Han viser for eksempel til hvordan NOU 2011:4 refererer til «personer med innvandrerbakgrunn» for å identifisere

hvem det er snakk om. Kategoriseringen blir på denne måten en form for forenkling, som overser det som ikke blir omfattet av fellesbetegnelsen (Morken, 2017, s. 67). Videre må en stille spørsmål ved om disse kategoriseringene kan bidra til å opprettholde forestillinger om det å være annerledes, og skape ekskludering. En utfordring knyttet til stigmatisering kan derfor forklares som stigmatisering versus synliggjøring. Å bli satt i en kategori kan på den ene siden føre til stigmatisering, men på den andre siden kan det synliggjøre for eksempel rettigheter og hjelpebehov (Morken, 2017, s. 67). Videre har også Marianne Gullestad sett på hvilke tenkemåter som preger vår norske samtid, og hvordan nedarvede bilder og forestillinger om innvandring preger den norske innbyggeren (Gullestad, 2002, s. 11). Hun ser blant annet på hvordan formuleringer som «vi», «vårt eget» og «de fremmede» fremstilles. Ifølge Gullestad vil disse formuleringene skape ekskludering, fordi «de andre» blir kategorisert som noe fremmed, mens «vi» og «vårt eget» refererer til majoriteten av befolkningen, og hvordan det derfor kan bli skapt en spenning mellom de to kulturene (Gullestad, 2002, s. 64). Hun påpeker at kategoriseringen kan føre til stereotyper og fordommer, og argumentere for at en må utvikle en mer åpen og inkluderende tilnærming til minoritetsspråklige, hvor de ikke bare tolereres, men anerkjennes som likeverdige.

2.4.3 utfordringer med inkludering

Ifølge Haug (et al., 2014, s. 13) finnes det fire ulike utfordringer som en inkluderende skole må ta stilling til. utfordringene viser til fellesskap, deltakelse, utbytte og medvirkning. De forklarer at fellesskap handler om at alle elever uansett forutsetninger eller bakgrunn skal gå på sin nærscole, og om den formelle retten til å høre til nærskolen sin. Deltakelse handler om at alle elevene skal delta i det sosiale og det faglige i skolen. Her er det viktig å påpeke at det ikke er nok at eleven går på sin nærscole, det skal være «ekte deltaking» som referer til at ingen elever skal være passive tilskuere. Videre handler utbytte om at alle elever skal ha både faglig og sosialt utbytte i skolehverdagen. Her påpeker Haug, Nordahl og Hansen at det er viktig at undervisningen tilpasses den enkelte elev, slik at alle får et optimalt læringsutbytte i skolen. Til slutt handler medvirkning om at alle elevene skal bli hørt og tatt på alvor, uansett bakgrunn, kjønn, eller forutsetninger. Videre må det også tas stilling til de ulike nivåene i forvaltningen, blant annet stat, kommune og skole. Det øverste nivået er statlige styringssignaler, slik de er

vedtatt og nedtegnet i de sentrale styringsdokumentene. Det forventes at disse signalene følges lojalt gjennom hele prosessen, gjennom den statlige og den kommunale forvaltningen og ned til det enkelte klasserom og lærer (Haug et al., 2014, s. 13). På en annen side vil det ikke alltid være samsvar mellom det som beskrives i politiske føringer, og det som skjer i skolen (Haug et al., 2014, s. 14).

I en pedagogisk kontekst beskriver Jortveit (2018, s. 260) hvordan lærernes ulike holdninger og verdier knyttet til mangfoldet i skolen kan gjenspeile forståelsen av inkluderingsprinsippet, og vil derfor være avgjørende for hvordan inkludering praktiseres. Her viser det seg som en utfordring at lærerne ofte glemmer det faglige aspektet ved inkludering. Lærerne forstår inkludering i sammenheng med sosial deltakelse, hvor omsorg og gode relasjoner med minoritetspråklige elever blir prioritert. Videre mener Jortveit dette kan resultere i at elevene går glipp av viktig kunnskap og relevant læringsutbytte. I en spenning mellom plikt og praktisk gjennomføring får ofte lærerne lite støtte og hjelp fra ledelsen til å håndtere utfordringene, og derfor blir det sosiale som lærerne har mer erfaring med prioritert først (Jortveit, 2018, s. 268). På grunn av dette vil gode styringsdokumenter med konkrete retningslinjer for en inkluderende praksis kanskje være veien mot en mer inkluderende skole.

Når en snakker om opplevelsen av tilhørighet i skolen, viser studier at elever med innvandrerbakgrunn kan ha vanskelig for å bli inkludert, og at ulikheter blant majoritets elevene kan føre til utestenging fra fellesskapet med jevnaldrende (Lund, 2017, s. 117). Videre viser Lund (2017, s. 117) til Frøyland og Gjerustad (2012) som har studert dette blant innvandrerungdom i Oslo. De forklarer at hvis minoritetspråklige elever har et svakt utviklet norskspråk, kan det gå utover mulighetene eleven har til å sosialisere seg med andre elever. Dette fordi ulike samfunn utvikler ulike verktøy og språklige konvensjoner, avhengig av deres historiske og kulturelle kontekst. Videre går dette ut over elevens forståelse for hva som skjer, og for å delta i ulike aktiviteter. For minoritetspråklige elever vil dette si at «norske» kategorier kan være utfordrende å ta del i, spesielt om eleven har lite kontakt med jevnaldrende norsketniske barn (Frøyland og Gjerustad, 2012, sitert i Lund, 2017, s. 121).

2.5 Tilpasset opplæring i skolen

I opplæringsloven paragraf 1-3 er prinsippet om tilpasset opplæring nedfelt, hvor det forklares at *«opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev, lærling og lærerkandidat»* (Opplæringsloven, 1998). Damsgaard og Eftedal (2015) forklarer at dette gjør lærerne forpliktet til å tilpasse opplæringen, samtidig som det ikke finnes noen føringer for hvordan undervisningen skal tilpasses.

Skrefsrud (2015, s. 2) forklarer at skolen har som mål å tilpasse og sørge for at alle elever får en undervisning som tar hensyn til deres språklige og kulturelle forutsetninger. Dersom dette ikke skjer, vil retten til tilpasset opplæring bli et tomt krav, fordi elevenes forutsetninger ikke blir tatt hensyn til i opplæringen. For å nå målet om tilpasset opplæring er det derfor viktig at skolen har en inkluderende tilnærming til undervisningen, der alle elever får muligheten til å utvikle seg og realisere sitt fullstendige lærings- og utviklingspotensial. Dette kan oppnås gjennom en undervisning som er tilpasset elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, samt ved å legge til rette for en inkluderende læringskultur. Videre løfter prinsippet om tilpasset opplæring frem betydningen av å ha ulik kompetanse og ulike erfaringer i fellesskolen. For det første belyses prinsippet om en individ- og systemorientert tilnærming, likeverdig tilgang og rett til alderstilpasset og nivåtilpasset opplæring for alle elever. For det andre understreker det viktigheten av å ta hensyn til elevenes sosiokulturelle bakgrunn og å være åpen for deres språklige og kulturelle erfaringer i klasserommet (Skrefsrud, 2015, s. 3).

2.5.1 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

I en globalisert verden er det viktig med et internasjonalt perspektiv. Den norske skolen består av et stort mangfold, og det er forventet at skolen organiserer undervisningen slik at den er tilpasset alle elever. Dette gjelder også det pedagogiske innholdet i skolen (Spernes, 2020, s. 231). Opplæringsloven (1998, § 2-8) gir blant annet minoritetsspråklige elever rett til særskilt norskopplæring frem til de har gode nok kunnskaper i norsk til å kunne ta del i den ordinære opplæringen sammen med det klassetrinnet eleven hører til. Det er derfor viktig å kartlegge elevens behov, for å finne ut om eleven har rett til særskilt norskopplæring (Spernes, 2020, s. 237). Morken og Karlsen (2020, s. 557) forklarer hvordan norskopplæring, morsmålsopplæring

og tospråklig opplæring er ment som rene overgangstiltak til elevene er i stand til å følge ordinær undervisning. Retten knyttes derfor kun til muligheten til å følge vanlig opplæring i skolen, og ikke til å skulle ta vare på egen kultur og identitet, eller som målsetting om funksjonell flerspråklighet.

Å være flerspråklig eller ha et minoritetsspråk som førstespråk er ikke spesialpedagogiske utfordringer, men en del barn med minoritetsspråklig bakgrunn har behov for ekstra tilrettelegging blant annet gjennom særskilt språkstøtte, samt at et større antall har behov for spesialundervisning (Morken og Karlsen, 2020, s. 557). I sosiokulturell teori står språket sentralt, fordi språket er et kulturelt produkt, i tillegg til å være et redskap for samhandling med det sosiale miljøet rundt den enkelte (Rist, 2019, s. 63). Øzerk (1996, sitert i Rist, 2019, s. 63) forklarer at enspråklighet er i ferd med å bli sjeldent i vår samtid, og at flerspråklighet er viktig for å kunne kommuniserer med andre mennesker som kan ulike språk. Dette er viktig for det sosiale, men også for det kulturelle møtet mellom mennesker. Å mestre majoritetsspråket er en forutsetning for å kunne delta i samfunnet. Derfor har også utdanningssystemet en viktig oppgave i å bidra til best mulig norskkompetanse. Aasen (2012, s. 132) mener dette har politisk hold, fordi synspunktet er gyldig uansett om det politiske målet er integrering eller assimilering. Det er store forskjeller blant minoritetsspråklige elever. Noen har selv innvandret, andre har to innvandrerforeldre, og noen er barn av etterkommere. Derfor er det også stor variasjon i ferdighetene i det norske språket og morsmålet. Noen har for eksempel funksjonelle ferdigheter i begge språk, mens andre har svak utvikling i både morsmål og norsk (Hauge, 2014, s. 44).

Disse variasjonene gjør det også enda viktigere å kunne tilpasse opplæringen for denne elevgruppen. Spernes (2020, s. 238) forklarer at både organiseringen og det pedagogiske innholdet må tilpasses elevmangfoldet, fordi alle elever har krav på undervisning som gjør at de opplever mestring og tro på seg selv. For å kunne tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever må derfor innhold, presentasjonsform og språk tilpasses den enkelte elev. Elevens bakgrunn og erfaringer spiller også inn. Mange elever har et annet morsmål når de starter i skolen, i tillegg til lite eller ingen norskkunnskaper. Om

minoritetsspråklige elever kommer til Norge tidlig i skoleløpet, er det sannsynligvis lite som er tilrettelagt, med unntak av noen få timer i uka med ekstra norskopplæring og morsmålsopplæring. Elever som kommer senere i skoleløpet, vil i løpet av det første året kunne få innføring i norsk språk, lesing og skriving, i tillegg til fagopplæring i egne klasser eller skoler. Også for disse elevene kan det være lite tilgang til morsmåls lærere som behersker deres førstespråk, og i noen tilfeller får elevene ingen ekstra tilrettelegging (Spernes, 2020, s. 239).

Elevene vil i mange tilfeller følge undervisning på et språk de ikke forstår. Spernes (2020, s. 239) forklarer at dette vanskelig kan sees på som tilpasset opplæring. Lærerne har derfor et stort ansvar for at minoritetsspråklige elever opplever mestring i skolehverdagen, at de får oppgaver de kan få til, og at de kan hjelpe elevene til å utvikle seg så mye som mulig. Hauge (2014, s. 46) viser til Cummins, og hans undersøkelser om minoritetsspråklige elevers skolesituasjon. Han forklarer hvordan undersøkelsene blant annet viser at minoritetsspråklige elever blir diskriminert i aktiviteter på skolen, fordi skolen ikke bygger på erfaring og forkunnskaper som eleven har med seg. I tillegg påpekes det at skolens innhold er fokusert rundt middelklasseverdier, noe som gjøre at minoritetsspråklige elevers erfaringer og verdier er fraværende. At skolen ikke har tilgang på tolk går også utover foreldresamarbeidene, som er problematisk fordi det kan gå utover elevens tilpassede opplæring.

2.5.2 Tospråklig opplæring

Både demografiske endringer og større ulikheter i språket, i tillegg til utdanningspolitiske og pedagogiske tilnærminger har vært viktige punkter bak tematiseringen av tospråklig opplæring (Øzerk, 2006, s. 20). Bjelland (2005, s. 316) viser til NOU 1995:12, hvor tospråklig opplæring blir forklart som en fellesbetegnelse for tilrettelegging av undervisningen som bruker både majoritetsspråket og minoritetsspråket til eleven. Øzerk (2003, sitert i Bjelland, 2005, s. 316) definerer tospråklig opplæring som en måte å organisere opplæringen språklig, og hvor eleven får opplæring i- og på to språk. Bjelland mener at tospråklig opplæring kan bli brukt som et viktig redskap for å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever, noe som er grunnleggende i all utdanning, og skal ta hensyn til elevenes kulturelle og språklige

bakgrunn. Tospråklig opplæring viser altså til at eleven får opplæring i og på to språk. Denne oppfatningen forutsetter derimot at fire komponenter er til stede. Den første komponenten handler om at eleven får opplæring i morsmålet sitt. Den andre komponenten handler om at eleven får opplæring i majoritetsspråket til storsamfunnet, altså andrespråket til eleven. Den tredje komponenten handler om at eleven får opplæring på morsmålet sitt, for eksempel i samfunnsfag, matematikk, naturfag osv... Den siste komponenten handler om at opplæringen skjer på andrespråket, i dette tilfellet norsk (Øzerk, 2006, s. 23).

Videre viser flere studier at tospråklig opplæring kan ha en positiv effekt på minoritetsspråklige elever. En metaanalyse gjort av Genesee, Lindholm-Leary og Suanders (2006) konkluderte med at tospråklig opplæring kan føre til at minoritetsspråklige elever oppnår høyere faglige resultater, og samtidig får muligheten til å utvikle og bevare sitt morsmål og kulturelle identitet. Lindholm-Leary og Borsato (2018) forklarer også at tospråklig opplæring kan ha positive effekter for minoritetsspråklige elever når det kommer til sosioemosjonell utvikling og forholdet til skolen. I Rambøll (2006) sin evalueringsrapport av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen, kommer det frem at kompetansen hos de tospråklige lærerne og morsmållærerne står sentralt i elevenes språklæring. Imidlertid viser det seg at det er få skoler som har ansatt slike kvalifiserte lærere, noe som forklares av skoleledere som mangel på kvalifiserte søkere (Rambøll, 2006, s. 6). I Rambøll rapporten (2006, s. 5) kommer det frem at det stort sett er lærerne som har ansvar for å organisere opplæringen for minoritetsspråklige elever på det enkelte trinnet. Her viser funnene at praktiske og sosiale hensyn er viktigere enn pedagogiske, noe som kan gå ut over eleven, og kan føre til at den særskilte norskopplæringen ikke alltid skjer i tråd med klassens norskopplæring.

2.6 Det psykososiale læringsmiljøet

En viktig faktor for opplevelsen av tilhørighet for minoritetsspråklige elever er et godt psykososialt miljø. Tilhørighet kan beskrives som rammene av et fysisk sted som kobles til der vi føler oss hjemme og hører til. Videre kan det også være et kulturelt fenomen som inkluderer oppfatningen av at våre tanker og følelser er knyttet til vår sosiale- og biologiske eksistens

(Rist, 2019, s. 61). Det handler altså om hvordan vi opplever oss selv gjennom å uttrykke våre følelser og tanker. Rist (2019, s. 81) vektlegger integrerende tiltak og viktigheten av elevenes kultur og bakgrunn som del av klassemiljøet. Hun forklarer at dette kan hjelpe minoritetspråklige elever inn i fellesskapet i skolen, samtidig som medelever i større grad kan anerkjenne mangfold og det å være annerledes. Hun mener det er nødvendig å se hele bildet for å forstå menneskers utfordringer knyttet til tilhørighet og deltakelse i sosiale fellesskap, og ser spesielt på helhet og samspill relatert til minoritetspråklige elevers opplevelse av å passe inn (Rist, 2019, s. 60).

Hauge (2014, s. 276) utdyper at barn og unge som har et sterkt sosialt nettverk knyttet til familie og venner vil være tryggere på sin identitet og derfor også være bedre på å ta imot og integrere de verdiene det norske samfunnet har å gi. Enkelte barn og unge kan derimot overta negative følelser som de opplever at andre har ovenfor dem, og kan som et resultat utvikle etnisk selvhat, depresjon og/eller utagering. Det å bli overkjørt av norske normer kan være en påkjenning, samt usikkerhet rundt deres eget syn på seg selv. I tillegg har storsamfunnet i varierende grad virket ekskluderende ovenfor personer med annen språklig og kulturell bakgrunn. Dette kan medføre at unge føler seg stigmatisert av den gruppen de har valgt å forholde seg til (Hauge 2014, s. 276). Statped (2019 s. 5) beskriver også hvordan ulike belastninger i miljøet, samt manglende tilrettelegging kan påvirke elevenes psykiske helse og opplevelsen av å høre til i fellesskapet. Dette kan handle om mobbing, svikt i relasjonelle forhold eller livsendringer. Konsekvensene kan være mange, blant annet vansker med sosialt samspill, sosial isolering, depresjon, skolevegring eller konsentrasjonsvansker.

For å fremme et trygt psykososialt miljø på skolen handler det ofte om å arbeide med normer og holdninger som eksisterer på enkelte skoler, knyttet til elever som på en eller annen måte «avviker» fra «normaliteten». Å kunne synliggjøre egne holdninger og normer ovenfor de minoritetspråklige elevene kan hjelpe i arbeid med å skape et godt klassemiljø, hvor det er fokus på likeverd (NOU 2015:2, s. 160). I NOU 2015:2 forklares det hvordan normer i samfunnet kan forårsake mobbing, krenkelser, trakassering og diskriminering. I noen skolekulturer vil det for eksempel være usynlige regler om å skulle ha samme hudfarge som

majoriteten, eller forventninger om å måtte tro på en spesiell religion eller tilhøre en spesiell kultur som anses som mer «normal». Elever som avviker fra normene blir på denne måten sårbare, fordi forestillinger om normalitet skaper oppfatninger om de som ikke inngår innenfor normalitetens grenser. Dette kan føre til utestenging, og at det som er annerledes blir sett på som noe fremmed. Undersøkelser viser at elever med minoritetsbakgrunn er mer utsatt for krenkelser, trakassering, mobbing og diskriminering. Fellestrekket for denne elevgruppen handler om forventningene og forestillingene om hva som er normalt i konteksten personen befinner seg i. Utvalget i NOU 2015:2 mener derfor det må settes inn tiltak som å jobbe med skolens kultur, verdier og holdninger. For å forhindre stigmatisering, mener utvalget også at det er viktig å rette fokus mot flertallsnormene som skaper og oppretter ekskludering, og ikke nødvendigvis sette fokus på de som ekskluderes (NOU 2015:2, s. 159).

2.6.1 Identitetsutvikling

Barn fødes inn i et eksisterende sosialt miljø, og blir gjennom sosialisering internalisert i personligheten. Internalisering blir forklart av Hauge (2014, s. 272) som prosessen der mennesker gjør noe ytre til noe indre, altså at påvirkninger fra ytre omstendigheter blir gjort til ens egne. Her er det familien som bidrar til primærsosialiseringen, og det skapes et verdimestlig og språklig fellesskap. Barnet ser verden på sin egen måte gjennom sine kulturelle briller, i tillegg til at barnet vil kunne forstå hvem de er ved å kommunisere med andre, og kan forstå seg selv som en del av fellesskapet og som et selvstendig menneske innenfor fellesskapet. I en sosial setting står ofte den minoritetsspråklige familien sterkere enn den majoritetsspråklige familien, fordi medlemmene er mindre opptatt av andre påvirkninger fra samfunnet, samtidig som de også er mer utsatt for et press om å etablere en spesiell atferd eller verdier som de nødvendigvis ikke er enige i (Hauge, 2014, s. 272).

I flerkulturelle oppvekstmiljø vil den kulturelle identiteten være svært viktig for å kunne utvikle sin egen identitet. Derfor har også skolen en viktig oppgave i å fremme identitetsutvikling blant elevene, fordi alle har rett til å vite hvem de er og hvordan de passer inn i samfunnet, og fordi en sterk identitet kan føre til god livskvalitet og et godt psykososialt miljø

(Folkehelseinstituttet, 2022, s. 6). Lindén (et al., 2007, sitert i Rist, 2019, s. 61) forklarer at å være opptatt av minoritetsspråklige elevers kulturelle særegenhet er et sentralt prinsipp om likeverd. I rapporten *Identitet og livskvalitet i flerkulturelle skoler*, utgitt av Folkehelseinstituttet, har de gjort funn som tilsier at skolen behandler temaer som etnisitet og tilhørighet på indirekte måter, selv om det er mange elever med behov for en grundigere gjennomgang, slik at det kan kobles til egne opplevelser og erfaringer. Et hovedproblem handler om at mange lærere og elever mangler begreper og ord for å prate om kultur og etnisitet, i tillegg til at skoler mangler arenaer og verktøy som kan bidra til identitetsutvikling innenfor et mangfoldig fellesskap. Som tiltak for å bedre elevenes psykososiale miljø, er det derfor viktig at hele skolen involveres i arbeidet mot et inkluderende fellesskap (Folkehelseinstituttet, 2022, s. 5).

Videre viser Hauge (2014, s. 276) til hvordan minoritetsspråklige elever kan føle at det blir et større og større gap mellom de totale kunnskapene til samfunnet og det de selv tilegner seg. To årsaker til dette er for lite tilpasset opplæring og lite grunnlag for en positiv identitetsopplevelse. Derfor må skolen bli flinkere til å støtte elevene på disse områdene, slik at det ikke går ut over elevens identitetsutvikling. Elevene kan for eksempel se negativt på sin egen situasjon ved å overta samfunnets negative syn på minoriteter. Om elevene aldri får vist hva de kan, kan de utvikle en negativ identitet, som igjen kan gjøre at de andre i klassen vil få forsterket sine stereotype oppfatninger. Videre fremheves det at om barnets identitet blir sammenfallende med de negative tilskrivningene som barnet møter, kan det negative selvbildet få ødeleggende konsekvenser. For eksempel kan eleven utvikle forsvarsmekanismer for å unngå stigmatisering, noe som kan ta mye energi og ressurser fra barnet. En annen fare er at lærerne tilskriver elevene en identitet som ikke stemmer overens med elevenes virkelighetsoppfatning (Hauge, 2014, s. 277).

Marianne Gullestad (1984; 1992; 2002) har forsket mye på kulturell likhet og ulikhet. Hun mener blant annet at individer ofte uttrykker kulturelle praksiser og verdier for å vise sin tilhørighet til en bestemt gruppe, selv om de ikke identifiserer seg fullt ut med alle delene av kulturen. Gullestad har forsket på likhetsprinsippet i Norge, og hvordan det kan påvirke vår

identitet. Prinsippet om likhet forklares som ideen om at nordmenn ser på seg selv som like, og hvor likhet har stor verdi. Dette kan bidra til at individer ikke vil skille seg ut fra mengden, og som en konsekvens velger å tone ned sine egne presentasjoner (Gullestad, 2002, s. 80). Videre kan dette påvirke samfunnet vi lever i, fra arbeidskultur og politikk, til hverdagslige interaksjoner. Aasen (2012, s. 145) forklarer også hvordan det å tilbringe mye tid i majoritetens språkmiljø kan oppleves som et press til å identifisere seg med majoriteten. Han forklarer for eksempel at hvis en overser betydningen av å møte barnet på sitt eget morsmål, kan det oppleves som mindreverdige. For mange minoritetsbarn kan derfor undervisning i og på morsmålet skape en positiv identitetsutvikling, spesielt for elever som har en sterk tilknytning til morsmålet sitt. Bruken av morsmålet i utdanningsammenheng kan dermed forstås som respekt for deres kulturelle tilhørighet, og kan bidra til bedre lærelyst, lærevilje og selvfølelse (Engen og Kulbrandstad, 2007 s. 171). Som et resultat av dårlig tilrettelegging for språklig likeverd, forklarer Aasen (2012, s. 145) at noen minoritetsgrupper bestemmer seg for å fokusere utelukkende på eget språk og kultur, slik at de kan bevare en positiv identitet. Dette vil da resultere i avvisning av både andrespråket og tilhørende kultur.

3. Metode

I denne avhandlingen vil jeg prøve å svare på hvordan forståelsen av inkludering i en flerkulturell skole blir uttrykt i 3 relevante styringsdokumenter, og hvilken betydning dette har for feltet. I dette kapittelet vil jeg derfor gjøre rede for metodiske valg. Oppgavens problemstilling og den teoretiske forankringen stod sentralt i valget av forskningsdesign. I første del av kapittelet vil jeg gjøre rede for hermeneutikk, som er valgt som vitenskapsteoretisk tilnærming. Deretter vil valget av dokumentanalyse som metode bli begrunnet, samt utvelgelsesprosessen av de relevante styringsdokumentene. Jeg vil videre kommentere oppgavens validitet og reliabilitet, og til slutt gi en grundig gjennomgang av Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering som analysemetode.

3.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming

Ifølge Gilje (2019, s. 11) handler hermeneutikk om tolkning, og om å forsøke å gjøre noe forståelig. Det hermeneutiske tolkningsarbeidet handler derfor om å avdekke en underliggende sammenheng eller en dypere mening i handlinger, tekster, kunstverk eller andre kulturuttrykk. Ved å bruke hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming for min analyse, kunne jeg dermed oppnå en dypere forståelse av hvordan inkludering kommer frem i styringsdokumentene, og hvordan tolkningene av disse dokumentene kan påvirke inkluderingen i skolen. Igjenom min analyse var derfor ikke målet å gi en beskrivelse av hva som stod i dokumentene, men å se på underliggende sammenhenger og få en dypere forståelse av tekstene. Videre vil derfor utgangspunktet for hermeneutikken også være behovet for å finne metoderegler for hvordan en skal tolke tekstmaterialet (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 187). Gilje (2019, s. 12) forklarer at i det hermeneutiske tolkningsarbeidet vil en også være opptatt av ulike rammer og vilkår for menneskelige handlinger, for eksempel aktørens sosiale kontekst, mentalitetshistoriske forhold, språklige konvensjoner og lignende.

Thagaard (2018, s. 37) beskriver at hermeneutikk handler om å fokusere på dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende, og at meningen bare kan forstås i lys av sammenhengen vi studerer den i. Vi forstår altså delene i lys av helheten. Thagaard mener

med dette at å tolke handlinger som tekst vil innebære å tillegge dem en spesiell mening, for eksempel ved at handlingene kan forstås som tegn som gir kunnskap om en underliggende struktur. Dette kan videre kobles til den hermeneutiske sirkelen, som er noe av det mest grunnleggende innenfor hermeneutikken. Enkelt forklart vil den hermeneutiske sirkelen handle om å forstå og tolke noe ut fra ulike forutsetninger, og hvor en ser helheten i lys av delene, og motsatt. (Grondin, 2015, s. 1). Ofte vil vi ha en uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet, og en må derfor fortolke de ulike delene, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten. Sirkelen forklares altså som en spiral som åpner for en dypere forståelse av meningen (Kvale og Brinkman, 2017, s. 237). Dette har også vært en del av mitt analysearbeid, hvor jeg har tatt ut deler fra teksten og satt dem sammen til en dypere forståelse av materialet, og videre sett dem i sammenheng med helheten. Grondin (2015, s. 1) beskriver den konstante og pågående prosessen med prøving og feiling, hvor en alltid strever etter å utvikle de rette forventningene. På grunn av min forforståelse vil det derfor være umulig å gi en objektiv og uavhengig tolkning av det som studeres.

3.2 Kvalitativ dokumentanalyse som metode

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode for å besvare problemstillingen. Ved kvalitative metoder vil etiske overveielser stå sentralt. Det vil si at en fokuserer på mening og innhold, i motsetning til kvantitative studier, hvor bredde og omfang er i fokus (Fangen, 2022). Det er mest logisk å bruke kvalitative metoder når målet er å forstå mangfoldet av meningsfenomener i samfunnet og kompleksiteten til sosiale prosesser (Dahler-Larsen, 2007, s. 317). Siden jeg ville finne ut hvordan inkluderingsbegrepet ble *fremstilt* i de ulike styringsdokumentene, og ikke var interessert i å kun se på omfanget av begrepet, falt valget på en kvalitativ dokumentanalyse. Postholm og Jacobsen (2011, s. 40) forklarer at kvalitative metoder som regel vil være induktive. Med dette menes det at en må forske med et åpent sinn, og uten ensidige meninger. På denne måten kan ikke forskerens forforståelse stå i veien for hva som legges merke til. På en annen side påpeker Gilje (2019, s. 155) at det er helt umulig å møte verden uten noe forforståelse. På samme måte vil derfor ikke min dokumentanalyse være fullstendig induktiv, men jeg har prøvd å møte dokumentene med et åpent sinn ved å være bevisst om min forforståelse.

Videre innebærer dokumentanalyser en form for tekstanalyse, som handler om å analysere teksters meningsinnhold. Det vil handle om å tolke hva tekster betyr, og hvordan mening skapes gjennom tekstens virkemidler (Østbye et al., 2013, s. 63). Som regel blir kvalitative forskningsmetoder forbundet med deltakende observasjon eller intervju, hvor forholdet mellom forskeren og informantene er nært (Thagaard, 2018, s. 11). Dokumentanalyse er en mindre utbredt metode innenfor kvalitativ forskning, og skiller seg fra deltakende observasjon og intervju ved at det er dokumenter som er datamateriale, og ikke personlige informanter. Dette førte til at jeg som forsker ikke hadde den samme nærheten til de minoritetsspråklige elevene som jeg skulle gjøre rede for, som ved bruk av for eksempel intervju. I denne oppgaven var jeg på en annen side mest opptatt av hvordan inkluderingsprinsippet ble beskrevet i dokumentene. Denne oppgaven handlet derfor ikke om å forstå elevene eller lærernes forståelse av inkludering, men hvordan skolens styringsdokumenter formidler inkludering i sammenheng med minoritetsspråklige elever, og hvordan dette kan ha innvirkning på skolen. Grønmo (2004, s. 31) forklarer at ved å selv analysere utvalgte dokumenter, vil jeg både ha en nærhet og sensitivitet til kildematerialet mitt, som forbindes med kvalitative metoder. I denne sammenhengen vil det være aktuelt å vite hva et dokument egentlig er. Asdal og Reinertsen (2020, s. 15) forklarer at et dokument vil innebære en aktiv handling: Dokumentet dokumenterer noe, noen har skrevet noe ned og bevart det av en grunn. For det andre er et dokument relasjonelt: Det knytter seg til noe annet utenfor seg selv. Et dokument er dermed et materiale som er laget av noen av en spesiell grunn, og som fungerer som en forbindelse til verden utenfor seg selv. I utvelgelsesprosessen sto derfor avsenderen sentralt. I tillegg vil dokumentene være en integrert del av sine omgivelser og sin egen kontekst. Dette beskriver også Thagaard (2018, s. 119-120) ved at det ofte benyttes analyse av dokumenter som bakgrunn for undersøkelser innen en gitt organisasjon. I dette tilfellet skulle jeg undersøke skolen som organisasjon, og valgte derfor styringsdokumenter som beskrev inkludering i en skolesammenheng.

3.2.1 Bakgrunn for valg av metode

Når jeg skulle bestemme meg for metode måtte jeg først sette meg inn i hva jeg egentlig ønsket å belyse med studien. Det første jeg tenkte var at jeg ikke ønsker å få en innsikt i hvordan lærerne forstod inkluderingsbegrepet, fordi jeg synes det allerede fantes mye relevant forskning rundt dette temaet når jeg søkte etter lignende studier. Det jeg derimot ikke fant like mye relevant forskning på, var hvordan ulike styringsdokumenter beskrev inkluderingsbegrepet i sammenheng med skolen, og hvordan dette kunne påvirke en flerkulturell skole. Jeg bestemte meg derfor for å ta i bruk dokumentanalyse som metode. På denne måten kunne jeg få en innsikt i dokumenter som regulerte lover og anbefalinger på det gitte området. Dokumentene som ble forsket på ga dermed muligheten til å utforske dokumentene i dybden og få innsikt i ulike prosesser og fenomener som var vanskelig å undersøke gjennom andre metoder (Kvale og Brinkmann, 2015). Videre var også dokumentanalyse en godt egnet metode for å finne mye data umiddelbart, da det finnes uendelig mye tilgjengelig på åpne databaser og nettsider (Malterud, 2017, s. 30). Metoden gjorde også at jeg ikke måtte søke om innsyn til de ulike dokumentene, ettersom de var offentlig tilgjengelige, som er en lovfestet rett regulert i offentligloven (Offentliglova, 2006, § 3). Videre vil kjennskapet til skolen gjennom analyse av relevante dokumenter, bidra til å forankre supplerende undersøkelser. Derfor var det også særlig viktig å finne frem til settinger som var strategiske for videre analyser. Analyser av dokumenter om organisasjonen, vil videre gi retningslinjer for hvilket område og settinger innenfor skolen som er særlig relevante å studere i forhold til den gitte problemstillingen. En begrensning ved studier der dokumentanalyse er brukt som metode er derimot at en ikke får tak i det som skjer i skolen, hvordan læreren faktisk underviser for å inkludere minoritetsspråklige elever, eller hvordan lærere forstår de ulike styringsdokumentene. Dette har dermed gjort det ekstra viktig å analysere dokumentene så grundig som overhodet mulig, slik at en kan få en forståelse av meningen bak dokumentene, og hvilken betydning dette kan ha for skolen.

3.3 Utvalg av styringsdokumenter

Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 157) forklarer at dokumenter som skal samles inn til dokumentanalysen, avhenger først og fremst av problemstillingen. Når en gjør et utvalg vil

empiriske data være kilden til svar på spørsmålene som følge av problemstillingen. Jeg har med dette valgt ut 3 forskjellige dokumenter, som vil være med på å svare på problemstillingen. Som Berelson (1952) uttrykker, vil et lite, nøye utvalg av relevante dokumenter kunne gi like gyldige resultater som en analyse med mange dokumenter – og med mye mindre tid og krefter. Tolkninger og funn vil være påvirket av kjennetegn ved utvalget av dokumentene, og sier noe om hvilke side av saken som skal studeres (Malterud, 2017, s. 57). De ulike dokumentene skrev for eksempel om mye annet enn inkludering og inkludering av minoritetsspråklige elever, men det var dette som var mitt hovedfokus i analyseringen av tekstene. Her vil det være viktig å samle inn dokumenter som dekker en bestemt tidsperiode, uansett om den er av et kort eller langt forløp (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 157). Ut fra min problemstilling var jeg mest interessert i å finne dokumenter som viste hvordan inkluderingsbegrepet blir forstått i dagens skole, og jeg valgte derfor en tidsperiode fra 2015-2022 når jeg gjorde mine databasesøk, og hvor jeg deretter vurderte hvilke dokumenter som var mest relevante. Når en bruker dokumentanalyse som metode skal man orientere seg om studier av faglitteratur om et bestemt tema. Dette kan betraktes som et feltarbeid i biblioteket og/eller ved bruk av internett. Jeg tok dermed utgangspunkt i sentrale publikasjoner som var relevante i skolen og som spesifiserte inkluderingsprinsippet som viktig. Videre fulgte jeg opp referansene i de aktuelle dokumentene. På denne måten fikk jeg laget en oversikt over litteraturen på det aktuelle fagområdet (Thagaard, 2018, s. 119). Et annet viktig moment for utvalg av vesentlige dokumenter kan være at avsenderen av dokumentet tillegges en sentral funksjon eller autoritet i feltet. Ofte kan det for eksempel være en eller flere aktører som sitter på den formelle kompetansen og autoriteten, som for eksempel regjeringen, mens andre aktører har en mindre formell kompetanse, for eksempel organisasjonsmessige interesser. Her vil problemstillingen være vesentlig for valg av dokumenter. Valg av dokumenter er dermed ikke gjort med tilfeldighet, men gjennom en vurdering som ut fra et analytisk og teoretisk formål var mest interessant og relevant for denne oppgaven (Grønmo, 2004, s. 88).

Siden jeg ville finne relevante styringsdokumenter for skolen, valgte jeg å bruke stortingets egen database for å få en oversikt over Stortingsmeldinger, NOU-er og strategiplaner som kunne være relevante, i tillegg til å undersøke læreplanverket for skolen og opplæringsloven.

Målet med de utvalgte dokumentene var å tolke forståelsen av inkluderingsbegrepet, og å se på den norske skolens retningslinjer i forhold til inkludering av minoritetsspråklige elever. Jeg vil presisere at intensjonen ikke var å analysere forhold ved enkelte skoler. Når jeg gjennomførte mitt utvalg fant jeg dokumenter som handlet om minoritetsspråklige elever og/eller inkludering på en direkte eller indirekte måte. Videre ble utvalget satt sammen slik at jeg fikk et rikt og variert materiale som kunne formidle det jeg ønsket ved fullført oppgave (Malterud, 2017, s. 58). I stortingets database brukte jeg en variasjon av søkekriterier for å finne dokumenter som kunne være med på å svare best mulig på problemstillingen. Dette presenteres nedenfor i tabell 1.

Tabell 1: Oversikt over søk etter styringsdokumenter

Dato	Database	Innholdstype	Søkeord	Tema	Treff
05.12.22	Stortingets database	NOU/Stortingsmelding	Inkludering	Utdanning	81
05.12.22	Stortingets database	NOU/Stortingsmelding	Inkluderende skole	Utdanning	113
05.12.22	Stortingets database	NOU/Stortingsmelding	Mangfold	Utdanning	103
06.12.22	Stortingets database	NOU/Stortingsmelding	Flerkulturell skole	Utdanning	46
06.12.22	Stortingets database	NOU/Stortingsmelding	Integrering	Utdanning	88
08.12.22	Stortingets database	Planer og strategier	Inkludering	Ingen begrensning	55
08.12.22	Stortingets database	Planer og strategier	Integrering	Ingen begrensning	33

Gjennom databasesøkene leste jeg først overskriftene til de ulike stortingsmeldingene, NOU-ene og strategiplanene, slik at jeg kunne finne de dokumentene som var mest relevante for min studie. Utenom Meld. St. 6 (2019-2020) og Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) var det to andre dokumenter som utmerket seg: Meld. St. 20 (2012-2013) og Meld. St. 21 (2016-2017). Jeg valgte å ikke inkludere Meld. St. 20 (2012-2013) fordi den var eldre enn 2015,

som gjorde den mindre relevant for dagens aktualisering. Meld. St. 21 (2016-2017) ble ikke valgt fordi Meld St. 6 (2019-2020) fokuserte enda bredere på minoritetsspråklige elever, i tillegg til at den var noen år nyere og diskuterte mye av det samme som i Meld. St. 21.

Etter at jeg hadde studert dokumenter fra stortingets database valgte jeg videre å gjøre meg kjent med opplæringsloven og læreplanverket. Fra opplæringsloven anså jeg §1-3 «Tilpasset opplæring», § 2-3a «Fritak fra aktiviteter m.m. i opplæringen», §2-8 «Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter» og kapittel 9A «Elevene sitt skolemiljø» som mest relevante. Til slutt valgte jeg likevel å utelukke opplæringsloven som empiri, fordi det var få paragrafer som direkte omhandlet inkludering av minoritetsspråklige elever, i tillegg til at jeg var mer interessert i å bruke dokumenter med et større omfang, hvor jeg kunne gjøre et større dypdykk i dokumentene. Dette var også grunnen til at jeg valgte å utelukke analyser av læreplaner i spesifikke fag.

3.3.1 Aktuelle dokumenter

Hensikten med valg av dokumentene var å analysere ulike offentlige styringsdokumenter som tok stilling til begrepet inkludering og den flerkulturelle skolen, samt hvilken forståelse som er gitt til begrepet og retningen begrepet nærmer seg.

I studien av alle de tre utvalgte dokumentene er tekstprodusenten underlagt Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet har hovedansvaret for nasjonal utdanningspolitikk innenfor barnehage, grunnopplæring og høyere utdanning og forskning (Helsvig, 2019). I sammen med Utdanningsdirektoratet er Kunnskapsdepartementet ansvarlige for å iverksette regjeringens politikk. Dette gjør tekstproduksjonen i forbindelse med skolens læreplaner til politisk anliggende (Kvaale-Conateh, 2019, s. 44).

Overordnet del av læreplanen

Med den nye fagfornyelsen som ble igangsatt i 2020 ser jeg på det som svært aktuelt å studere Overordnet del av læreplanen. Overordnet del av læreplanen utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen.

Den består av en innledning, en gjengiving av formålsparagrafen, kapittel 1: Opplæringens verdigrunnlag, kapittel 2: Prinsipper for læring, utvikling og danning, og kapittel 3: Prinsipper for skolens praksiser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved skiftet fra LK06 til LK20 ble *generell del av læreplan og prinsipper for opplæringen* erstattet med *overordnet del av læreplanen*. Brøyn (2017) viser til overordnet del av læreplanen som en mer demokratisk og dialogorientert prosess enn tekstproduksjonen av den tidligere generelle delen, blant annet fordi den bestod av åpne høringer over hele landet, hvor elever, lærere, skoleledere, utdanningsforskere og interesseorganisasjoner har fått ta del i utformingen. Endringene fra generell del til overordnet del skulle gi et verdiløft i skolen, og jeg ser derfor på det som et relevante styringsdokument å bruke for å studere hvordan inkludering fremstilles i lys av den flerkulturelle skolen. Her var særlig kapittel 1 og 3 interessante for studien. Kapittel 1 fordi den viser til opplæringens verdigrunnlag. Her utpekte særlige *menneskeverd* (1.1), *identitet og kulturelt mangfold* (1.2), og *demokrati og medvirkning* (1.6) seg som relevante. Kapittel 3 var aktuelt fordi den viste til prinsipper ved skolens praksis. Her var spesielt *et inkluderende læringsmiljø* (3.1) og *undervisning og tilpasset opplæring* (3.2) relevante.

Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Videre valgte jeg tidlig ut Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, fordi den diskuterer hvordan skolen og barnehagen skal være en inkluderende arena for alle elever, og lå til grunn for den reviderte opplæringsloven. I tillegg er meldingen publisert i 2019, som gjør den relativt ny. Den gir oss derfor et innblikk i hvordan nåtidens politikere forstår inkluderingsprinsippet, og hva de prioriterer som viktig eller mindre viktig. I meldingen står det blant annet at «*ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle. Barnehager og skoler skal, i samarbeid med det lokale støttesystemet, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever*» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). En ser derfor at det legges et stort ansvar hos den enkelte skole i å bygge et godt og inkluderende læringsmiljø hvor alle blir sett. Videre vil stortingsmeldinger som datamateriale være relevante fordi de tar opp saker som den sittende regjeringen ønsker å orientere eller drøfte

ved Stortinget, og gir derfor retning for deres politikk. Ved gjennomlesningen av dokumentet utpekte særlig kapittel 1, 3 og 5 seg som relevante, da de diskuterte inkluderende praksis i skolen og hvilke tiltak som kan bli iverksatt for en mer inkluderende skole.

Regjeringens integreringsstrategi for 2019-2022: Integrering gjennom kunnskap

Det siste dokumentet jeg valgte å analysere var Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022): *Integrering gjennom kunnskap*. Grunnen til at jeg valgte dette dokumentet var fordi den belyser hvordan skolen skal være med å integrere minoritetsspråklige elever til å kunne bli inkludert i senere arbeids- og samfunnsliv. Integreringsløftet er viktig for å sikre sosial og økonomisk bærekraft og gi muligheter for alle deltakere i samfunnet. Målet med dokumentet er derfor å utarbeide en strategi for integrering av minoritetsspråklige barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dokumentet er altså en samlet presentasjon av regjeringens fokusområder rundt integrering, og sier noe om nåtidens politiske ståsted. I og med at inkludering og integrering ofte blir sett i sammenheng og brukt om hverandre, så jeg på dokumentet som relevant i forhold til min problemstilling. Dokumentet hadde også et stort fokus på inkludering av minoritetsspråklige elever generelt. I løpet av analyseprosessen ble det satt hovedfokus på kapittel 1 – Utdanning og kvalifisering.

3.4 Validitet og reliabilitet

For at funn fra analysen skal kunne benyttes som et beslutningsgrunnlag, må en ha høy validitet og reliabilitet som kan kvalitetssikre funnene i oppgaven. Derfor skal jeg videre forklare de to begrepene og koble dem opp mot egen masteroppgave.

Validitet handler om i hvilken grad resultatene fra en studie er gyldige. En deler dette ofte inn i to typer: Indre og ytre validitet. Indre validitet handler om i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og fenomenet som er undersøkt. I tillegg må en finne ut hvor sikkert datainnsamlingen har målt det vi sier eller tror at den har målt (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 223). Her spiller begrepsvaliditeten en viktig rolle, fordi den viser graden av samsvaret mellom begrepene slik de defineres i teoridelen, og slik en lykkes med å operasjonalisere dem (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 96). I denne oppgaven ønsket jeg å studere hvordan

inkluderingsbegrepet ble ivaretatt i ulike styringsdokumenter i skolen. Derfor var det naturlig å undersøke dette begrepet og anvende det i både teori- og drøftingsdelen av oppgaven. Jeg har derfor prøvd å finne relevant teori, som er skrevet av forskere med lang erfaring innenfor temaet. Ellers har jeg funnet teori fra tidligere pensumlitteratur eller tatt inspirasjon fra andre masteroppgaver. Med tanke på at inkludering er et vidt begrep har jeg prøvd å se det fra flere ulike vinkler, samt prøvd å klargjøre hvilke definisjoner jeg har benyttet meg av. Dette har også vært grunnen til at jeg har gått inn på begrepets historie og tidligere forståelse. Med definisjonen av begrepsvaliditet som blir uttrykt som «begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det», understreker det korrelasjonen mellom det teoretiske begrepet og *utført* måling. Når man evaluerer begrepsvaliditeten, må en derfor også ta feilkildene alvorlig, ved at man ikke tror at målingen er helt riktig eller definerer begrepet, men at resultatet viser en av mange mulige indikatorer (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 97).

Videre handler ytre validitet om i hvor stor grad man kan overføre resultater fra forskningen til andre kontekster enn det som faktisk er studert (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 223). Hvilke personer er resultatene gyldige for? Og hvilke situasjoner er resultatene gyldige i? (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 145). Denne analysen har tatt for seg dokumenter som gjelder inkludering av alle elever i den norske skolen, men hvor jeg i hovedsak vil vurdere inkluderingsprinsippet med fokus på minoritetspråklige elever. Det vil være vanskelig å kunne si noe om hvordan andre knyttet til samme type arbeid vil tolke dokumentene, men jeg håper likevel at analysen gir et innsyn i dokumentenes beskrivelse av begrepet og at den kan gi oppmerksomhet til videre utvikling av inkluderingsbegrepet i den flerkulturelle skolen.

Gentikow (2005, s. 59) forklarer at undersøkelser må kunne sannsynliggjøre sine funn på en troverdig måte. Reliabilitet handler om forskningsresultatens konsistens og dermed om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Postholm et al., 2021 s. 223). Reliabiliteten vil altså være høy dersom uavhengige målinger gir samme resultat. I slike tilfeller vil det derfor være gunstig med en test-retest, altså å gjenta studiet på et annet tidspunkt og se om det får samme resultat. I en kvalitativ studie som denne vil dette imidlertid være vanskelig fordi forskerne vil vise seg forskjellige, fordi de vil ta med seg sin subjektive

individuelle teori (Postholm et al., 2021, s. 223-224). Istedenfor knytter en derfor reliabiliteten til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatene. Jeg har derfor prøvd å redegjøre så grundig som overhodet mulig ovenfor metodiske valg og vurderinger (Postholm et al., 2021, s. 224). Dette gjør jeg ved å prøve etter beste evne å gi nøyaktige beskrivelsene av mine valg, blant annet ved å klargjøre både problemstilling, metoder, begreper og analytiske prosesser underveis, slik at jeg kan argumentere for en troverdig tolkning.

3.4.1 Refleksivitet

Som forklart tidligere vil det være umulig å gi en objektiv og uavhengig tolkning av det som studeres, fordi vi har med oss vår egen forforståelse. Mirjam Dahl Bergsland (2021, s. 42) forklarer hvordan forskere kan bruke refleksivitet som et verktøy for å analysere symbolske maktrelasjoner i empirisk kvalitativ forskning. Bergsland (2021, s. 43) viser til Pierre Bourdieus teori om refleksivitet, og utgangspunktet om at det eksisterer både en objektiv og en subjektiv virkelighet, og at man med et slikt ståsted er opptatt av forholdet mellom disse. En må derfor foreta en dobbel lesning for å forstå sosiale fenomener. I slik forskning er det derfor viktig at en er bevisst på egen rolle og påvirkning på forskningen, og hvordan dette kan påvirke resultatet (Bergsland, 2021, s. 47). Bergsland (2021, s. 53) forklarer at en som forsker derfor må reflektere over egen bakgrunn og erfaringer som kan påvirke tolkningen av datamaterialet, og hvordan egne verdier og perspektiver kan påvirke forskningsprosessen.

Videre kan refleksivitet hjelpe å avdekke fordommer i forskningen, og hvordan det kan bidra til å utvikle en mer kritisk og nyansert forståelse av symbolske maktrelasjoner (Bergsland, 2021, s. 46). Dermed vil refleksivitet kunne bli brukt som et verktøy for å analysere symbolske maktrelasjoner i empirisk kvalitativ forskning, slik at det kan bidra til å øke validiteten og relevansen av forskningsresultatet. For eksempel må jeg i min oppgave vurdere forholdet mellom begrepene minoritet og majoritet. Chinga-Ramirez (2015, sitert i Bergsland, 2021, s. 48) forklare at majoriteter representerer det «selvfølgelige» i et samfunn, mens minoriteter viser til en gruppe, sett i forhold til en kulturelt sett dominerende majoritet. Dette gir majoriteten definisjonsmakt ovenfor minoriteten, og skaper et statusskille mellom mennesker

som hører til de to kategoriene. Når denne relasjonen er bestemt av strukturelle betingelser er det viktig å inndra begge aspektene i forhold som handler om majoriteter og minoriteter. Derfor trengs en refleksiv tilnærming.

Min refleksivitet kan med dette spille en viktig rolle i oppgaven min som omhandler minoritetsspråklige elever i skolen, kanskje spesielt siden jeg hører til den språklige majoriteten som har norsk som morsmål. Som en del av majoriteten kan jeg derfor ha en ubevisst forutinntatt holdning eller mangel på forståelse når det gjelder minoritetsspråklige elever og deres forutsetninger. Derfor vil det være viktig i min oppgave å reflektere over egen bakgrunn og hvordan den kan påvirke mine perspektiver. Ved å anerkjenne mine forutinntatte holdninger og manglende kunnskap vil jeg være mer åpen for å lære om og forstå minoritetsspråklige elevers erfaringer og forutsetninger. Dette kan også hjelpe meg å skrive en mer objektiv oppgave. En styrke i denne oppgaven ville derfor også vært å få inn flere perspektiver fra mennesker som tilhører kulturelle minoriteter i analysen min, samtidig som tidligere forskning, teori og egne erfaringer har gitt meg et innblikk i nye perspektiver rundt den flerkulturelle skolen. Videre kan mitt arbeid med refleksivitet hjelpe meg å reflektere over min egen rolle, slik at jeg kan skape et mer inkluderende og mangfoldig skolemiljø. Jeg er for eksempel klar over min bakgrunn som en del av den språklige majoriteten og hvordan mine perspektiver kan være påvirket av dette når det gjelder minoritetsspråklige elever i skolen. At norsk er mitt førstespråk gjør at jeg ikke har opplevd å måtte lære meg et annet språk for å følge med i skolen. Dette kan for eksempel føre til at jeg tar for gitt at alle elever har samme forutsetninger når det gjelder språkferdigheter. Videre kan jeg ha ubevisste holdninger om minoriteter, selv om jeg ikke er klar over det. Det er derfor viktig at jeg er bevisst på min egen rolle og bakgrunn når jeg forsker, samt at jeg prøver å være så objektiv som mulig gjennom mine formuleringer.

3.5 Tekstgraving

Jeg har valgt å bruke systematisk tekstkondensering som utgangspunkt for min analyse. Hvordan denne analyseprosessen er gjennomført blir gjennomgått i kapittel 3.6. Selv om intensjonen har vært å få en dypere forståelse av begrepet inkludering, valgte jeg også å utføre

en tekstgraving, fordi det kunne hjelpe meg å fange opp hvilke ord og begreper som ble fokusert på i dokumentene, og eventuelt hvilke ord og begreper som ble utelatt. Jacobsen (2015, s. 205) forklarer at tekstgraving kan gjøres ved å bruke digitale søkefunksjoner på pc-en. Jeg brukte derfor søkefunksjonen i nettleseren til å søke opp relevante begreper og ord som var knyttet til inkluderingsprinsippet og den flerkulturelle skolen. Gjennom denne delen så jeg i første omgang på hyppigheten av ordene, før jeg gikk videre og analyserte i hvilken sammenheng de ulike ordene ble brukt. Ved å studere hyppigheten av ord og begreper kan en få en forståelse av hva dokumentene fokuserer på (Duedahl og Jacobsen, 2010). Hyppigheten av antall ord vil derimot ikke være avgjørende, og derfor valgte jeg også å tolke begrepene ut fra sammenhengen de stod i (Sivesind, 2019).

Tekstgraving som metode kan på en måte bli sett på som *kvantitativ* forskning, hvor en teller forekomsten av ulike innholdskategorier i en eller flere tekster (Bakken og Andersson-Bakken, 2022, s. 307). I kvantitativ forskning vil det derimot ofte være lite eller ingen grad av tolkning involvert (Boettger og Palmer, 2010 i Bakken og Andersson-Bakken, 2022, s. 307). Bakken og Andersson-Bakken (2022, s. 307) forklarer videre at forskning innenfor *kvalitative* innholdsanalyser gjelder alle former for innholdsanalyse hvor forskeren tolker innholdet i teksten, uansett om en teller hyppigheter av innholdselementer eller ikke. I og med at jeg ikke bare var interessert i å telle forekomsten av ordene, men også tolke begrepene ut ifra den sammenhengen de stod i, vil denne metoden også kunne tolkes som en kvalitativ dokumentanalyse.

Ved å studere tidligere forskning og den teoretiske forankringen kom jeg frem til følgende søkeord for tekstgravingen: inkluder/inkludering/inkluderende, mangfold, tilpasset opplæring, integrer/integrering/integrerende, flerkulturell/flerkulturelt, minoritet, utbytte, psykososial/psykososialt miljø/psykososialt læringsmiljø og identitet. Jeg har også valgt å ta med begrepet ekskluder/ekskludering/ekskluderende, fordi det definerer det motsatte av inkludering. Resultatene fra tekstgravingen presenteres i kapittel 4.1: Utforskning av datamaterialet.

3.6 Systematisk tekstkondensering

I denne delen vil jeg gå inn på valg av analysemetoden *systematisk tekstkondensering*, som er brukt for å analysere de utvalgte styringsdokumentene, i tillegg til tekstgravingen. Først vil det bli gitt en begrunnelse for valg av analysemetoden, før de fire trinnene i prosessen blir gjennomgått.

Som forsker må en gjennom analysen kunne redegjøre for veien en har gått, slik at andre lesere skal kunne anerkjenne systematikken underveis og forstå tolkninger og konklusjoner (Malterud, 2017, s. 91) Malterud (2017, s. 91) forklarer hvordan systematiske analyser utgjør den viktigste forskjellen mellom forskning og overfladisk «syning», fordi tolkningene er forpliktet og kan gi resultater som lærer oss noe vi ikke visste fra før. Systematiske prosedyrer vil derfor være en veiviser som angir konkrete prosedyrer og prinsipper, og gir oss en mulig oppskrift eller mal å følge.

Gjennom oppgavens problemstilling var målet å studere hvordan forståelsen av inkludering ble uttrykt i relevante styringsdokumenter, i sammenheng med minoritetsspråklige elever. For å kunne svare på problemstillingen, ble systematisk tekstkondensering brukt for å kunne enklere analysere styringsdokumentene Meld. St. 6 (2019-2020), Overordnet del av læreplanen og Regjeringens integreringsstrategi for 2019-2022. Videre var det viktig å være obs på at drøftingen av analysen skulle bli gjort på bakgrunn av oppgavens teoridel, noe jeg derfor måtte ha i bakhodet gjennom analyseprosessen. I dokumentene var hovedfokuset å se på inkluderingsprinsippet og de delene som kunne relateres til en flerkulturell skole og minoritetsspråklige elever. Dokumentene ble skilt fra hverandre og analysert hver for seg.

Systematisk tekstkondensering brukes som en analysemetode av kvalitative data (Malterud, 2017, s. 97). Metoden er valgt fordi den kan gi et oversiktlig og systematisk bilde av datamaterialet. Poenget med dette analyseverktøyet var å organisere datamaterialet med et begrenset antall foreløpige tema som deretter ble videreutviklet til kodegrupper (Malterud, 2017, s. 96). Med bakgrunn i oppgavens problemstilling og ønsket om å nærmere studere begrepet inkludering i de ulike styringsdokumentene, var denne metoden godt egnet som

analysemetode. Ved hjelp av denne analysemetoden kunne jeg enklere kategorisere materialet, slik at oppgavens problemstilling og tema ble tydeligere synliggjort. Analysemetoden kunne i tillegg styrke oppgavens validitet, fordi den gjorde det enklere å redegjøre for valgene som ble tatt i bruk underveis.

3.6.1 Analyseprosessens fire trinn

I analyseprosessen skal en systematisk gjennomgang av materialet sikres gjennom flere ledd, ved å bruke de teoretiske perspektivene og gjøre overveielser om relevans og validitet (Malterud, 2017, s. 100). En systematisk tekstkondensering gjennomføres i fire trinn. I det første trinnet handler det om å få et helhetsinntrykk. I det andre trinnet må en videre identifisere meningsdannende enheter, og i tredje trinnet abstraheres innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene. I fjerde og siste trinn konkluderes betydningen av dette (Malterud, 2017, s. 98). Jeg vil nå gå nærmere inn på de ulike trinnene, men vil poengtere at vedlegg 1, 2, og 3 viser til hele analyseprosessen i sin helhet.

Trinn 1: Helhetsinntrykk

I første trinn handlet det om å lese dokumentet fra et fugleperspektiv. Malterud (2017, s. 99) forklarer at man i trinn 1 skal få et helhetsinntrykk av teksten, og vurdere mulige tema som kan være aktuelle, med problemstillingen i bakhodet. Samtidig skal min forforståelse og teoretiske rammer bli satt til side på dette trinnet, for å ha et åpent sinn i lesingen. Her vil heller ikke små detaljer være viktige. For å få en oversikt leste jeg teksten flere ganger og noterte underveis. På denne måten kunne jeg videre lage en tabell over mulige tema for de to dokumentene etterpå. Det er viktig å få frem at de foreløpige temaene ikke var resultater eller kategorier, men kun representerte et første intuitivt steg i organiseringen av datamaterialet som kunne svare på problemstillingen. Det var derfor ikke blitt gjort en refleksjon eller tolkning i denne omgangen (Malterud, 2017, s. 100). Nedenfor vises det til tabell 2, med oversikt over mulige tema fra trinn 1, som er hentet fra vedlegg 1.

Tabell 2: Oversikt over mulige tema

Mulige tema i Overordnet del
Kristen og humanistisk arv og verdisyn
Likestilling og likeverd
En inkluderende og mangfoldig skole
Den flerkulturelle skolen
Fellesskap og sosialt samspill
Identitetsutvikling
Tilpasset opplæring
Lærerrollen

Mulige tema i Meld. St. 6 (2019-2020)
Kunnskap gir muligheter for alle
Tidlig innsats
Kompetanseløft for en mer inkluderende skole
Bedre samarbeid med støttesystemet
Store kvalitetsforskjeller
Motstridelser mellom regelverk og praksis
Mangfold skaper inkludering
Fleksible løsninger og ressurser for å tilpasse tilbudet til alle elever
Vurdering av elevers norskkunnskaper før skolestart og gratis språkkartleggingsverktøy

Mulige tema i Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022
Kunnskap gir muligheter for alle
Tidlig innsats og tilpasset opplæring
Øke kompetansen blant de ansatte i barnehage og skole
Manglende kunnskap om regelverk og manglende kompetanse hos lærerne – dårlig tilpasset opplæringstilbud
Ivareta mangfold og flerspråklighet som ressurs
Tidlig språkstimulering, sosialisering og læring
Barnehage og SFO som viktig fellesarena for læring og inkludering
Bedre toleransen i skolen og det flerkulturelle læringsmiljøet

Trinn 2: Meningsbærende enheter

I neste trinn av analyseprosessen organiserte jeg den delen av materialet som skulle studeres nærmere, og så bort ifra det som ikke var relevant. Det materialet som var relevant for min problemstilling kalles meningsbærende enheter. Her var målet å samle tre til fem reviderte foreløpige tema, som kunne danne grunnlaget for kodegrupper. Hver av disse kodegruppene ville da representere ulike sider av problemstillingen (Malterud, 2017, s. 101). Dette innebæerte en form for filtrering, fordi systematisk tekstkondensering ikke er opptatt av hele materialet, men kun det som kan være med på å svare på den gitte problemstillingen. Her skriver Malterud (2017, s. 100) at det vil være en fordel å være flere forskere for å kunne diskutere de ulike temaene sammen, noe som kunne gi meg en ulempe i denne delen av analysen. Siden jeg var alene måtte jeg derfor vurdere på egenhånd hva som var sammenfallende for å kunne svare på problemstillingen.

For å kunne vurdere hva som skulle få være med videre måtte jeg derfor gå grundig gjennom hele teksten og systematisere, slik at jeg ikke overså noe som kunne være relevant, eller kun valgte det som ved første øyekast virket mest interessant (Malterud, 2017, s. 101). Kodearbeidet skulle identifisere og sortere alle meningsbærende enheter. Her prøvde jeg å finne punkter som inneholdt kunnskap om ett eller flere av temaene fra trinn 1, og som kunne si noe om inkluderingsprinsippet i den flerkulturelle skolen. Det var ingen fasit på hvor lange de meningsbærende enhetene skulle være, men ifølge Malterud skal man heller ta med for mye enn for lite. Kodingen innebar altså en dekontekstualisering. Det vil si at jeg tok ut deler fra dokumentets opprinnelige sammenheng, for å kunne lese de i en ny sammenheng med andre beslektede elementer (Malterud, 2017, s. 104). Etterpå ble de opprinnelige temaene fra trinn 1 gjort om til mer presise kodegrupper. I tabell 3 presenteres de ulike kodegruppene som ble valgt for de tre dokumentene, og som her hentet fra vedlegg 2.

Tabell 3: Oversikt over kodegrupper

Kodegrupper i Overordnet del av læreplanen
Kodegruppe 1: Likestilling og likeverd
Kodegruppe 2: En mangfoldig skole

Kodegruppe 3: Identitetsutvikling
Kodegruppe 4: Tilpasset opplæring

Kodegrupper i Meld. St. 6 (2019-2020)
Kodegruppe 1: Tilpasset opplæring
Kodegruppe 2: Det psykososiale miljøet
Kodegruppe 3: Inkludering gjennom mangfold
Kodegruppe 4: Kompetanseløft

Kodegrupper i Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022
Kodegruppe 1: Inkludering av minoritetsspråklige elever
Kodegruppe 2: Tidlig innsats og tilpasset opplæring
Kodegruppe 3: Kompetanseløft

Trinn 3: Kondensering

I det tredje trinnet av analyseprosessen måtte jeg sortere den etablerte informasjonen fra andre analysetrinn. Ved å lokalisere, kode og kondensere de meningsbærende enhetene kunne jeg systematisk skape mening av de meningsbærende enhetene som var kodet sammen (Malterud, 2017, s. 105). Å kondensere betyr i denne sammenhengen å omsette meningsinnholdet til mer generell form, i tillegg til å abstrahere innholdet (Malterud, 2017, s. 107). Jeg tok for meg en og en kodegruppe av gangen. Jeg startet med å sortere kodegruppen i to til fire ulike subgrupper, slik at jeg fant hovedaspektene i kodegruppen som kunne hjelpe meg å svare på problemstillingen. Dette hjalp meg også å lage flere tolkninger og mulige tilnærminger til materialet (Malterud, 2017, s. 106). Nå var det subgruppene som ble analyseenheter, og gjennom subgruppene ble det laget kondensat. Kondensatene skulle bestå av elementer fra alle de meningsbærende enhetene som tilhørte den aktuelle subgruppen. Nedenfor i tabell 4 vises et eksempel på en kodegruppe og subgruppe, og de meningsbærende enhetene som ble sortert i denne gruppen, samt kondensatet. Eksempelet er hentet fra vedlegg 2 og dokumentet som er brukt er Meld. St. 6 (2019-2020).

Tabell 4: Utdrag fra en kodegruppe

Kodegruppe	Subgruppe	Meningsbærende enheter	Kondensat
(4) Kompetanseløft	(2) Store forskjeller i skolene	<p>Kompetanse er avgjørende. Det er allerede mye god kompetanse i barnehager og skoler og i støttesystemene, men det er for store variasjoner rundt i landet. Vi trenger et kompetanseløft for å sikre et bedre tilpasset og mer inkluderende pedagogisk tilbud til alle barn uavhengig av hvor de bor (s. 11)</p> <p>Regjeringens tiltak vil ikke i seg selv være nok for å lykkes med tidlig innsats og en mer inkluderende praksis i barnehager og skoler. Kunnskapsgrunnlaget for meldingen viser at praksis ikke er i tråd med regelverket alle steder. Vi er helt avhengige av at kommuner og fylkeskommuner arbeider målbevisst for inkludering og tidlig innsats, og at de innfrir kravene som ligger i regelverket (s. 10)</p> <p>Mer kunnskap om hva som skal til for å lykkes med å endre praksis og et godt tilbud til alle barn og elever. Regelverket gir alle barn og unge viktige rettigheter. Flere rapporter og statlige tilsyn viser at barnehager, skoler og kommuner ikke alltid ivaretar sine forpliktelser og oppfyller barnas og elevens rettigheter. Regjeringen vil styrke forskningen og legge til rette for at erfaringer kan deles på en mer systematisk måte (s. 11)</p> <p>Regjeringen vil sette i gang en stor og langsiktig satsing for å heve kompetansen i kommuner og fylkeskommuner. Satsingen vil være særlig rettet mot barnehager, skoler og PP-tjenester (s. 11)</p>	<p>Det er mye god kompetanse i barnehager og skoler, men det er for store forskjeller mellom skolene og kommunene. Det viser seg ofte at praksis ikke alltid er i tråd med regelverket. Kommuner og fylkeskommuner må derfor arbeide målbevisst for å oppnå inkludering og tidlig innsats, slik at de kan innfri til regelverket.</p>

Trinn 4: Syntese

I siste del av analysen skulle bitene settes sammen igjen. Her måtte jeg trekke slutninger av funnene som grunnlag for nye beskrivelser og begreper. I de tidligere trinnene har jeg forholdt meg til løsrevne tekstbiter, men nå måtte jeg videre vurdere om resultatene ga en rettmessig beskrivelse av sammenhengen den opprinnelig var hentet fra i dokumentet (Malterud, 2017, s. 108). Her måtte jeg derfor lage en analytisk tekst som konkretiserte hovedfunnene mine. Den analytiske teksten skulle inneholde det Malterud beskriver som et treffende gullsitat eller en innholdsbeskrivelse. Selv om denne teksten ikke skulle inneholde en serie av sitater, valgte jeg ut én meningsbærende enhet som skulle representere kodegruppens funn. Den analytiske teksten utgjorde et utvalg med relevante aspekter fra hovedfunnene i datamaterialet. I tabell 5 vises et eksempel på et kondensat gjort om til en analytisk tekst, hentet fra vedlegg 3.

Tabell 5: Fra kondensat til analytisk tekst

Kondensat	Analytisk tekst
Alle minoritetsspråklige elever får ikke den tilpasningen i skolen som de har rett på. Det er for store forskjeller mellom kommunene, blant annet på grunn av manglende kompetanse og kunnskap om regelverket, i tillegg til dårlig kartlegging av elevene. Videre er det et problem at det finnes uavklare genser mellom opplæringsloven og introduksjonsloven, noe som gjør at mange ungdommer blir henvist til opplærings for voksne, isteden for opplæring med jevnaldrende elever.	I dokumentet forklares det som en utfordring at mange innvandrere kommer for sent i skoleløpet, og at de derfor har for dårlige forutsetninger for å gjennomføre videregående skole. Disse ungdommene har i tillegg hatt lite tid til å lære seg norsk og for lite tid i grunnskolen til annen faglig kompetanse. Et problem som da kan oppstå er at elevene blir henvist til voksenopplæring. I tillegg er det en utfordring at kommuner og lærere mangler kompetanse om kartlegging og organisering av opplæringen for nyankomne elever.

4. Presentasjon av funn

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan prinsippet om inkludering blir ivaretatt i 3 ulike styringsdokumenter som omhandler den flerkulturelle skolen og minoritetspråklige elever. I dette kapitlet skal jeg presentere mine funn i arbeidet med dokumentanalysen, med utgangspunkt i tekstgravingen og den systematiske tekstkondenseringen. I første del av kapitlet vil jeg presentere funn fra tekstgravingen.

Videre vil jeg presentere funn fra den systematiske tekstkondenseringen. Etter gjennomført dokumentanalyse har jeg valgt å dele den systematiske tekstkondenseringen inn i to tema. Det første temaet, 1) *Inkludering i den flerkulturelle skolen* er delt inn i tre kategorier; «synliggjøring av mangfoldet», «tilpasset opplæring for alle elever», og «elevens psykososiale læringsmiljø». Videre er temaet 2) *Kompetanseutvikling og integrering som politiske mål* delt inn i kategoriene «mål om kompetanseløft i skole og barnehage» og «integrering for utdanning, kvalifisering og kompetanse». Det vil underveis bli klargjort for hvilke dokument(er) funnene stammer fra.

4.1 Utforsking av datamaterialet gjennom tekstgraving

Før jeg analyserte teksten gjennom den systematiske tekstkondenseringen utførte jeg det Jacobsen (2015) kaller for tekstgraving. Det vil si at jeg søkte etter spesielle begreper og ord som var relevante for oppgaven. På denne måten kunne jeg videre undersøke fremstillingen av begreper knyttet til inkludering og den flerkulturelle skolen. Denne delen var en selvstendig del, og tok ikke utgangspunkt i den systematiske tekstkondenseringen. Det er viktig å påpeke at funnene fra Regjeringens integreringsstrategi kun tar utgangspunkt i forord, innledning og kapittel 1: Utdanning og kvalifisering. Resultatene fra tekstgravingen presenteres nedenfor i tabell 6.

Tabell 6: Oversikt over hyppigheten av ord og begreper

Ord/begrep	Overordnet del av læreplanen	Meld. St. 6 (2019-2020)	Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022)
Inkluder/inkludering/inkluderende	6	304	8
Ekskluder/ekskludering/ekskluderende	0	3	0
Integrer/integrering/integrerende	0	12	47
Mangfold/mangfald	14	14	7
Flerkulturell/flerkulturelt	0	5	9
Minoritet	3	24	18
Tilpasse/Tilpasset opplæring	11	86	14
Utbytte	1	19	7
Psykososial/psykososialt miljø/psykososialt læringsmiljø	0	8	1
Identitet	12	1	0

Etter at jeg hadde undersøkt hyppigheten av de utvalgte ordene så jeg på sammenhengen ordene sto skrevet i, og fant flere funn som tok min oppmerksomhet. Videre vil jeg derfor trekke frem noen hovedfunn fra tekstgravingen.

4.1.1 Inkludering og ekskludering

I forhold til dokumentenes størrelse, kan en se at alle dokumentene fokuserer på begrepet inkludering. I Overordnet del av læreplanen nevnes inkludering 6 ganger som et overordnet begrep, men står ikke i noen sammenheng med minoritetsspråklige elever. På en annen side indikeres det at mangfoldet skal anerkjennes gjennom inkludering. Det står for eksempel at «arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Som sitatet indikerer, fokuseres det på at lærerne må arbeide for at mangfoldet skal bli synliggjort, men også at en må *inkludere* den enkelte elev. Dette sitatet tilsier altså at elever må inkluderes inn i fellesskapet, i stede for at fellesskapet skal være inkluderende. Dette er derimot et engangstilfelle, da resten av søkene drøfter hvordan skolen skal være et *inkluderende* læringsmiljø, for eksempel ved at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap

som fremmer helse, trivsel og læring for alle», og at «i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I Meld. St. 6 (2019-2020) forekommer den største hyppigheten av begrepet inkludering, hele 304 ganger. Det er derimot også et mye større dokument enn Overordnet del av læreplanen og Regjeringens integreringsstrategi. I førstnevnte forekommer også inkludering som et begrep hvor ansvaret legges hos skolen, og ikke hos elevene. Som overskriften til dokumentet tilsier, skal en jobbe for *inkluderende fellesskap* i barnehage, skole og SFO, og det legges vekt på hvordan en kan jobbe mot en mer inkluderende skole og praksis. I regjeringens integreringsstrategi blir begrepet inkluderende fellesskap/læringsmiljø nevnt 3 ganger. Her ser vi også flere tilfeller hvor begrepet er brukt i verbform. For eksempel står det at *«språkstimulering, sosialisering og annen læring må begynne så tidlig som mulig, slik at barn og unge med innvandrerbakgrunn blir inkludert og ikke blir hengende etter i utdanningsløpet»* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16). Her legges det altså vekt på at elevenes manglende språk, sosialisering eller læring kan skape ekskludering.

Videre kan en se i tabellen at ekskludering ikke blir nevnt i overordnet del av læreplanen. Ekskludering blir heller ikke nevnt i Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022), og blir kun nevnt 3 ganger i Meld. St. 6 (2019-2020). I overordnet del indikeres det derimot at *«vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes»* (s. 9) og at læreren må *«hjelp elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som ønskes og forventes»* (s. 17). I Meld. St. 6 (2019-2020) nevnes foreldresamarbeid (s. 25) og SFO som viktig for å forhindre utenforskap (s. 110, 114). Dette nevnes spesielt i sammenheng med minoritetsspråklige elever. Videre forklares det at *«barn som strever med språkutviklingen og flerspråklige barn faller oftere utenfor barnefellesskapet»* (s. 28). Man ser altså at elevenes egenskaper i norsk knyttes til ekskludering og utenforskap.

4.1.2 Flerkultur, minoriteter og mangfold

Videre er det lite i Overordnet del av læreplanen som nevner flerkultur og inkludering av minoritetsspråklige elever. Denne elevgruppen blir derfor kun en del av det generelle

elevbegrepet, med unntak av to sitater hvor vern om minoriteter kobles til verdier i et demokratisk samfunn (s. 9). På en annen side er det et stort fokus på mangfold i dokumentet. Som tabellen tydeliggjør, er det dette begrepet som blir nevnt flest ganger, og det legges vekt på at *«skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Å verne om mangfoldet står også sentralt i de to andre dokumentene, men i disse dokumentene nevnes også minoriteter og flerkultur oftere i denne sammenhengen. For eksempel står det at det er viktig å ta vare på mangfoldet og flerspråklighet som ressurs, og å fremme verdier som toleranse og demokrati, slik at alle kan føle seg inkludert og verdsatt (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16). I Meld. St. 6 (2019-2020) s. 12) blir mangfoldet beskrevet som en berikelse som kan skape høyere toleranse og respekt for at vi er forskjellige, og hvor en kan lære andre språk og om andre kulturer.

4.1.3 Tilpasset opplæring og læringsutbytte

Heller ikke i sammenheng med tilpasset opplæring og læringsutbytte blir minoritetsspråklige elever nevnt i Overordnet del av læreplanen eller Meld. St. 6 (2019-2020). Som nevnt tidligere blir denne elevgruppen derfor kun en del av det generelle elevbegrepet. For eksempel står det i overordnet del at *«tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). På en annen side forklares det ikke hva som tilsier at en elev trenger tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, eller hvordan spesialundervisningen skal foregå. Videre blir tilpasset opplæring nevnt 14 ganger i sammenheng med minoritetsspråklige elevers opplæring i Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022). Her står det blant annet at nyankomne elever trenger et godt og tilpasset opplæringstilbud som forutsetter kartlegging av språkferdigheter og særskilt språkopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17). Prinsippet om tilpasset opplæring blir videre gjennomgått under den andre analysedelen, og jeg vil derfor ikke gå noe mer inn på dette begrepet nå.

Videre blir utbytte nevnt én gang i Overordnet del av læreplanen: «*Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Det nevnes derimot ikke hva som tilsier at en elev har et godt eller dårlig utbytte. I Meld. St. 6. står det at «*elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.*» I tillegg står det at det er «*egne rettigheter for barn og elever fra nasjonale minoriteter, minoritetsspråklige barn...*» (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 8). Det spesifiserer ikke hvilke rettigheter elevene har, og heller ikke her utdypes det hva som legges i om eleven har et godt eller dårlig utbytte av undervisningen. Det samme gjelder for Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022). I dette dokumentet indikeres dette derimot som en utfordring når det gjelder hvilke tiltak som kan settes inn for å bedre de nyankomne elevenes læringsutbytte: «*Det er begrenset kunnskap, både nasjonalt og internasjonalt, om hvilke tiltak og modeller som gir nyankomne elever størst læringsutbytte*» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16). Videre utdypes det at Regjeringen vil vurdere eksisterende tiltak som kan forbedre et godt læringsutbytte for minoritetsspråklige barn (s. 20).

4.1.4 Psykososialt læringsmiljø og identitetsutvikling

Psykososial* blir ikke nevnt i Overordnet del av læreplanen, og blir kun nevnt én gang i Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022). I dokumentet står det at det er behov for mer kompetanse og et bedre samarbeid mellom ulike instanser i skolen, slik at en kan få en bedre oppfølging av nyankomne elevers psykososiale trivsel, da manglende inkludering i skolen og nærmiljø kan skape risiko for utenforskap (s. 21). Selv om ikke selve begrepet blir nevnt i Overordnet del, blir det beskrevet hvordan elevene skal jobbe med sosial læring og utvikling, og hvordan fellesskapet skal bidra til den enkeltes trivsel, utvikling og læring. Videre står det at «*de ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har samme ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I dokumentet Meld. St. 6 (2019-2020) blir psykososial* brukt 8 ganger. Det nevnes også i sammenheng med minoritetsspråklige elever. Blant annet står det i sammenheng med at SFO bør bli brukt som integreringsarena:

Minoritetsspråklige barn med kort botid i Norge, eller lite erfaring fra barnehage, vil kunne ha behov for tiltak for å trives, føles seg trygge og utvikle seg sosialt og språklig. Særlig for nyankomne barn er det viktig at skole og SFO samarbeider om å planlegge aktiviteter og tilbud og oppfølging av barna, slik at overgangen blir best mulig... Et inkluderende psykososialt miljø, det alle føler tilhørighet i SFO, bidrar til å forhindre utenforskap (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 114).

Å utvikle elevens identitet nevnes som særlig viktig i Overordnet del av læreplanen. Det forklares at elevene skal utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap, og at kunnskap med ulike kulturuttrykk og tradisjoner er viktig (s. 5). Et funn som derimot fanget min oppmerksomhet, var at begrepet identitet ikke blir nevnt i Regjeringens integreringsstrategi, og at dette ikke er et fokus som blir utmerket som viktig i møte med den norske kulturen. Dette vil derfor bli videre drøftet i kapittel 5. Funn som omhandler det psykososiale miljøet og elevens identitet vil også bli presentert i den andre analysedelen.

4.2 Inkludering i den flerkulturelle skolen

Under dette kapittelet har jeg valgt å samle kategoriene fra analysemetoden Systematisk tekstkondensering, som sier noe om hvordan inkluderingsprinsippet i den flerkulturelle skolen blir ivaretatt.

4.2.1 Synliggjøring av mangfoldet

Overordnet del av læreplanen

Igjennom tekstgravingen forklarte jeg at et av funnene omhandlet at mangfoldet skulle anerkjennes. Gjennom den systematiske tekstkondenseringen ser jeg også at flere av slutningene i dokumentene vektlegger evnen til å synliggjøre mangfoldet. I overordnet del av læreplanen blir for eksempel arbeid med inkludering vektlagt som viktig ved å verdsette og anerkjenne at vi er forskjellige, slik at alle kan ta del i fellesskapet. Eksempelvis står det:

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

I dokumentet blir det forklart at opplæringen skal gi elevene grunnlag for å forstå seg selv og andre, slik at de kan ta gode valg i livet (s. 9). Derfor er også skolen pliktet til å gi kunnskap om mangfoldet i skolen, fordi det kan gi alle elever verdifull kunnskap om ulike verdier og tradisjoner som gjør oss like, men også ulike (s. 5). Det legges vekt på at elever med ulike bakgrunner, erfaringer og forutsetninger kan lære av hverandre og bidra til et mer inkluderende læringsmiljø. Skolen har altså en viktig oppgave med å legge til rette for at elever kan utvikle forståelse for både seg selv og andre, slik at de kan lære å respektere ulikheter og se på disse som en styrke.

Som det fremgår i dokumentet må lærerne arbeide for å skape et trygt læringsmiljø der elevene utvikler sin egen identitet, samtidig som de formes av felles verdier og holdninger (s. 6). Sett i lys av dokumentet skal skolen gjennom samarbeid og medbestemmelse skape et miljø der alle elever har like muligheter til å ta del i fellesskapet og gjøre selvstendige valg. Videre påpeker dokumentet at lærerne må være oppmerksomme på ulike forutsetninger og behov hos elevene og legge til rette for at alle får den støtten og hjelpen de trenger.

I Overordnet del av læreplanen blir også felles referanserammer trukket frem som viktig for å skape tilhørighet i den mangfoldige skolen, i tillegg til at elevens selvbilde og identitet kan formes i fellesskap med andre elever:

Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Videre legger dokumentet frem språket som en viktig ressurs for inkludering og for å kunne kommunisere og skape fellesskap med andre. Derfor vises det til at skolen må legge til rette for alle elevers språkutvikling, enten det gjelder norsk, samisk eller andre språk. Det forklares at gjennom sosialt samspill og felles referanserammer kan elevene finne løsninger i fellesskap med andre og skape tilhørighet i mangfoldet av elever (s. 5).

Meld. St. 6 (2019-2020)

Også i Meld. St. 6 (2019-2020) er det lagt vekt på hvordan mangfoldet skal synliggjøres i skolen, for å skape et inkluderende fellesskap. Som dokumentet beskriver befinner vi oss i en tid med et økende mangfold, og derfor forklares det som viktig at skolen og lokale støttesystemer er rustet til å møte både elever og foreldre på en god måte, for å skape et godt samarbeid (s. 11). Eksempelvis står det at «*barnehager og skoler skal, i samarbeid med det lokale støttesystemet, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever*» og at «*det avgjørende er at barna og elevene opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger*» (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 8, 11).

I tråd med stortingsmeldingen vil et godt foreldresamarbeid med minoritetsspråklige foreldre kunne sikre at elevene har det bra på skolen og blir inkludert. Foreldre har ulike forutsetninger for å kunne følge opp barna sine. En del minoritetsspråklige foreldre har svake norskkunnskaper og er ikke kjente med det norske utdanningssystemet på samme måte som foreldre med norsk som morsmål (s. 25). Skolen har derfor et ansvar for å organisere samarbeidet slik at alle foreldre kan delta, uavhengig av deres bakgrunn eller forutsetninger.

Regjeringen forventer at alle barnehager og skoler legger til rette for et godt foreldresamarbeid og møter alle foreldre med respekt for og anerkjennelse av hva de kan bidra med. Det er barnehagens og skolens ansvar å organisere samarbeidet på en slik måte at foreldrene kan delta og bidra, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Foreldrene må få den informasjonen de trenger, på et språk og i et format de kan forstå. Barnehagene og skolene må dessuten legge til rette for at foreldrene kan bli

kjent med hverandre og hverandres barn. Det kan bidra til å fremme et godt miljø og et inkluderende fellesskap og forhindre sosial ekskludering (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 24-25).

Videre fremgår det av dokumentet at barnehager og SFO spiller en viktig rolle i å utvikle språkkunnskapene til minoritetsspråklige elever og utjevne sosiale forskjeller (s. 15). Barnehagen er for eksempel spesielt viktig for å hjelpe minoritetsspråklige barn å utvikle seg språklig. To-språklige ansatte i barnehage og skole kan også hjelpe denne elevgruppen til å bygge bro mellom deres to verdener, samt at de kan være viktige kulturformidlere. Dette gjelder også lærerne som elevene møter i de andre fagene på skolen, da de må ha relevant kompetanse for å kunne hjelpe elevene der det trengs.

Tospråklige ansatte er viktige kulturformidlere og språkformidlere, og bidrar til å brygge bro mellom barnas to verdener. Samtidig får de tospråklige barna en mulighet til å vise sine ferdigheter og kunnskaper, og de kan føle stolthet over sin bakgrunn når de kan samtale med de ansatte på sitt eget morsmål (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 115).

Det beskrives også i dokumentet at SFO i liten grad blir brukt som virkemiddel og arena for inkludering av minoritetsspråklige elever. Evalueringen viser blant annet at det er lite tilpasset opplegg i SFO for denne elevgruppen, og at det i liten grad bygger på elevens språkutvikling. I tillegg vises det til at kulturelle og språklige barrierer kan gå utover SFO-tilbudet til elevene. I dokumentet blir det derfor forklart at de vil styrke kvaliteten på SFO-tilbudet ved å gi veiledning til læringsstøttende aktiviteter, slik at de minoritetsspråklige elevene kan bli mer inkludert i fellesskapet utenfor skoletid, samtidig som de kan lære norsk (s. 17). For at denne elevgruppen skal bli mer inkludert i SFO blir det derfor lagt frem at sosialisering og språkstimulering må skje så tidlig som mulig etter at barnet har begynt på SFO, slik at de kan ta del i fellesskapet (s. 115).

Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) Integrering gjennom kunnskap

Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) skiller seg fra de to andre dokumentene ved at det legges mer vekt på hvordan den minoritetsspråklige eleven kan tilpasse seg for å bli en del av fellesskapet enn de to andre dokumentene. Dette kan derimot være naturlig, da dokumentet er brukt som en integreringsstrategi for innvandrere. Ifølge dokumentet blir det forklart at kunnskap og forståelse av grunnleggende verdier og prinsipper vil være fundamentalt for å skape et inkluderende samfunn som rommer mangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4).

Som dokumentet indikerer er det viktig å legge til rette for likeverdig deltakelse og fellesskap for alle, spesielt for minoritetsspråklige elever som ofte kan møte hindringer i utdanningssystemet. Å bedre deltakelsen i barnehagen og skolen for minoritetsspråklige elever er derfor en sentral faktor for å forebygge utenforskap og fremme sosial mobilitet, da dette gir dem mulighet til å lære det norske språket, utvikle grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse.

Det skal være rom for mangfold, og det å tro, mene og leve på ulikt vis... Det norske samfunnet må ha rom for at mennesker er forskjellige. Regjeringen ønsker å fremme respekt for likeverd og toleranse for mangfold. Samtidig må vi sørge for en trygg ramme og et stødig fundament av verdier som gjeler for alle. Samfunnet må bygge på noen felles grunnleggende verdier. Demokrati, rettsstat og menneskerettigheter er grunnleggende verdier i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 45).

Som dokumentet beskriver er det viktig å ivareta mangfoldet og flerspråklighet som en ressurs i skolen. Derfor er det også avgjørende å gi minoritetsspråklige elever langvarig andrespråksopplæring, i tillegg til å sikre at de blir kjent med grunnleggende normer og verdier i det norske samfunnet så tidlig som mulig (s. 20). Som det står i dokumentet handler prinsippene om å ta vare på mangfold og flerspråklighet som ressurs ved å fremme verdier som demokrati og toleranse – alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Det handler om tidlig innsats og tilpasset opplæring for barn og nyankomne elever (s. 16). En må også sikre

gode overganger, for eksempel fra innføringstilbud til ordinær klasse. Dette skal gjøres på en slik måte at elevenes behov styrer hvilket tilbud de får (s. 19).

Videre legger dokumentet vekt på å bedre toleransen for flerkulturelle læringsmiljøer, slik at en kan sikre en mangfoldig og inkluderende utdanning for alle. Det forklares ved at «*et godt og inkluderende læringsmiljø skaper trygge rammer for elevenes læring og forebygger mobbing. Det generelle arbeidet for et godt læringsmiljø og arbeidet mot mobbing må være tilpasset dagens flerkulturelle skole*» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 20). Samlet sett menes det at for å få til en vellykket integreringspolitikk kreves det en bred innsats på mange fronter, slik at en kan sikre likestilling, inkludering og fellesskap for alle.

4.2.2 Tilpasset opplæring for alle elever

Som forklart igjennom den første analysedelen, blir tilpasset opplæring og læringsutbytte kun nevnt i sammenheng med det generelle elevbegrepet, og ikke i sammenheng med minoritetsspråklige elever. Dette gjelder både i Meld. St. 6 (2019-2020) og Overordne del av læreplanen. I dokumentene fremgår det blant annet at det er viktig at læreren tilpasser opplæringen slik at alle elever føler seg inkludert i skolen. I Meld. St. 6 står blant annet at det er et mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til å kunne utvikle seg og lære, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 7). I tillegg er tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset tilbud viktige prinsipper for å bedre utdanningssystemet (s. 8).

I Overordnet del blir tilpasset opplæring forklart som en viktig tilnærming som skal sikre at alle elever får et godt læringsutbytte. Dette innebærer at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev gjennom variasjon i opplæringen, ulike læremidler og fokus på læreplaner og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Målet er at alle elever skal oppleve mestring i opplæringen, uavhengig av deres forutsetninger. Dersom eleven ikke får nok utbytte av den ordinære undervisningen, har hun/han rett på spesialundervisning (s. 18). Det blir også forklart at man som lærer har et ansvar for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, og å gi dem tro på egne evner slik at de kan utvikle seg både faglig og sosialt. Blant annet står det at «*opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier,*

og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det forklares også at lærere skal møte elevene med forventninger og gi dem utfordringer som skaper lærelyst, samtidig som de viser omsorg for elevene (s. 17).

Videre blir kartlegging og observasjon nevnt som viktige elementer for tilpasset opplæring, da dette kan hjelpe læreren å følge opp den enkelte elev og kan være med å utvikle skolens praksis (s. 17). Det beskrives imidlertid ikke hvilke rettigheter minoritetsspråklige elever har, eller hvordan undervisningen kan tilpasses denne elevgruppen. Dette antyder at minoritetsspråklige elever kun blir innlemmet som en del av det generelle elevbegrepet, og det blir derfor gitt lite føringer for hvordan læreren kan tilpasse undervisningen for nyankomme- eller minoritetsspråklige elever i dette dokumentet.

I Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) blir tidlig innsats beskrevet som et viktig begrep for å styrke den tilpassede opplæringen og inkluderingen av de minoritetsspråklige elevene. Dette argumenteres blant annet med at *«eleven vil bedre kunne utvikle sine norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse»* (Kunnskapsdepartementet, 2018 s. 15). Disse tiltakene handler også om å skape et inkluderende læringsmiljø, slik at utenforskap blir unngått. Som Meld. St. 6 (2019-2020) beskriver, vil det tilbudet elevene får i sine første år i barnehagen og grunnskolen spille inn på hvordan de vil lykkes senere i livet (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 12). Tidlig innsats blir forklart ved at tiltak blir satt inn umiddelbart når utfordringer oppstår og er forutsatt av at tjenester som PPT og skole samarbeider for å forebygge og hjelpe å identifisere elever som trenger ekstra hjelp (s. 12). Dokumentet viser også til at regjeringen vil innføre plikt til å kartlegge elevers norskkunnskaper før skolestart, slik at de elevene som har for svake norskkunnskaper kan få hjelp med en gang (s. 14). Om elevene trenger opplæring utenfor det ordinære tilbudet vil det derfor være viktig å finne fleksible løsninger som ikke går ut over inkluderingen.

Barn som ikke klarer å følge normalt opplæringstilbud har rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18; Meld. St. 6 (2019-2020) s. 8). Ifølge Meld. St. 6 (2019-

2020) har noen barn og unge større utfordringer, som gjør at de trenger ekstra hjelp og støtte (s. 11). Med fokus på inkludering kreves det derfor at *«barnehager, skolen og SFO har fleksible løsninger og setter av ressurser til å tilpasse tilbudet slik at alle blir ivaretatt, og slik at elevene opplever å få et helhetlig tilbud der de spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med det ordinære tilbudet»* (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Ifølge dokumentet er elever med minoritetsbakgrunn overrepresentert i spesialundervisningen (s. 18). For at elevene skal få den opplæringen de har rett på trenger de fagpersoner med relevant kompetanse, og at de får den hjelpen de trenger raskt når behovene oppstår (s. 42). På en annen side viser det seg at for mange elever med rett til spesialundervisning får for sent eller for dårlig tilrettelagt hjelp (s. 42).

I Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) kommer det også frem at ikke alle minoritetsspråklige elever får den tilpasningen i skolen som de har rett på. Det er for store forskjeller mellom kommunene, blant annet på grunn av manglende kompetanse og kunnskap om regelverket, i tillegg til dårlig kartlegging av elevene. Videre er det et problem at det finnes uklare genser mellom opplæringsloven og introduksjonsloven, noe som gjør at mange minoritetsspråklige ungdommer blir henvist til opplærings for voksne, isteden for opplæring med jevnaldrende elever (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16).

Dette viser seg også i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 14), hvor det forklares at det er et problem at ikke alle elever får den hjelpen de trenger raskt nok, eller i det hele tatt. Elever forteller at de opplever manglende forståelse for behovene sine, og at de blir møtt med lave forventninger. I tillegg mener flere at det er ekskluderende å bli tatt ut fra klassefelleskapet (s. 42). Inkludering gjennom tilpasset opplæring krever derfor at skolen og SFO setter inn nok ressurser slik at de kan følge opp elever som har utfordringer i skolen.

Barnehage og skolen er viktige arenaer for å forebygge, oppdage og følge opp ulike utfordringer som barn og elever møter i hverdagen. Et godt lokalt støttesystem rundt

barna og lærerne er derfor viktig for å få til et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 15).

4.2.3 Elevens psykososiale læringsmiljø

Et godt psykososialt leke- og læringsmiljø omfatter alle deler av det psykososiale miljøet, som vennskap, inkludering, forebygging av vold og trakassering (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 24). For at minoritetsspråklige elever skal føle seg inkludert i skolen er det derfor viktig at lærerne er med å bygge et godt psykososialt miljø. I dokumentet forklares det at elever og barn kan ha psykiske vansker og føle seg ensomme, og at det finnes en del barn som ikke opplever å bli inkludert i lek og sosiale fellesskap på skolen (s. 21). Ulike forhold kan med andre ord føre til mistrivsel, fravær og frafall (s. 18). Barnehagen og skolen har derfor et viktig ansvar for at alle skal trives og føle seg inkludert, og de må gi gode rammer for allsidig sosial utvikling.

Barnehagen og skolen skal bidra til at barn og unge blir trygge og trives. Barn og unge tilbringer en stor del av oppveksten i barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO). Der erfarer de oppturer og nedturer. De faller og slår seg, krangler og strever. De lærer seg å klatre øverst i treet, knekker lesekode, opplever mestring og får venner for livet. Barnehagen, skolen og SFO skal gi en god ramme for allsidig utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 8).

Sett i lys av dokumentet er de voksne i skolen viktige støttespillere for at alle elever skal ha et godt psykososialt læringsmiljø, og foreldre vil være viktige støttespillere som kan gi et helhetlig bilde av elevens trivsel (s. 13). Det står også i dokumentet at «*barnehagene og skolene skal sammen med foreldrene legge til rette for at barna og elevene etablerer gode relasjoner og trygg tilknytning til de ansatte og andre barn og elever, og at de opplever annerkjennelse, tilhørighet og trivsel*» (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 18).

Videre vil de ansatte i skolen kunne hjelpe elevene til å se at alle er en verdifull del av fellesskapet, slik at de kan utvikle seg både faglig og sosialt. I samarbeid med lokale støttesystemer må en finne gode løsninger for å møte mangfoldet på best mulig måte, slik at alle trives (s. 8). Det fremgår av dokumentet at lærerne også må være obs på viktigheten av

elevenes språkferdigheter, da språksterke barn vil ha bedre forutsetninger for samspill med andre, gjennom lek og læring. Barn som strever med språket og minoritetsspråklige barn vil derfor oftere falle utenfor fellesskapet i skolen (s. 28).

Identitetsutvikling

I Overordnet del av læreplanen (2017, s. 14) blir et positivt selvbilde og en trygg identitet i barne- og ungdomsårene beskrevet som særlig avgjørende for opplevelsen av at man har et godt psykososialt læringsmiljø. For å utvikle elevenes identitet må derfor ulikheter oppmuntres og verdsettes (s. 4). I dokumentet blir det beskrevet hvordan elevens identitetsutvikling kan være med å forme elevens utvikling. For at elevene skal kunne gjøre gode valg i livet, legges det for eksempel vekt på at elevene må få hjelp til å forstå seg selv og andre, og at opplæringen skal gi eleven mulighet til å utvikle sine evner ved å få innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur og religion og livssyn (s. 9).

Også her forklares språket seg som en viktig faktor som kan hjelpe elevene til å utvikle sin identitet og dermed bedre det psykososiale læringsmiljøet. Det står for eksempel at: *«Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Elevens identitet og selvbilde blir til i samspill med andre (s. 10). Dokumentet indikerer at elevene må få oppleve lokalmiljøet og samfunnet, slik at de kan skape felles referanserammer og finne sin plass i samfunnet. *«Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5) Ifølge dokumentet har derfor skolen et ansvar for å gi elevene innsikt i kultur og historie, slik at de kan utvikle sin identitet. Elevene lærer ved å kommunisere med ulike mennesker, og ved å erfare ulike kulturuttrykk og tradisjoner. Det står blant annet at *«de erfaringene eleven får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Oppsummert kan en derfor si at identitetsutvikling spiller en viktig rolle i elevens psykososiale helse, som igjen vil spille inn på elevens opplevelse av inkludering i skolen.

4.3 Kompetanseutvikling og integrering som politiske mål

Videre vil jeg nå presentere funn relatert til politiske mål om kompetanseutvikling og integrering, som kan kobles opp mot hvordan dokumentene vil videreføre inkluderingsprinsippet i skolen. Disse funnene er kun basert på Meld. St. 6 (2019-2020) og Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022).

4.3.1 Mål om kompetanseløft i skole og barnehage

I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 8) indikeres det som et at de viktigste målene å få kompetansen nærmere barna. «Regjeringen vil at kompetansen skal være der hvor barna og elevene er. Det skal vi få til, både ved å videreutvikle kompetansen til de ansatte i kommunene og ved å utnytte den samlede kompetansen i systemet bedre» (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 63). Skolen, barnehagen og støttesystem må derfor kunne samarbeide for å yte tjenester for elever med forskjellige behov. Derfor må kompetansen bringes nærmere elevene. For at alle barn skal få et godt tilbud må tilbudet være kunnskapsbasert og bli gitt av kompetente fagfolk (s. 13).

Barnehage, skole og støttesystemet skal samarbeide om å yte tjenester til barn og unge med ulike behov. Et fellestrekk for de viktigste tiltakene i meldingen er å bringe kompetansen nærmere barna og elevene. For å få til dette vil regjeringen blant annet satse på kompetanseutvikling i barnehager og skoler og i PP-tjenesten, og på å bedre samarbeide mellom barnehager, skoler, SFO og det lokale støttesystemet (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 8).

Funn fra dokumentet viser videre at det er mye god kompetanse i barnehager og skoler, men at det finnes for store forskjeller mellom skolene og kommunene.

Forskjellene i resultater mellom ulike grupper viser at ikke alle barnehager og skoler klarer å kompensere godt nok for barnas og elevens bakgrunn. Vi vet at det er store

forskjeller mellom tilbudene barna får i de enkelte barnehagene, skolene og kommunene (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 21).

Det viser seg også at praksis ofte ikke er i tråd med regelverket. Kommuner og fylkeskommuner må derfor arbeide målbevisst for å oppnå inkludering og tidlig innsats, slik at de kan innfri til kravene i regelverket. På grunn av for store forskjeller mellom kommunene legges det vekt på i Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) at en må styrke kvaliteten på barnehagetilbudet for minoritetsspråklige elever. Den nye rammeplanen for barnehagen legger for eksempel mer ansvar på de ansatte for å støtte flerspråklige barn i å bruke morsmål og fremme norskspråklig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 21). Videre legges det vekt på at det trengs flere lærerspesialister innenfor områdene andrespråkspedagogikk og flerspråklig pedagogikk, og at en må heve kompetansen for lærere som underviser nyankomne elever, slik at en kan styrke deres kunnskapsgrunnlag om hva som virker for denne elevgruppen (s. 21-22).

For å ivareta minoritetsspråklige barn gjennom hele utdanningsløpet mener Kunnskapsdepartementet (2018, s. 21) at det trengs økt kompetanse blant de ansatte i barnehage og skole. De trenger blant annet kompetanse om minoritetsspråklige elevers språkutvikling og innlæring, slik at de får utnyttet sitt potensiale og lært norsk så fort som mulig. I tillegg poengteres det at det trengs kompetanse om regelverket og flerkulturell pedagogikk, slik at en kan sikre kunnskap om elevenes forutsetninger for læring. Samarbeidet med andre instanser må også fungere bedre, slik at alle kan bli inkludert og ha et godt og trygt skolemiljø.

Dette kommer også frem i Meld. St. 6 (2019-2020), hvor det forklares at for å sikre bedre kompetanse i skolen trengs det flere faglærere med ulik kompetanse, slik at de kan hjelpe elevene på best mulig måte (s. 17). Blant annet er det behov for et solid kunnskapsgrunnlag om inkluderende praksis, og kompetanse om ulike grupper i skolen, som for eksempel elever med norsk som andrespråk (s. 53).

Videre kan SFO være en viktig arena for begreps- og ordutvikling for minoritetsspråklige elever. Derfor trengs det SFO-ansatte som har god kompetanse i norsk (Meld. St. (2019-2020) s. 115). For elever med rett på særskilt språkopplæring trengs det også kompetanse innenfor norsk som andrespråk, slik at elevene kan få kartlagt sine norskferdigheter. Det påpekes at mange skoler trenger flere lærere med denne type kompetanse:

På lang sikt bør det være et mål at alle lærere som underviser i særskilt norsk skal ha formell kompetanse i norsk som andrespråk. På kort sikt vil regjeringen vurdere hvordan alle barnehager og skoler kan få tilstrekkelig tilgang til kompetanse i norsk som andrespråk. På dette området er mangelen på kompetanse større enn på det spesialpedagogiske området (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 65).

4.3.2 Integrering for utdanning, kvalifisering og kompetanse

Det er fremdeles store utfordringer knyttet til opplæringen av nyankomne elever. Det blir særlig pekt på mangelen av tospråklige lærere og lærere med kompetanse i andrespråksdidaktikk (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17). For å forhindre utenforskap, og sikre sterkere sosial mobilitet, menes det derfor at en må satse på kvalifisering, utdanning og kompetanse. Ved å øke disse punktene poengteres det dermed at en er med på å hjelpe minoritetsspråklige elever til å ta del i senere arbeidsliv (s. 4). For å få til dette må en fremme deltakelse og fellesskap, og jobbe mot segregering og utenforskap. «*Et hovedgrep i strategien er derfor en sterk og tydelig satsing på utdanning, kvalifisering og kompetanse. Dette vil bidra til at flere innvandrere får den kompetansen som de selv og samfunnet trenger, slik at de kan komme i arbeid og bidra til verdiskaping og velferd*» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4). Det påpekes også at strategien innebærer et stort fokus på å forhindre segregering og utenforskap, og at det er særlig viktig for minoritetsspråklige elever å delta i aktiviteter og på sosiale arenaer på lik linje med andre barn (s. 4).

I Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) indikeres det at lav sysselsetting blant innvandrere kan være en hovedutfordring for integrering, noe som kan skape ekskludering og utenforskap (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4). «*SSBs levekårsundersøkelse i 2016 viser*

at sett under ett har innvandrere dårligere levekår og lavere sosial og demokratisk deltakelse enn befolkningen for øvrig. Barn med innvandrerbakgrunn er sterkt overrepresentert i husholdninger med vedvarende lavinntekt» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8). Det kommer derfor frem at det er viktig å investere i kompetanseheving og utdanning for å øke sysselsettingen og redusere sosiale forskjeller. Å fremme deltakelse og fellesskap er nødvendig for å hindre segregering og fremme inkludering i samfunnet. Derfor er økt deltakelse i barnehage og SFO spesielt viktig blant familier med lav inntekt, fordi det kan bidra til å utvikle barns språklige og sosiale ferdigheter, og sikre gode overganger til ordinære klasser, om eleven er en del av et innføringstilbud (s. 18-19). Som et tiltak vil regjeringen sette ned prisene på disse tilbudene, slik at familier med lav inntekt kan få råd til å benytte tilbudene. Det forklares også som viktig at nyankomne elever blir kjent med grunnleggende normer og verdier i det norske samfunnet så tidlig som mulig og at en bedrer toleransen for flerkulturelle læringsmiljø.

Barnerettigheter, likestilling og rett til selvbestemmelse er viktige verdier i Norge. For å motvirke segregering og bedre muligheter for barn med innvandrerbakgrunn, er det avgjørende at innvandrere så tidlig som mulig blir kjent med grunnleggende normer og verdier i det norske samfunnet, forventninger til foreldrerollen, og hvilke tilbud som finnes for barn, unge, foreldre og familier (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 46).

Oppsummert kommer det frem i dokumentet at det finnes utfordringer knyttet til opplæringen av nyankomne elever, spesielt mangelen på tospråklige lærere og lærere med kompetanse i andrespråksdidaktikk, samt at det er for lav sysselsetting blant innvandrere, noe som kan resultere i utenforskap. For å forhindre dette og sikre sterkere mobilitet menes det derfor at en må satse på kvalifisering, utdanning og kompetanse, slik at en kan integrere minoritetsbefolkningen inn i det norske samfunnet.

5. Diskusjon

Oppgavens problemstilling er «*Hvordan blir forståelsen av inkludering i en flerkulturell skole uttrykt i 3 relevante styringsdokumenter, og hvilken betydning har dette for feltet?*». For å kunne svare på den gitte problemstillingen har jeg brukt ulike skolepolitiske dokumenter og lovverk som datamateriale. I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene fra kapittel 4 ved å koble de opp mot tidligere forskning og de teoretiske perspektivene fra kapittel 2. Funnene vil derfor bli sett i lys av et kritisk multikulturalistisk syn, berikelsesperspektivet og teori som kan kobles til begrepet inkludering og den flerkulturelle skolen. For å kunne besvare problemstillingen i forskningsundersøkelsen, er kapitelet organisert ut ifra problemstillingen og sentrale funn fra analysen.

5.1 Kategoriseringen av minoritetsspråklige elever: Inkluderende eller ekskluderende praksis?

Et av funnene indikerer at dokumentene av ulik grad fokuserer på å skape et inkluderende fellesskap i skolen. Både i Overordnet del av læreplanen og i Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) er det flere funn som tilsier at elevene må bli *inkludert* inn i fellesskapet, isteden for at fellesskapet skal være *inkluderende*. Som nevnt i kapittel 4 legges det for eksempel vekt på at «*språkstimulering, sosialisering og annen læring må begynne så tidlig som mulig, slik at barn og unge med innvandrerbakgrunn blir inkludert og ikke blir hengende etter i utdanningsløpet* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Om elevene mangler ulike ferdigheter vil det altså kunne skape ekskludering, og elevene må som et resultat av dette lære både norsk, sosial kompetanse og annen læring, slik at de ikke blir holdt utenfor fellesskapet. Dette kan blant annet kobles opp mot Hølland (2021) og hvordan integreringsprinsippet og inkluderingsprinsippet ofte blir brukt synonymt. Spesielt i Regjeringens integreringsstrategi kan vi forstå flere av slutningene i teksten som at noen egentlig er utenfor fellesskapet, og at skolen må jobbe for å skape plass til de som er utenfor. Strømstad, Nes og Skogen (2004, sitert i Jortveit, 2017) viser for eksempel til det *integreerte barnet*, og hvordan eleven skal integreres inn i fellesskapet i skolen, isteden for å jobbe mot en inkluderende skole. På denne måten blir integrering en måte å skape likhet på, og hvor målet er å gjøre den minoritetsspråklige eleven

mest lik majoriteten (Jortveit, 2017, s. 42). Dette kan dermed være med på å skape stigmatisering, assimilering og marginalisering i skolen og samfunnet (Morken, 2017). Som det fremgår i dokumentet vil en jobbe med å gjøre de minoritetsspråklige elevene mer rustet for det norske samfunnet, slik at de ikke står utenfor fellesskapet, og kan ta del i arbeid, verdiskapning og velferd. Dette vil de blant annet gjøre ved å fokusere på kvalifisering, utdanning og kompetanse. Det påpekes også at minoritetsspråklige elever ofte kommer fra lave sosioøkonomiske familier, noe som kan resultere i utenforskap. Ut ifra et kritisk multikulturalistisk syn kan denne kategoriseringen av mennesker være med på å skape et stereotypisk syn på minoritetsspråklige elever i skolen, hvor elevene kun blir beskrevet ut fra sin bakgrunn, kultur og tro, som igjen kan resultere i undertrykkelse innvandrere (Meld. St. 49 (2003-2004)). Denne kategoriseringen resulterer da i at minoritetene må assimileres til å bli mest lik majoriteten, slik at de ikke bli ekskludert fra fellesskapet.

Videre forklarer Faldet (et al., 2020) at inkludering innebærer å kunne identifisere og redusere ekskludering. Likevel er begrepet ekskludering sjeldent brukt i de tre dokumentene. Alle kan imidlertid bli rammet av ekskluderende praksis, og det kan skje både direkte og indirekte som ekskludering *fra* opplæringen, men også *innen* opplæringen (CRPD, 2016; Nes, 2017; Slee, 2019, sitert i Faldet et al., 2022). Som forklart i den teoretiske forankringen mener Biesta (2007, 2018) at inkludering og ekskludering er to sider av samme sak. Han forklarer blant annet at det er viktig å kunne identifisere både positive og negative former for inkludering og ekskludering, fordi alle er forskjellige. Derfor må vi kunne skille mellom ekskludering som skyldes diskriminering og urettferdighet, og positive former for ekskludering som er nødvendige for å opprettholde kvaliteten på utdanningen. Biesta mener at en med dette altså må ta hensyn til de ulike nyansene av inkludering og ekskludering når man diskuterer disse begrepene i utdanningen, hvis ikke vil det være vanskelig å kalle inkluderingen optimal, da fokuset på både positive og negative former for ekskludering ikke er diskutert i dokumentene. Ekskluderende faktorer burde også være relevante i dokumentene, da tidligere forskning viser at minoritetsspråklige elever ofte føler seg ekskludert fra fellesskapet, fordi skolen har ulike forutinntatte forståelser av hva som er riktig og normalt i en norsk kontekst (Chinga-Ramirez, 2015).

Funn fra dokumentene viser også at det kun er Regjeringens Integreringsstrategi (2019-2022) som direkte kobler inkludering opp mot minoritetsspråklige elever, noe Morken (2017) mener kan tolkes som både positivt og negativt. Han mener for eksempel at kategoriseringen av minoritetsspråklige elever vil være en form for forenkling, som overser det som ikke blir omfattet av fellesbetegnelsen og kan føre til stigmatisering. Ifølge Lund (2018) vil definisjonen av minoritetsspråklige elever som gruppetilhørighet være med å polarisere opplæringen i «de» og «oss». Videre kan denne kategoriseringen derfor være med å opprettholde forestillinger om det å være annerledes, og kan skape ekskludering (Morken, 2017, s. 67). Dette støttes også av Gullestad (2002) som mener at kategoriseringen kan skape spenning mellom kulturer, og kan føre til stereotypier og fordommer. I sammenheng med inkluderingsprinsippet refererer Overordnet del av læreplanen og Meld. St. 6 (2019-2020) kun til de minoritetsspråklige elevene som en del av det generelle elevbegrepet, uten å kategorisere elevene som minoritetsspråklige, eller «de» og «oss». På en annen side forklarer Morken (2017) at denne usynliggjøringen av grupper også kan føre til at en overser minoritetsspråklige elevers rettigheter og hjelpebehov, og ved å ikke snakke om inkludering i sammenheng med minoritetsspråklige elever kan det være vanskelig for skolen å ta stilling til hvordan denne elevgruppen kan føle seg som en del av et inkluderende fellesskap. Her er det også viktig å poengtere at teori viser at minoritetsspråklige elever har lettere for å falle utenfor fellesskapet (Bakken, 2014; Amundsen og Garmannslund, 2015; Nohre-Walldén, 2019), noe som også kommer frem i Meld. St 6 (2019-2020) og Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022).

5.2 Demokratiske verdier og mangfoldet i skolen: En balansegang

Selv om ikke alle dokumentene skriver direkte om inkludering i sammenheng med minoritetsspråklige elever, er det et stort fokus på å synliggjøre mangfoldet av elever i skolen. Som forklart i den teoretiske forankringen har det siden 90-tallet vært en spenning mellom forståelsen av inkludering som gjeldende for alle elever, og den tidligere forståelsen av at inkludering i hovedsak skulle gjelde elever med spesielle behov (Haug et al., 2014; Nilsen, 2014). Gjennom det Befring (2020) kaller berikelsesperspektivet kan vi si at dokumentene er

opptatt av å fremheve elevmangfoldets verdi, og hvor skolen stilles krav til å møte variasjonene blant elevene med positivitet og respekt. Gjennom et berikelsesperspektiv handler det om å kunne møte den enkelte elev og bygge et fellesskap hvor barn uansett forutsetninger føler seg som en ressurs i skolefellesskapet. I Overordnet del av læreplanen fremheves dette for eksempel ved at forskjeller skal anerkjennes og verdsettes, og hvor skolen blir tillagt en viktig oppgave i å legge til rette for at elever kan utvikle forståelse for både seg selv og andre, slik at elevene ser styrken ved å være forskjellige. I Meld. St. 6 (2019-2020) blir mangfoldet beskrevet direkte som en berikelse som skaper bedre toleranse og respekt for at vi er forskjellige, og hvor det legges vekt på at vi kan lære andre språk og kulturer (s. 12). I Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) blir det beskrevet at det skal være rom for et mangfold av elever, og det blir fokusert på viktigheten av å ivareta flerspråklighet og mangfoldet som ressurs (s. 20). Som Myklebust (2018) og Hauges (2014, sitert i Lund, 2018) forskning viser, vil det være viktig å ha en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet og minoritetsspråklige elever, slik at en i størst mulig grad kan se mulighetene ved en mangfoldig elevgruppe, hvor flerspråklighet blir sett på som en ressurs, og hvor alle nivåene i utdanningssystemet bygger på disse verdiene.

I Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) blir det imidlertid også lagt tydelig vekt på demokratiske verdier hvor kunnskap og forståelse av grunnleggende verdier og prinsipper i det norske samfunnet vil være viktig for å skape et inkluderende samfunn som rommer mangfoldet. Ifølge Biesta (2007a; 2007b; 2015) kan dette fokuset på demokratiske verdier være problematisk, da det ikke alltid vil være den beste tilnærmingen å skulle inkludere alle individer i demokratiet. Dette kan nemlig forårsake et påtvunget konsept av inkluderingsprinsippet, hvor majoriteten prøver å inkludere minoritetene som er på «utsiden». Dette støttes også av Westrheim og Hagatun (2015). De forklarer hvordan mangfoldsbegrepet i utdanningssammenheng kan bli en avledning fra å løfte frem forskjeller, og hvor en er mer opptatt av å skape et assimilerende samfunn hvor majoriteten prøver å gjøre de kulturelle minoritetene mest lik majoritetsbefolkningen. Dette gjør at de norske fremstår som selvstyrende individer, mens minoritetene blir kollektive kulturbærere. Som et resultat vil majoriteten virke universelt inkluderende, mens minoritetene virker særegne og

ekskluderende, og tvinges til å underordnes og assimileres for å oppnå inkludering (Westrheim og Hagatun, 2015, s. 173). Dette stemmer også overens med tidligere forskning. Blant annet fordi Lamin André Kvaale-Conateh (2019) fant et majoritetsorientert verdigrunnlag i Overordnet del av læreplanen, hvor han mener det ble fremmet norske verdier og perspektiver. Harnes (2016) fant også at skolesystemet ofte bruker et majoritetsperspektiv i undervisningen. Som et resultat av dette vil det derfor være viktig å utfordre ekskluderende maktposisjoner (Børhaug og Reindal, 2016). Samtidig må en forstå at minoritetsspråklige elever vil ha fordeler ved å lære seg det norske språket og hvilke prinsipper og verdier det norske samfunnet lener seg på. Som det står i dokumentet vil det for eksempel være viktig for å kunne ta del i senere arbeidsliv, og kunne bidra til elevens oppfatning av å ta del i fellesskapet og samfunnet. Som Morken og Karlsen (2020) forklarer, må vi ikke bare snakke om enkeltindivider og befolknings sammensetninger når det er snakk om mangfold og inkludering i et flerkulturelt samfunn, vi må også vurdere hele samfunnet, hvor demokratiet og menneskerettigheter står sentralt for alle, uansett bakgrunn og kultur. På denne måten kan en binde sammen og ivareta alle i befolkningen, slik at alle har samme rettigheter og plikter i samfunnet.

5.3 Utfordringer med å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever

I alle de tre dokumentene blir tilpasset opplæring poengtert som viktig i en inkluderende skole. Ifølge Spernes (2020) består den norske skolen av et stort mangfold, og det er derfor forventet at skolen organiserer undervisningen slik at den er tilpasset alle elever. Dette vil også gjelde det pedagogiske innholdet i skolen. Hølland (2021) utdyper at den faglig/kulturelle dimensjonen av inkludering handler om at eleven aktivt deltar i det faglige læringsmiljøet. Elevene skal ha mulighet for å gjøre de samme aktivitetene og arbeidsmetodene som klassen, men en må ta utgangspunkt i en tilpasning til hver enkelt elev. Derfor er også tilpasset opplæring en viktig del av minoritetsspråklige elevers inkludering i skolen. I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 12) ser en for eksempel at det er et stort fokus på at skolen må ha fleksible løsninger og sette av nok ressurser til å kunne tilpasse opplæringen til alle elevene, fordi barna skal føle at de får et helhetlig tilbud der tiltak henger godt sammen med det ordinære tilbudet. Funn fra Overordnet del av læreplanene viser til et stort ansvar hos lærerne med å tilpasse

undervisningen til alle elever, blant annet ved å fremme læringsstrategier, holdninger, motivasjon og grunnlag for læring hele livet. Dette krever mye av lærerne, som må tilpasse etter både alder, modenhets- og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det er forventet at de statlige signalene som er nedtegnet i styringsdokumentene blir fulgt lojalt gjennom den statlige og kommunale forvaltningen og ned til det enkelte klasserom og lærer. På en annen side vil det ikke alltid være samsvar mellom det som forklares i politiske føringer, og det som skjer i skolen. Derfor er det også viktig at skolens styringsdokumenter gir tydelige forklaringer på hvordan den tilpassede opplæringen skal skje i praksis. (Haug et al., 2014, s. 13-14).

Både i Meld. St. 6 (2019-2020) og i Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) kommer det imidlertid frem at ikke alle elever får den tilpasningen de har rett på, og at det finnes for store forskjeller mellom kommunene. Fra et teoretisk perspektiv kan vi se at Jortveit (2018) har funnet at lærere ofte glemmer det faglige aspektet ved inkludering. Dette kan videre resultere i at elevene går glipp av viktig kunnskap og relevant læringsutbytte. Dette stemmer også overens med Rambøll rapporten (2006), hvor det kommer frem at lærerne ofte har ansvaret for å organisere opplæringen for minoritetsspråklige elever, og hvor lærerne prioriterer praktiske og sosiale hensyn fremfor pedagogiske, noe som kan gå ut over elevens særskilte norskopplæring. Dette kan også være et resultat av for uklare styringsdokumenter. For eksempel handler tilpasset opplæring om å legge til rette for at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Haug (et al., 2014) peker blant annet på viktigheten av at undervisningen er tilpasset den enkelte elev, slik at alle får et optimalt læringsutbytte i skolen. Likevel viser funn fra dokumentene at det er lite som forklares om hvordan eleven skal få best mulig utbytte av undervisningen, noe som kan gjøre det vanskelig for lærerne å vite hvordan undervisningen skal tilpasses på best mulig måte. I Regjeringens integreringsstrategi indikeres det også som en utfordring å tilrettelegge for nyankomne minoritetsspråklige elevers læringsutbytte. Som vist tidligere står det at *«det er begrenset med kunnskap, både nasjonal og internasjonalt, om hvilke tiltak og modeller som gir nyankomne elever størst læringsutbytte* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16). Damsgaard og Eftedal (2015) forklarer at lærerne er pliktet til å tilpasse opplæringen, samtidig

som det ikke finnes føringer for hvordan undervisningen skal tilpasses. Da er det heller ikke rart at tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever blir forklart som et vanskelig mål.

Videre viser funn fra dokumentene at det trengs et kompetanseløft i skolen, for å bedre tilbudet til minoritetsspråklige elever. Det legges vekt på at kompetansen må komme nærmere elevene, og at det trengs flere tospråklige lærere og lærere med andrespråkskompetanse. Gjennom Øzerk (2006) ser en at både demografiske endringer, utdanningspolitiske- og pedagogiske tilnærminger, og ulikheter i språket er viktige grunnlag for tematiseringen av en god tospråklig opplæring. Tospråklig opplæring vil med dette være et viktig verktøy for å gi tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever, fordi det tar hensyn til elevens kulturelle og språklige bakgrunn. Også Genesee, Lindholm-Leary og Suanders (2016) konkluderer med at tospråklig opplæring vil være viktig for minoritetsspråklige elever, fordi det kan gi dem muligheten til å utvikle og bevare sitt morsmål og kulturelle identitet, i tillegg til å bedre faglige resultater. Videre vil det også kunne spille inn på elevenes sosioemosjonelle utvikling og forhold til skolen (Lindholm-Leary og Borsato (2018)). For at den tospråklige opplæringen skal være optimal vil de fire komponentene til Øzerk (2006) være reelle, som vil si at eleven skal få opplæring *i* morsmål, opplæring i andrespråket, opplæring *på* morsmål, og at opplæringen skjer på andrespråket.

Dette står derimot i kontrast til det egentlige formålet med norskopplæringen, morsmålsopplæringen og den tospråklige opplæringen av minoritetsspråklige elever, da det ifølge opplæringsloven §2-8 kun er ment som rene overgangstiltak til elevene er i stand til å følge ordinær undervisning. Retten knyttes derfor kun til muligheten av å følge ordinær undervisning, og ikke til å ta vare på egen kultur og identitet, eller som mål om flerspråklighet (Morken og Karlsen, 2020). Minoritetsspråklige elever har altså ikke rett på morsmålsopplæring om de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk, og det er heller ikke sikkert at elever som har rett til tospråklig opplæring vil få brukt dette tilbudet, om kompetanse er for dårlig på skolen, og om det ikke finnes nok morsmålslærere. At kompetansen innenfor tospråklig opplæring og andrespråksopplæring er for dårlig tilrettelagt, i tillegg til at det er for store forskjeller mellom kommunene, gjør at det ikke er alle minoritetsspråklige elever som

vil få den tilpasningen de har rett på. Ifølge Rambølls (2006) evalueringsrapport vil tospråklig- og morsmålskompetanse være viktige for elevenes språkutvikling, men som vi kan se i rapporten, er det allikevel få skoler som har lærere med disse kvalifikasjonene, som igjen forklares som mangel på relevante søkere.

5.4 Fra utenforskap til tilhørighet: Minoritetsspråklige elevers identitet og psykososiale læringsmiljø

Særlig i Meld. St. 6 (2019-2020) viser funn at et godt psykososialt læringsmiljø er viktig for at alle elever skal føle seg inkludert. I dokumentet blir det blant annet forklart at elever og barn kan ha psykiske vansker og føle seg ensomme, og at det finnes en del barn som føler seg ekskludert fra klassemiljøet (s. 18). Når en snakker om opplevelsen av å føle seg som en del av tilhørigheten, viser studier at elever med innvandrerbakgrunn kan ha vanskelig for å bli inkludert, og at ulikheter blant majoritetselevne kan føre til utestenging fra fellesskapet med klassekameratene (Lund, 2017, s. 117). Statped (2019) forklarer også hvordan ulike belastninger i miljøet, samt manglende tilrettelegging kan gå utover elevens psykososiale miljø. Dette viser seg også gjennom NOU 2015:2, hvor undersøkelser viser at elever med minoritetsbakgrunn er mer utsatt for krenkelsers, trakassering, mobbing og diskriminering, som forklares gjennom forventningene og forestillingene om hva som er normalt i konteksten personen befinner seg i. I sammenheng med minoritetsspråklige elever beskrives derfor deltagelse i SFO som særlig viktig for elevenes trivsel, samt deres språklige og sosiale utvikling. Både i Meld. St. 6 (2019-2020) og Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) nevnes SFO som viktig for å forhindre utenforskap. Dette kan kobles til Høllands (2022) sosiale dimensjon av inkludering. Den sosiale dimensjonen handler om hvordan eleven er en del av det sosiale miljøet i skolen. Ved å være sosialt inkludert lærer eleven sosial kompetanse, som igjen vil hjelpe den faglige læringen. Som en del av et godt psykososialt miljø viser også Rist (2019) til integrerende tiltak og viktigheten av elevenes kultur og bakgrunn som del av klassemiljøet. Som det legges vekt på i de to dokumentene kan SFO gi rom for sosial utvikling, og her mener Rist at det er spesielt viktig å se på helheten og samspillet relatert til minoritetsspråklige elevers opplevelse av å ha det bra og passe inn. Som forklart av Hølland (2021) vil inkludering

fungere som et «indrebegrep», og handler om elevens egen opplevelse av å være inkludert. Hvordan dokumentene legger vekt på en inkluderende praksis for et godt psykososialt miljø vil derfor ikke være nok om eleven føler seg ekskludert.

Når det gjelder fokuset på elevenes identitetsutvikling, er det store forskjeller mellom dokumentene. I Overordnet del av læreplanen uttrykkes det at et positivt selvbilde og en trygg identitet er viktig for et godt psykososialt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Her skal elevens identitet utvikles i et inkluderende og mangfoldig fellesskap gjennom kunnskap om ulike kulturer og tradisjoner (s. 5). Dette kan kobles til Hauge (2014, s. 272), og hvordan barnet ser verden på sin egen måte gjennom sine kulturelle briller, og hvor sosialisering med andre vil hjelpe eleven med å forstå hvem de er, og forstå seg selv som en del av fellesskapet og som et selvstendig menneske. Videre forklarer Lindén (et al., 2017, sitert i Rist, 2019, s. 61) at å være opptatt av minoritetsspråklige elevers kulturelle særegenhet er et viktig prinsipp om likeverd. Derfor ser man altså at inkludering og elevens identitetsutvikling henger tett sammen for å gi eleven et godt opplæringstilbud både faglig og sosialt. I Overordnet del av læreplanen trekkes også språket og felles referanserammer frem som viktige faktorer for en positiv identitetsutvikling. I dokumentet forklares det at språket er et viktig redskap for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til hverandre, slik at elevene kan utvikle sin språklige identitet og oppleve tilhørighet og kulturell bevissthet, og hvor felles referanserammer skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet (s. 5). Dette ble også pekt på allerede i L97, hvor betydningen av kommunikasjon og samhandling mellom elevene ble viktigere, og hvor læring skulle skje i sosiale fellesskap med andre (Nilsen, 2014, s. 54).

I Meld. St. 6 forstås de voksne i skolen som viktige støttespillere, som må være obs på viktigheten av elevenes språkbruk, fordi minoritetsspråklige elever har lettere for å falle utenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 28). Dette kan kobles til rapporten fra Folkehelseinstituttet (2022) som på en annen side viser at skoler behandler temaer om tilhørighet og etnisitet på indirekte måter, selv om mange elever har behov for en bedre gjennomgang, slik at det kan kobles til egne opplevelser og erfaringer. Et hovedproblem er at

mange lærere og elever mangler ord og begrep for å snakke om etnisitet og kultur, samt at mange skoler mangler verktøy og arenaer som kan bidra til identitetsutvikling (s. 5).

På en annen side, blir begrepene identitet og identitetsutvikling ikke nevnt i det hele tatt i Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022). Dette anses som et av mine hovedfunn, da den teoretiske forankringen viser at identitetsutvikling vil være spesielt viktig for minoritetsspråklige elever. Ifølge Folkehelseinstituttet (2022) vil den kulturelle identiteten til minoritetsspråklige elever være svært viktig for å utvikle sin egen identitet. Det forklares at skolen derfor har en viktig oppgave i å fremme identitetsutvikling, slik at alle vet hvem de er og har en plass i samfunnet. Hauge (2014) forklarer også at minoritetsspråklige elever kan bli mer utsatt for et press om å etablere en spesiell atferd og verdier som de ikke nødvendigvis er enige i, og i Regjeringens integreringsstrategi blir det fremhevet at norske verdier og normer er viktige i en integreringsstrategi. Som forklart av både Gullestad (1984; 1992; 2002) og Aasen (2012) kan minoritetsspråklige elever oppleve et press fra majoriteten om å skulle identifisere seg med dem. På grunn av dette er det svært viktig at skolen kan tilrettelegge for en god identitetsutvikling, hvor elevene både får lære om sin egen kultur og eget morsmål, samtidig som en lærer om norsk kultur og tradisjoner. Som et resultat av for dårlig tilrettelegging kan dette for eksempel resultere i at minoritetsgrupper utelukkende fokuserer på egen kultur og språk, og avviser både andrespråket og tilhørende kultur (Aasen, 2012, s. 145). Dermed kan mangelen på kunnskap om egen identitet også gå utover elevens kunnskap om norske verdier og tradisjoner, og ikke bare ha konsekvenser for egen identitetsutvikling. Innenfor spesialpedagogikken, og det Befring (2020) kaller for berikelsesperspektivet, kan dette ikke tolkes som et fokus på at de minoritetsspråklige elevene skal være en berikelse for fellesskapet, fordi en er mer opptatt av norske verdier og tradisjoner, enn å uttrykke læringsberikende tilnærminger og holdninger i møte med den enkelte elev.

Videre vil det være viktig innenfor et kritisk multikulturalistisk perspektiv å anerkjenne mangfoldet og den komplekse virkeligheten når det gjelder språk, kulturer, etnisiteter og religioner i samfunnet vi lever i. Pihl (2010) utdyper hvordan man igjennom kritisk multikulturalisme vil utfordre utdanningsinstitusjonelle betingelser og maktforholdene som

finnes i den norske skolen. Derfor må en forstå hvordan forskjellige sosiale, kulturelle og økonomiske faktorer påvirker livene til individer og grupper. Mangelen på å møte elevenes identitet i skolen kan med dette gi konsekvenser for de minoritetsspråklige elevene. Om skolen ikke anerkjenner og respekterer elevenes kulturelle bakgrunn, kan elevene oppleve både diskriminering og rasisme. De kan føle seg marginalisert og isolert, som igjen kan gå utover deres selvtillit og læringsutbytte (NOU 2015:2; Hauge 2014). Dette kan videre føre til at eleven får mindre muligheter til å utvikle seg faglig og sosialt, fordi en slutter å identifisere seg med egen kultur, og mister sin kulturelle historie og arv (Hauge, 2014). Som Kincheloe og Steinberg (1997) forklarer, vil en gjennom den kritiske multikulturalismen se på skolen som en arena skapt av ulike former for maktrelasjoner. Hvis skolen legger stor vekt på en ensartet kultur og identitet, kan eleven oppleve å bli tvunget til å assimilere og tilpasse seg etter en bestemt kultur (Westrheim og Hagatun, 2015). For at dette skal bli unngått, må skolen derfor ta hensyn til elevenes identitet og kulturelle bakgrunn, blant annet gjennom språkopplæring og ved å inkludere kulturelle og historiske perspektiver i undervisningen. Videre må en arbeide med å bekjempe diskriminering og rasisme, slik at en kan skape en mer inkluderende og mangfoldig skole (Faldet, et al., 2022). Siden det ofte er mindre samsvar mellom det som beskrives i politiske føringer og det som skjer i skolen, trengs det gode styringsdokumenter med konkrete beskrivelser av hvordan ting skal skje i praksis, samt at viktige ord og begreper ikke blir utelatt.

6. Avsluttende kommentarer

Ved å bruke dokumentanalyse som metode, og ved bruk av den systematiske tekstkondenseringen og tekstgravingen, har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: *«Hvordan blir forståelsen av inkludering i en flerkulturell skole uttrykt i 3 relevante styringsdokumenter, og hvilken betydning har dette for feltet?»* Oppgavens hovedmål var å gi en helhetlig presentasjon av funnene i de utvalgte dokumentene; Overordnet del av læreplanen, Meld. St. 6 (2019-2020): Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, og Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022): Integrering gjennom kunnskap. Jeg har nå drøftet funnene i lys av den teoretiske forankringen og tidligere forskning. Videre vil jeg i dette kapitlet oppsummere funnene, og kommentere hvordan jeg stiller meg til problemstillingen i oppgaven. Til slutt skal jeg gi en refleksjon over valget av metode og vise til videre forskning som kan være interessant i forhold til denne studien.

Gjennom analysen og studiens problemstilling viser funn at dokumentene fokuserer i ulik grad på å skape inkluderende fellesskap i skolen, hvor blant annet elevmangfoldet, tilpasset opplæring og elevens psykososiale miljø blir forklart som viktige faktorer. Likevel kommer det også frem at utydelige beskrivelser av praksis i forhold til minoritetsspråklige elever, samt manglende begreper kan være problematiske for den enkelte skoles forståelse av dokumentene. Gjennom analysen av de 3 dokumentene ser en at lærerne blir gitt en viktig oppgave i å skape inkluderende praksis for minoritetsspråklige elever i skolen. Funn fra dokumentene viser at lærerne har et stort ansvar for mye av undervisningen til denne elevgruppen, da det er mangel på tospråklige lærere og lærere med kompetanse innenfor andrespråklæring. Videre poengteres det som viktig å tilpasse undervisningen for alle elever, og skape et godt og trygt psykososialt miljø, slik at alle kan føle seg som en del av fellesskapet i skolen. På grunn av dette er det svært viktig med gode styringsdokumenter som direkte kan overføres til skolens praksis. Derfor er det også problematisk at dokumentene mangler flere begreper og forklaringer på hvordan ting skal gjennomføres i skolen. For eksempel vil det være vanskelig for lærerne å vite hvordan en best mulig kan tilpasse både det faglige og sosiale innholdet i skolen for minoritetsspråklige elever, blant annet fordi det blir gitt lite føringer i dokumentene om hvordan denne tilpasningen skal skje for denne elevgruppen. I tillegg

forklares det ikke hvordan elevene kan få best mulig utbytte av undervisningen. Funn fra overordnet del av læreplanen viser også at minoritetsspråklige elever ofte blir referert til som kun en del av det generelle elevbegrepet.

Dokumentet er opptatt av å synliggjøre mangfoldet og skape inkluderende praksis, men det blir ikke forklart hvordan dette skal skje i tråd med undervisningen til minoritetsspråklige elever. I Regjeringens integreringsstrategi forklares det som viktig å integrere minoritetsspråklige elever i den norske skolen og samfunnet, slik at de kan ta del i senere arbeidsliv. Et av funnene fra dokumentet viser på en annen side at identitetsutvikling ikke blir nevnt som en viktig del av denne integreringen. Dette ser jeg på som problematisk, fordi integrering ikke bare bør handle om å assimilere de minoritetsspråklige elevene inn i det norske samfunnet, men også om å bygge egne verdier og forståelse av seg selv som et viktig individ i fellesskapet. Gjennom et kritisk multikulturalistisk syn fant en også at dokumentene flere ganger refererte til hvordan elevene skulle integreres inn i fellesskapet i skolen, isteden for at skolen skulle være inkluderende. Dette kan videre være problematisk for de som leser dokumentene, da det kan skape stigmatisering, assimilering og marginalisering i skolen. Dette har vært et av hovedfunnene i analysen, og viser til at en enda ikke er i mål om en fullstendig inkluderende skole. Men, som forklart tidligere, vil begrepet inkludering beskrive en kontinuerlig prosess som skolen må arbeide med. Derfor kan vi verken kategorisere en skole som inkluderende eller ikke, men som mer eller mindre inkluderende (Statped, 2022a).

6.1 Refleksjoner rundt arbeid med dokumentanalyse som forskningsmetode

For meg var dokumentanalyse en metode jeg hadde lite erfaring med fra tidligere. Gjennom min utdanning har jeg for det meste brukt litteraturreview som metode, men i FOU-oppgave utførte jeg en tekstanalyse av elevtekster, som var til god hjelp i studien. Opprinnelig hadde jeg i denne oppgaven planer om å bruke kvalitativ forskningsintervju som metode, men så på det som mer relevant å studere ulike styringsdokumenter i skolen, da jeg innså at det var mindre forskning på tema med denne type metode, og tenkte at dette derfor kunne gi studier om inkludering av minoritetsspråklige elever en ny innfallsvinkel. Dokumentanalyse som metode var både interessant og krevende, men Malteruds (2017) fire konkrete trinn for

hvordan metoden kunne gjennomføres var til stor hjelp. Som forklart er denne metoden utviklet for å gi forskere med lite erfaring en innføring i hvordan analysen kan bli gjort på en overkommelig og systematisk måte (Malterud, 2017, s. 98). En utfordring med denne metoden var derimot å få frem et kritisk syn på det som stod i dokumentene, da systematisk tekstkondensering fokuserer på hva som står i dokumentene, og ikke hva som mangler. Derfor valgte jeg i tillegg å bruke tekstgraving som en del av analysearbeidet, som også ga meg innsikt i hva dokumentene fokuserte på med tanke på hyppigheten av begreper og ord. Etter utført analyse har jeg et positivt inntrykk av valgt metode. Jeg mener det er viktig å kunne undersøke hva som står i relevante styringsdokumenter, da det er en viktig del av arbeidet ute i skolen, hvor en alltid må holde seg oppdatert og kunne lese ulike dokumenter for å utføre yrket som lærer. Når jeg senere i høst skal ut i arbeid vil dette være erfaringer som vil hjelpe meg å lese og bruke styringsdokumenter på en helt ny måte enn om jeg hadde valgt å bruke en annen metode, og som kan skape en mer helhetlig bevissthet om utdanningssystemet.

6.2 Videre forskning

Videre forskning som kan være interessant å undersøke som følge av studiens problemstilling er blant annet den enkelte skoles bevissthet og arbeid rundt inkludering av minoritetsspråklige elever. Hvilke tiltak settes inn om noen er utenfor fellesskapet og hvordan jobber skolens ledere for å skape en inkluderende skole? Dette er problemstillinger som jeg ikke kunne ta stilling til i denne studien, da jeg kun så på skolens styringsdokumenter, og ikke kunne si noe om hvordan den enkelte skole tolket dokumentene. Videre ville det være en idé å studere minoritetsspråklige elevers egen opplevelse av å være en del av fellesskapet, og hva elevene legger i begrepet inkludering i skolen. På denne måten kan en få frem deres synspunkter, og dermed få en bedre forståelse av hva som fungerer og ikke fungerer i den norske skolens arbeid med inkludering.

Litteraturliste

Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Oplandske forlag

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-35. DOI: 10.1007/s11125-008-9055-0

Amundsen, M. L. & Garmannslund, P. E. (2015). Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetspråklige elever er i flertall. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 4, 10-17. http://www.marie-lisbet.no/wp-content/uploads/2016/01/10-Logopeden_4-15_mestring.pdf

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Bakken, A. (2014). Ungdata. *Nasjonale resultater 2014*, NOVA Rapport 7/15, Oslo, Nova

Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken, C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-322). Universitetsforlaget.

Befring, E. (2020). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K-A. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (51-74). Cappelen Damm.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.

Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner. *Nytt pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42-54.

Biesta, G. (2007a). "Don't count me in"- Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27(01), 18-31.

Biesta, G. (2007b). Education and the Democratic person: Towards a Political Conception of Democratic Education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.

<https://doi.org/10.1177/016146810710900302>

Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering og ekskludering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 315-326. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-07>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

Brøyn, T. (2017). Greit at overordnet del er kjedelig og grå, problemet er at den ikke vil virke. *Utdanningsnytt.no*. Hentet 08. desember 2022 fra

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-generell-del-laereplaner/greit-at-overordnet-del-er-kjedelig-og-gra-problemet-er-at-den-ikke-vil-virke/172070>

Børhaug, F. B. & Reindal, S. M. (2016). En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red). *Interkulturell pedagogikk som motkraft. I en monokulturell praksis*. (s. 131-146). Fagbokforlaget.

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

Dahler-Larsen, P. (2007). Kvalitativ metode: Status og problemer. *Politica*, 39(3), 317-334.

Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2015). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. *Utdanningsforskning.no*. Hentet 03 desember 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hvordan-gjor-vi-det-tilpasset-opplaring-i-praksis/>

Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Syddansk Universitetsforlag.

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2007). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk.

Faldet, A., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (8), 171-188.

Fangen, K. (2022). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 05. desember 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

Fasting, R., Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85-90.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskidaktikk*. Fagbokforlaget.

Folkehelseinstituttet. (2022). *Identitet og livskvalitet i flerkulturelle skoler. Implementering og evaluering av Identitetsprosjektet – norsk utgave (IP-N)*
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2022/identitet-og-livskvalitet-i-flerkulturelle-skoler.pdf>

Genesee, F., Lindholm-Leary, K. & Saunders, W. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press.

Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer?* Cappelen Damm akademisk

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ei historisk introduksjon*. Samlaget.

Grondin, J. (2015). The hermeneutical circle. *Continental Philosophy Review*, 48(2), 168-178.
<https://doi.org/10.1002/9781118529812.ch34>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Gullestad, M. (1984). *Kitchen-table society: A case study of the family life and friendship of young working-class mothers in urban Norway*. Routledge.

Gullestad, M. (1992). *The art of social relations: Essays on culture, social action and everyday life in modern Norway*. Scandinavian University Press.

Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.

Harnes, H. B. (2016). Å sjå det usynlege: å utfordre majoritetsprivilegium i læreplanen i geografi. I V. Solbue. & Y. Bakken. (Red.), *Mangfold i skolen*. (s. 127-144). Fagbokforlaget.

Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering* (1. utg.). Gyldendal akademisk.

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

Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. I I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft: I en motkulturell praksis*. (s. 15-26). Fagbokforlaget.

Helsvig, K. G. (2021). *Kunnskapsdepartementet*. Store Norske Leksikon.

Hilt, L. T. (2016). 'They don't know what it's means to be a student': Inclusion and exclusion in the nexus between 'global' and 'local'. *Policy futures in Education*, 14(6), 666-686.

Hilt, L. T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 181-193.

Hofslundsengen, H. (2011). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>

Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring* (1. utg.). Fagbokforlaget.

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2022). Demografi. I *Integrerings- og mangfoldsdirektoratet*. Hentet 27. mars 2022 fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/indikatorer-for-integrering-2022/befolkningen-med-innvandrerbakgrunn-i-norge/>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.) Cappelen Damm akademisk.

Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole: en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. Universitetet i Agder.
<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/281941/82%20Maryann%20Jortveit%20avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal Akademisk

Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259-270.

Kincheloe, L. J. & Steinberg, R. S. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham, PA: Open University Press.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap*. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022. <https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b29d0c01b6b6d8f1/regjeringens-integreringsstrategi-20192022.pdf>

Kvaale-Conateh, L. A. (2019). *Skolens verdigrunnlag – En kritisk diskursanalyse av verdigrunnlaget i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen i lys av Den generelle delen av læreplanen og Prinsipper for opplæringen i et kritisk multikulturelt perspektiv* [Mastergradavhandling]. Høgskulen på Vestlandet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International social science journal*, 61(199), 97-11. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x>

Lindholm-Leary, K. & Borsato, G. (2018). Two-way bilingual immersion education for language-minority and language-majority students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 166-206.

Lund, A. B. (red.). (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal akademisk.

Lund, A. B. (2018). En studie av lærerens forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (4), 87–102. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

May, S. & Sleeter, E. C. (2010). Introduction Critical Multiculturalism: Theory and Praxis. I S. May & C., E. Sleeter (Red.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (s. 1-16). New York: Routledge.

Meld. St. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Kommunal- og regionaldepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/>

Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst. Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. D. Dale (Red.), *Læreplan i forskningsperspektiv*. (s. 154-183). Universitetsforlaget.

Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65-87). Universitetsforlaget.

Morken, I. & Karlsen, J. (2020). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, K-A. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (548-570). Cappelen Damm.

Myklebust, R. (2018). På gruppe med dem som har undervisningsspråket som morsmål. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet. -muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 75-94) Fagbokforlaget.

Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 146-169). Samlaget.

Nilsen, S. (2014). Spesialundervisning i nasjonale læreplaner – utelatt, uteglemt eller «integreert vekk»? *Psykologi i kommunen*, 5, 47-62.

Nohre-Walldén, G. (2019). Den ekskluderende fellesskolen. *Samtiden*, 3, 40-47.

<https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1890-0690-2019-03-06>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet.

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt læringsmiljø*. Kunnskapsdepartementet.

Offentleglova. (2006). Lov om rett til innsyn i dokument i offentlig verksemd (offentleglova). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-05-19-16>

Olsen, H. M., Mathisen, A. R. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* (1. utg.). Cappelen Damm.

Olsen, T. A. & Andreassen, B. O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *Scandinavian journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1), 1-17. Hentet 02. april 2022 fra

<https://ninum.uit.no/bitstream/handle/10037/15061/article.pdf?sequence=2&isAllowe%20d=y>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998.07.17.61) <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold I skolen – Det sakkyndige blicket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Rambøll. (2006). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet 02 februar 2023 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Rist, M. (2019). Minoritetslevers tilhørighet i skolen. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 59-84). Cappelen Damm Akademisk.

Schwarzenthal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R. & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(5), 388-399. <https://doi.org/10.1002/casp.2317>

Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen., B. Karseth. & E. Ottesen. (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker* (s. 91-110). Cappelen Damm Akademisk.

Skrefsrud, T. A. (2015). *Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet*.

Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tilpasset-opplaring-i-det-flerkulturelle-klasserommet/>

Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse – Teoretiske og praktiske perspektiver*. (2. utg.) Gyldendal akademisk.

Statistisk sentralbyrå. (2020). Integrering av innvandrere i Norge. I Statistisk sentralbyrå. Hentet 6. mars 2023 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/integrering-av-innvandrere-i-norge>

Statped. (2019). *Psykososiale vansker*. Hentet 16. november 2022 fra <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvem-har-sarlig-behov-for-struktur-og-forutsigbarhet/psykososiale-vansker/>

Statped. (2022a). *Hva er inkludering?* Hentet 18. mars 2023 fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

Statped. (2022b). *Lover og rettigheter i barnehage og skole*. Hentet 30. november 2022 fra <https://www.statped.no/flerspraklighet/lover-og-rettigheter-i-barnehage-og-skole/>

Strand, G. M., Berge, Å. D. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møte mellom kulturer. I A. B. Lund. (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 116-134). Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.), Fagbokforlaget.

Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim. & A. Tolo. (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (s. 96-118). Fagbokforlaget.

UNESCO. (1994). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Paris, Frankrike: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Intercultural education: concepts, policy and practice*. Paris, Frankrike: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 15. september 2022 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06_nn.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet 03. mars 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Flerspråklige barn og elever med spesialpedagogiske behov*. Hentet 05. april 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/flerspraklige-barn-og-elever-med-spesialpedagogiske-behov/>

Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordic studies in education*. 3, 212-226. Hentet 16. september 2022 fra https://www.idunn.no/np/2004/03/kritisk_pedagogikk_og_multikulturalisme_i_lys_av_freiretradisjonen_noen_sent

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* (s. 27-50). Bergen: Fagbokforlaget.

Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «Kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*.

Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L. O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag*. (4. utg.), Fagbokforlaget.

Øzerk, K. (2006). *Tospråklig opplæring: Utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver* (1. utg.). Oplandske Bokforlag.