

## Kapittel 4

# Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom - monokulturelle eller interkulturelle?

## Innledning og bakgrunn

Dette er en kvalitativ studie av læreres fortellinger fra sine praksiser i flerkulturelle klasserom. Jeg har gjennomført dybdeintervjuer med fem lærere fra tre grunnskoler i Norge, med utgangspunkt i problemstillingen:

*Hvilke faktorer påvirker læreres arbeid i et kulturelt mangfoldig klasserom?*

Faktorene *skolekontekst* og *læreres holdninger*, viste seg å bli viktige gjennom arbeidet med intervjustudien. Med begrepet *skolekontekst* menes i denne sammenhengen skoleledelsen, elev-sammensetningen på skolen og hvordan tilpasset opplæring er organisert i forhold til dette. Samarbeidsstrukturer som påvirker lærerne i dette arbeidet, er særlig viktig.

Med begrepet *holdninger* mener jeg i denne teksten det umiddelbare og ureflekterte forhold lærerne har til fenomenet *kulturelt mangfold* i klasserommet. Det kan være lang vei mellom holdning og handling, det vil si; å si hva man ville gjort kontra å gjøre det. I min undersøkelse handler holdninger om både kognitive og emosjonelle komponenter. De kognitive komponentene handler om hva lærerne tenker og forteller om sin arbeidshverdag. De emosjonelle komponentene handler om følelser og motivasjon som formidles gjennom samtalen vår. Begrepet *kulturelt mangfold*<sup>1</sup> blir i denne studien brukt deskriptivt om de varierende kulturelle, religiøse og språklige bakgrunner elevene i klasserommet representerer. Jeg bruker også begrepet mangfolds begrepet normativt, slik det ofte benyttes i utdanningssammenheng. Eksempel på dette er politiske dokumenter som lover å gjøre skolen mer mangfoldig (Brandt, 2010). Den normative dimensjonen ligger samtidig tydelig nedfelt i skolen sitt verdigrunnlag gjennom Opplæringsloven og fokuset på likeverd og inkludering (Opplæringslova kapittel 1).

Nasjonale læreplaner og utdanningspolitiske dokumenter problematiserer ikke det mangfoldet av utfordringer skolen må håndtere i dagens kulturelt mangfoldige skolehverdag. Ansvar for å løse utfordringene knyttet til inkludering og utvikling av den flerkulturelle

---

<sup>1</sup>Begrepe *Kulturelt mangfoldig* og *flerkulturell* blir i denne studien brukt om hverandre på en deskriptiv måte.

skolen skyves derfor nedover i utdanningssystemet til laveste nivå med skoleledere og lærere (Pihl 2010, Lillejord og Tolo 2006, NOU 2010). Det utdanningspolitiske bakteppe handler om at vi har gått fra en klart uttalt minoritetspolitikk som tematiserer kulturelt og språklig mangfold som en samfunnsverdi, til en minoritetspolitikk der språklig og kulturelt mangfold blir forbigått i taushet (Pihl 1999, KUF 1996, UDIR 2012).

Vedrørende elevsammensetning, størrelse og kulturelt mangfold, er skolekontekstene jeg undersøker like. Når det gjelder organisering av samarbeid og rammer for lærernes arbeid med håndtering av mangfold og tilpasset opplæring, skiller skolene seg imidlertid fra hverandre. Det betyr at lærerne arbeider innenfor ulike skolekontekster, særlig med tanke på hvilke samarbeidsstrukturer de tre skolene har etablert. Samtidig viste det seg at lærerne også har ulike holdninger til det å arbeide i kulturelt mangfoldige klasserom. Målet med studien er derfor å undersøke hva som kjennetegner faktorene *skolekontekst* og *lærernes holdninger*, samt å diskutere om det kan være en sammenheng mellom disse faktorene.

Når det gjelder utvikling av en flerkulturell skole, så ligger ansvaret i dag ved den enkelte skole (Lillejord og Tolo 2006). I praksis betyr dette ofte at hver enkelt lærer står fritt til å velge hvilke pedagogiske strategier han eller hun skal bruke. Etersom lærerne er så viktige i dette arbeidet mener jeg at det er interessant å undersøke nærmere hva lærere selv forteller.

St.meld.nr 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen*, understreker at lærere har systematisk lavere forventninger til minoritetsspråklige elever enn til majoritetsspråklige, og de bidrar dermed til ensretting av samfunnet og reproduksjon av sosiale ulikheter. Denne tause og ofte ureflektert kunnskapen som er innbakt i læreres holdninger og automatiserte handlinger, er interessant å se nærmere på i denne undersøkelsen. I St.meld.nr 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen- Utdanningen*, understrekes lærerens rolle i skolen, men den flerkulturelle skolen nevnes ikke. Meld. St. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Ferdigheter– Ungdomstrinnet* har noe større fokus på minoritets elever og den flerkulturelle skolen, men det er imidlertid både bekymringsfullt og problematisk at det ikke er mer fokus på det flerkulturelle i disse meldingene (Westrheim 2011).

## Teori

Jeg har en kritisk pedagogisk tilnærming til feltet. Jeg er inspirert av *kritisk multikulturalisme* (May and Sleeter 2010, Pihl, J. 2001, 2010 og Westrheim 2004, 2012), et perspektiv som

retter søkelyset mot institusjonelle og samfunnsmessige strukturer og hvordan disse strukturene bidrar til å segregere eller inkludere mangfold. Dette innebærer blant annet at jeg ser på utdanningssystemet som forskjellsbehandlende. Studien søker å bidra med økt bevissthet rundt arbeidet med å skape en inkluderende skole for alle, blant aktører i utdanningssystemet. Teorier om flerkulturell pedagogikk, interkulturell pedagogikk, samt det ressursorienterte og det problemorienterte perspektivet på skolen (Hauge 2014), er relevante teorier som utgjør en analytisk ramme for undersøkelsen.

### **Flerkulturell pedagogikk**

Ifølge Hauge (2014) brukes begrepet flerkulturell skole i hovedsak beskrivende, kun for å informere om at elevgrunlaget ved denne skolen er satt sammen av både majoriteter og minoriteter. Dette er også slik jeg forstår begrepet i denne teksten. Banks (2010) understreker at flerkulturell pedagogikk innebærer at man må endre strukturen ved skolene for å sørge for at alle elever fra ulike bakgrunner og grupper, får likeverdige muligheter til å lykkes gjennom gode mestringsopplevelser på skolen. Flerkulturell undervisning handler altså om å tilpasse generelle pedagogiske prinsipper til en flerkulturell kontekst/pedagogisk situasjon. Flerkulturell undervisning omfatter dermed strukturelle endringer på systemnivå, og mange skoler har praktiske og kulturelle utfordringer knyttet til dette. Flerkulturell undervisning innebærer også tospråklig opplæring og interkulturell undervisning.

Bakgrunnen for utviklingen av en flerkulturell pedagogisk forskning og en flerkulturell undervisning er at mange av de pedagogiske prinsippene man i hovedsak anvender i skolen i dag er *monokulturelle*, også når den pedagogiske konteksten er flerkulturell. En av årsakene til dette er ifølge Pihl (2000a, 2000b, 2001, 2005) at den norske skolen har en monokulturell forankring. Flerkulturell undervisning forutsetter et pluralistisk samfunn og kulturell integrasjon.

### **Interkulturell pedagogikk**

Begrepet interkulturell pedagogikk brukes i ulike betydninger. Interkulturell pedagogikk trekker veksler på kommunikasjonsteori og teorier om interkulturell kommunikasjon (Pihl 2000). Forskjellen på flerkulturell undervisning og interkulturell pedagogikk ligger i at interkulturell undervisning ikke nødvendigvis omfatter tospråklig undervisning og derfor kan gjennomføres uten strukturelle endringer på systemnivå. Horst (2006) hevder at interkulturell

pedagogikk handler om å utvikle en undervisning som speiler den etniske og sosiale kompleksiteten i samfunnet.

Abdallah- Pretceille (2012), hevder her at vi må trene opp våre interkulturelle ferdigheter gjennom å øve opp evnene til å ta andre perspektiver enn de man selv forfekter. Dette er et gjenkjennbart perspektiv som vi blant annet også finner i Mead og Deweys tenkning om det intersubjektive grunnlaget for læring (Vaage 2001). Her er det å øve opp evnen til å ta andres perspektiv, og reflektere kritisk rundt dette, framhevet som en helt grunnleggende for all læring og sosialisering (Vaage 2010). Abdallah- Pretceille (2012) understreker videre at interkulturell pedagogikk er kunnskap om “de andre” som går dypere enn de generaliserte oppfatninger i diskursen om innvandring og kulturelt mangfold.

The understanding of other people requires that one work on oneself in order to avoid lapsing into a projection and a game of mirrors or into a form of experimental tautology, where the teacher, consciously or otherwise, simply reproduces what already exists (Abdallah-Pretceille, 2012).

Den dominerende diskursen handler om at vi forstår «de andre» gjennom kategoriserte og generaliserte oppfatninger av typen «alle franskmenn oppfører seg ...» eller «alle arabere mener at...». Folk som tilfeldigvis er født innenfor samme landegrenser blir ilagt spesifikke meninger eller egenskaper i kraft av nasjonalitet. Abdallah-Pretceille mener at disse lettvinde kategoriseringene kan legge seg som et «filter» mellom elever og lærere i skolen, som gjør at skolen reproducerer eksisterende skillelinjer og forskjeller. Dette filteret hindrer i neste omgang skolen i arbeidet med å anerkjenne hver enkelt elev som verdifull i seg selv, uavhengig av bakgrunn.

Interaksjon mellom aktører er en viktig dimensjon innen den interkulturelle pedagogikken (Portera, 2013). I Interkulturell pedagogikk er man opptatt av å frigjøre seg fra kategorier og karakteristikk av grupper og mennesker, ettersom dette kan bidra til at elevene ikke får definere seg selv. Kategorier og «oss» og «de andre» tenkning kan virke diskriminerende på minoriteters arbeide med å definere seg selv, ettersom man her blir tvunget inn i kategorier man ikke nødvendigvis identifiserer seg med. Viktige spørsmål blir da: Hvordan forholder lærere seg til dette med å representere en kulturell dominans i klasserommet? Hva tenker lærere rundt egen bruk av kategorier som elever ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i?

Interkulturell pedagogikk vektlegger dialog og intersubjektivitet i større grad enn flerkulturell pedagogikk (Solbue 2014), noe som gjør det fruktbart som analytisk rammeverk på mitt empiriske materiale. Empirien min viser blant annet at dialogen er viktig i arbeidet med kulturelt mangfold i klasserommet. Med intersubjektivitet i dialogen menes evnen til å ta et annet perspektiv enn sitt eget, i en samtale (Rommetveit, 1974, i Solbue 2014 s.33, Abdallah-Preteuille, 2012).

### **En ressursorientert og en problemorientert pedagogisk tilnærming**

I boken ”Den felleskulturelle skolen” redegjør An- Magrit Hauge (2014) for det ressursorienterte og det problemorienterte perspektivet på skolen. Denne modellen bør leses som et kontinuum, og som eksempel på ytterpunkter, og ikke som et statisk bilde på hvordan praksisen er på ulike skoler. På skoler med en ressursorientert pedagogisk tilnærming, betraktes mangfold som en normaltilstand og ulike perspektiver gis verdi i fellesskapet. Noe nytt blir skapt på grunnlag av mangfoldet. Dersom synet på den flerkulturelle skolen derimot er preget av problemorientering, ser man på mangfoldet som noe forbigående og uheldig, som skal gå over. Man forsøker å dempe dette gjennom ulike organisatoriske løsninger utenfor fellesskapet. Dette innebærer at ikke alle får ta del i mulighetene som ligger i det språklige og kulturelle mangfoldet (Hauge 2014).

### **Metode**

Dette er en kvalitativ intervjustudie basert på fem intervjuer med lærere fra tre ulike skoler i Norge. Felles for alle skolene er at de har omtrent 20-25 prosent flerspråklige elever og at de har vært flerkulturelle skoler i omtrent 30 år. Med flerkulturelle skoler mener jeg her skoler som er flerkulturelle på bakgrunn av at de har elever med ulik etnisitet (Hauge 2014).

Intervjuene er utført over en periode på ett år mellom 2012 og 2013. Jeg har kalt skolene: skole1, 2 og 3, i teksten. Skole 1 er en urban skole i en by på Østlandet (Kari og Sofia). Skole 2 er urban skole i by på Østlandet (Eivind), og skole 3 (Torill og Turid) er også en urban skole i by på Vestlandet. Forskningsmetoden er basert på læreres narrativer og innholdsanalyse av disse (Cohen, I. and Manion, L. 2000, Kvale 2002). Narrativene handler om læreres refleksjoner rundt sitt arbeide med minoritetslever i grunnskolen, med vekt på samarbeid, organisering og arbeidsformer. Målet med intervjusamtalene var å få dypere

innsikt i lærerne sine fortellinger om sitt arbeid i en flerkulturell skole, og spørsmålene var derfor åpne.

Gjennom å benytte ad hoc metoder (Kvale 2002) har jeg tatt utgangspunkt i det som trer fram i samtalene. Denne metoden gir meg mulighet til å finne mønstre og tema som trer fram om sentrale og gjennomgående i det enkelte intervju. Her gis det også mulighet for å kvantifisere gjennom f.eks. å telle utsagn og finne kontraster og sammenligninger, der dette er hensiktsmessig for å bedre forståelsen. Dette har jeg visualisert gjennom Figur 1.0 *Kontekst*, hvor jeg har samlet de utsagnene som omhandler samarbeidsstrukturer og dialog fordelt på to ulike kontekster: ressursorientert/ interkulturell og problemorientert/ monokulturell.

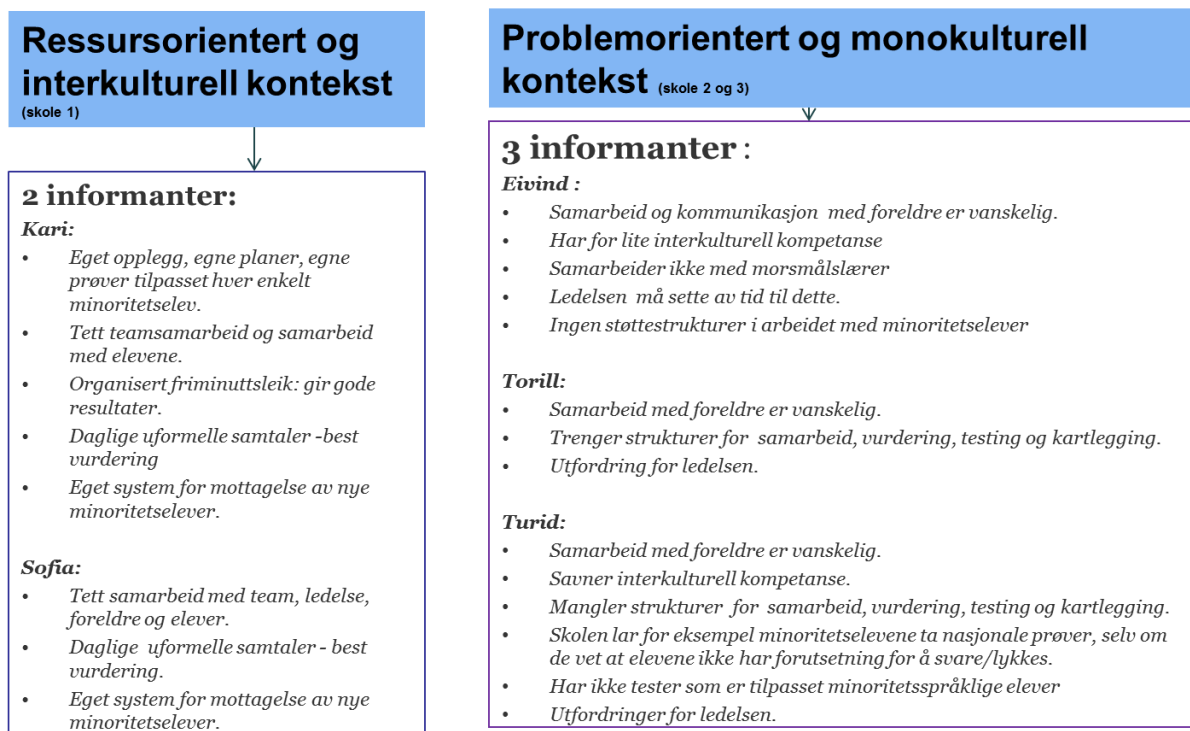
Gjennom meningsfortolkning identifiserte jeg lærernes *holdninger* til kulturelt mangfold som et gjennomgående og bakenforliggende tema i alle fortellingene. Dette ga meg en dypere forståelse for læreres holdninger som en viktig faktor i undersøkelsen. Dette er visualisert i Figur 2.0 *Holdninger*, hvor jeg har systematisert og tematisert informantenes utsagn, med tanke på å få fram lærernes holdninger og oppfatninger av håndtering av kulturelt mangfold i klasserommet. Gjennom meningsfortolkning går jeg utover det som blir direkte sagt, og studerer her *måten* de forteller om sin praksis på. Målet med denne metoden er å finne fram til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke kan «måles» kvantitativt, og som ikke framtrer umiddelbart gjennom transkripsjonene. En slik fortolkning innebærer blant annet å rekontekstualisere utsagnene innenfor en bredere referanseramme (Kvale og Brinkmann 2012). Jeg vil understreke at figurene i denne undersøkelsen og ressurs- og problemperspektivene på skolene, bør forstås i lys av en hermeneutisk (del-helhet) forståelsesramme. Dette innebærer blant annet at holdninger og kontekster som er beskrevet i undersøkelsen er en del av et dynamisk kontinuum og ikke statiske bilder på praksis. I det videre arbeide med empirien er det flerkulturell og interkulturell teori som utgjør min referanseramme og mitt analytiske blikk.

## **Datapresentasjon**

Jeg vil først beskrive skolekonteksten som lærerne arbeider innenfor. Jeg gjør så rede for betydningen av samarbeid og dialog, ettersom dette viste seg å være viktige faktorer i lærernes fortellinger om skolekonteksten. Til slutt presenterer jeg lærernes holdninger slik de kommer fram i materialet, og diskuterer om det kan være en sammenheng mellom konteksten og lærernes holdninger.

## To ulike skolekontekster

Når lærerne skulle beskrive hvordan undervisningen er organisert, viste det seg at lærerne beskrev ulike kontekster. For å beskrive disse kontekstene har jeg utviklet et dobbelt rammeverk hvor jeg bruker begrepene: ressursorientert/ interkulturell og problemorientert/ monokulturell kontekst. Figur 1.0 presenterer data fra samtale, som viser at lærerne arbeider i ulike kontekster: ressursorientert/ interkulturell og problemorientert/ monokulturell. Dette rammeverket er inspirert av Hauges (2014) ulike måter å forstå den flerkulturelle skolen på: *den beskrivende og problemorienterte* versus *den ressursorienterte og handlingsorienterte*. Jeg har valgt å sette opp kontekstene som motsetninger for å analysere lærernes holdninger, og ikke for å sette skoler i bås som prototyper og ytterpunkter. Jeg vil understreke at de fleste skoler befinner seg et sted midt imellom disse motsetningene.



Figur 4.1 Kontekst

Figur 1.0 viser at tre informanter arbeider innenfor en problemorientert og monokulturell forankret kontekst. Lærerne i denne konteksten forteller at samarbeidet med foreldrene er vanskelig og ofte fraværende. Det uttrykkes et savn etter mer flerkulturell kompetanse. Sitater som: «jeg kan for lite om dette» og «Dette intervjuet har fått meg til å tenke over dette med minoritetspråklige elever på en annen måte...» «Skulle ønske jeg hadde hatt denne samtalen

litt tidligere...» viser tydelig at kunnskap om feltet er etterlengtet fra lærernes side. De er de samme lærerne som også fortalte at de ikke har noen strukturer for samarbeid rundt håndtering av mangfold i skolen. Gjennom intervjusamtalen kommer det fram at de savner dette. Dette står i kontrast til holdningene innenfor den interkulturelle og ressursorienterte skolekonteksten.

Det er ikke et tema for diskusjon blant lærere i teamsamarbeid at flerspråklige elever trenger andre tilpasninger enn elever med norsk som morsmål tester. Skolen lar for eksempel minoritetslevnene ta nasjonale prøver og kartleggingstester, selv om de vet at elevene ikke har forutsetning for å svare/lykkes. Lærerne har ikke tester som er tilpasset elever med andre morsmål enn norsk. Lærerne formidler en opplevelse av at dette er et krevende felt som de synes det er vanskelig å håndtere. De lurer på hva som er rett å gjøre. Når vi snakker om friminuttene forteller noen lærere at minoritetslevnene ofte ikke forstår reglene og at de ofte er aggressive.

Lærerne har ikke samarbeid med morsmållærere på skolen og lærerne gir uttrykk for en usikkerhet i forhold til hvordan de skal gå fram for å etablere dette. I løpet av intervjusamtalene kommer det fram at de ønsker at ledelsen skal ta tak i dette, slik at de får mer fokus på det.

Lærerne som arbeider i den interkulturelle og mer ressursorienterte konteksten forteller at minoritetslevnene i de ulike klassene har egne opplegg og egne opplæringsplaner tilpasset nivået til hver enkelt. Lærerne samarbeider tett både med elevene og lærerne. Lærerne har ulike team som samarbeider om å tilpasse undervisningen på trinnet. I friminuttene er det organiserte leiker for elevene. Dette har lærerne gode erfaringer med og de er ofte aktive og følger opp ute selv. Kari (skole 1), forteller om hvordan de organiserer friminutt og samarbeid rundt dette:

Og så er det veldig mye annet jeg gjør med elevene som er minst like viktig synes jeg. Jeg er med dem i friminuttene, er med å hoppe tau, lære reglene i ”rotta”, for hvis de ikke kan reglene så ødelegger de for de andre, og da får ikke de andre lekt heller. Vi er alltid med dem ute i friminuttene. Alltid to stykker ute sammen med dem i friminuttene. På dette trinnet har vi valgt å gjøre det sånn, siden vi har såpass mange sammensatte vansker hos mange elever og vi har funnet ut at er vi i nærheten så går det bra, er vi ikke det så går det galt. Det er så enkelt som det. Så vi har ikke noen pauser i løpet av dagen vi nei, he, he, Vi er sammen med dem hele tida. Vi har storefri



hvor vi spiser litt, men ellers er vi med dem alle timer og alle friminutt. (...) dette gir gode resultater ... på en måte så gjør det jobben enklere. Jeg synes det er enklere å bruke tida mi på elevene og være med elevene hel tida, istedenfor å gå etter å rydde opp i ting som har skjedd. Det koster så mye mer krefter.

Dette fører til økt trivsel og bedre og mer samhandling mellom alle elevene, ifølge lærerne. Daglige uformelle samtaler er bevisst brukt som vurderingsverktøy, med alle elevene, ettersom dette gir best vurdering ifølge lærerne. Skolen og skoleledelsen har utarbeidet et eget system for mottagelse av nye minoritets elever, hvor tett samarbeid med foreldre og elever er avgjørende. Skolen har morsmåslærere til mange av de flerspråklige elevene, og det er disse lærerne som kartlegger og vurderer elevene muntlig i tillegg til skriftlig. Sofia (skole 1) forteller at hun tilpasser kartleggingstestene til elevenes nivå slik at de blir nyttige for både eleven og lærerne:

Men noen deler av TOSP<sup>2</sup> testen er veldig vanskelig for dem som er seks år. Pluss at de kan ikke skrive, og i testen er det ment at de skriver. Så det som jeg gjør for 1. eller 2. klassinger, gjennomfører jeg testene muntlig. Da sitter vi akkurat som vi to nå, leser spørsmålene og barna svarer og så skriver jeg inn.

Lærerne på denne skolen forteller at måten skolen organiserer opplæringen for alle elevene på, foregår i tett samarbeid med skoleledelsen.

### **Samarbeid og dialog er viktige faktorer på alle skolene**

Analysen av kontekstene, som er basert på ad hoc metoder (Kvale 2006), viste at faktorene samarbeid og dialog var viktig for alle informantene. Det var ulike erfaringer med dette og interessante skillelinjer i materialet trådte fram. Studien viser at samarbeid og dialog er viktig både i den ressursorienterte og interkulturelle konteksten og innenfor den problemorienterte og monokulturelle konteksten<sup>3</sup>. Innenfor den ressursorienterte og interkulturelle konteksten, var tett samarbeid på ulike nivå og kontekster framhevet. Dette gjelder samarbeid med elever,

---

<sup>2</sup> TOSP: Kartleggingsprøve av begreper og relasjonsbegreper på norsk og på barnets morsmål hos tospråklige barn. Prøven kan brukes som et redskap for å vurdere om elevens faglige vansker skyldes et generelt svakt utviklet begrepsapparat eller et mangelfullt ordforråd på norsk.

<sup>3</sup> Se figur 4.1 *Kontekst* i avsnitt 4.1, og figur 4.2 *Holdninger*

lærere, foreldre og ledelse. På spørsmålet om hvordan lærerne samarbeider, svarer Kari (skole 1): «Vi samarbeider svært tett, Elevene sier at det ikke spiller noen rolle hvem av oss lærere de spør, for vi gir samme svar eller sammen». Samarbeid og dialog ble også beskrevet som framtrepende suksesskriterier og informantene brukte et tydelig minoritetsperspektiv, for å sikre at minoritetselevene ble vurdert på sine egne premisser. Både Sofie og Kari forteller at mye av grunnen til at de lykkes er gode samarbeidsprosesser og strukturer ved skolen. Kari forteller at de samarbeider veldig tett på flere nivåer:

Elevene sier at «det er samme hvem de spør for de får samme svar». Vi samarbeider veldig tett med ledelsen. Jeg samarbeider veldig tett med elevene, de er jo så store, 12-13 år. Og så har vi jo foreldrene da, det er veldig greit å snakke med dem, men det enkleste er å ta det med elevene... da inngår vi forpliktende avtaler og sånn.

Innenfor den problemorienterte og monokulturelle konteksten understreket alle informantene at samarbeid og dialog var manglende og det er ønskelig med mer kunnskap om ulike verktøy for å få dette til. Her fremhever tre informanter mangel på strukturer for samarbeid og dialog, samt ledelse i forbindelse med håndtering av minoritetslever. De forteller at det ikke finnes noen strukturer for samarbeid og erfaringsdeling knyttet til kulturelt mangfold. På de skolene hvor samarbeidsstrukturer manglet, etterlyser informantene strukturer for samarbeid, eller forteller at de savner dette. Torill (skole 3) forteller her om det manglende samarbeidet og strukturene ved skolen:

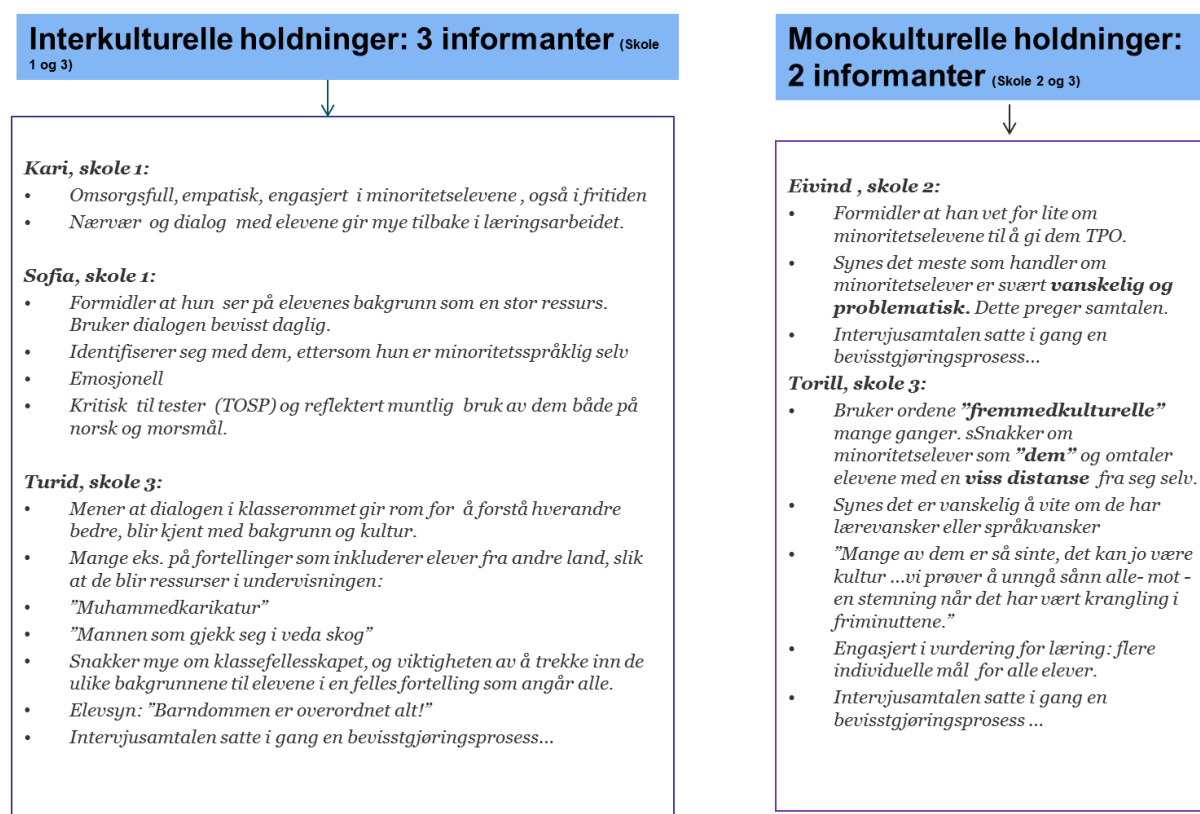
Vi har noen samtaler, men ikke fast, ikke alltid vi setter oss ned. Men det er sånn at jeg stopper opp noen ganger i uken. Vi har egne lærere som har flere av de fremmedspråklige elevene. Noen timer i uken snakker vi sammen, da kan jeg få forklart til de lærerne som har de fremmedspråklige om det har vært noen misforståelser, så kan de ta det opp med disse elevene. (...) Vi har ikke rutiner for å ta imot minoritetslever, og vi vet ingenting om hvor de kommer fra, om de har gått på skolen i Norge fra tidligere eller noen ting. Vi må ha et bedre system for. Vi begynner på scratch for hver gang, ettersom det ikke er noe system eller strukturer

Alle informantene understreker at faktorene samarbeid og dialog (uformelle samtaler) er viktige, enten som en ressurs og berikelse eller som et savn og en mangel. På bakgrunn av

disse skillelinjene i rammene og kontekstene som informantene arbeider innenfor, vil jeg videre presentere lærernes holdninger slik de kommer fram her.

### Interkulturelle og monokulturelle holdninger er viktige faktorer på alle skolene

Gjennom meningsfortolkning har jeg analysert hvilke holdninger og perspektiver som ligger bak lærernes fortellinger om konteksten de arbeider i. Jeg har funnet indikasjoner på både interkulturelle og monokulturelle holdninger hos informantene. Med begrepet *interkulturelle holdninger* mener jeg holdninger som gjenspeiler kritiske lærere som har et reflektert syn på dialogen som verktøy, og som ser på mangfoldet som en ressurs. Med begrepet *monokulturelle holdninger* mener jeg holdninger som uttrykker et monokulturelt perspektiv på minoritets elever i klassen. Dette betyr at lærerne har et majoritetsperspektiv på kulturelt mangfold i klasserommet, og ser på mangfold som et problem, samt at mangfoldet er noe som på en måte ikke gjelder dem. Figur 2.0 presenterer data om holdninger blant lærerne fordelt på de ulike skolene. Legg merke til at skole 3 har informanter med både monokulturelle og interkulturelle holdninger.



Figur 4.2 Holdninger

Hos Eivind (skole 2) og Torill (skole 3), finner jeg tegn på monokulturelle holdninger. Dette skinner tydelig igjennom når vi snakker sammen. Det er et klart fokus på det som er vanskelig og problematisk i arbeidet. For eksempel understreker de hvor vanskelig det er å vite om minoritetslevne har lærevansker eller språkvansker. De hevder at de vet for lite om minoritetslevne til å gi dem tilpasset opplæring. I samtalene med Eivind (skole 2) og Torill (skole 3) brukes for eksempel ordet *fremmedkulturell* svært mange ganger i intervjuet, uten at de reflekterer videre over dette. Her vil jeg imidlertid understreke, at det ikke er lett å navigere i jungelen av begreper som til enhver tid er «politisk korrekte» (Børhaug 2015). Dette gjelder også innenfor området flerkulturell og interkulturell pedagogikk.

Følgende måter å ordlegge seg på, kan likevel tyde på at Torill og Eivinds syn på minoritetslevne, er annerledes enn på majoritetslevne: «... De er ofte så...», « Det er så mange problem med dem...», «Foreldrene deres kan jo ofte ikke norsk...», ”Mange av dem er så sinte, det kan jo være kultur ...vi prøver å unngå sånn alle- mot -en stemning når det har vært krangling i friminuttene”. Monokulturelle holdninger viser her et problemorientert pedagogisk perspektiv på minoritetslevne, og Eivind og Torill formidler i tillegg en slags distanse i forhold til minoritetslevne. De formidler også en slags oppgitthet over situasjonen med så mye kulturelt mangfold i klassen.

Elevsynet som formidles her er preget av at bakgrunn, kultur og språk står i veien for læring, noe som innebærer at elever med en annen kulturell og språklig bakgrunn enn den norske, har en ulempe i forhold til læring. Minoritetslever har derfor med seg mange «problemer» som gjør læringssituasjonen vanskeligere (Hauge 2014).

Kari (skole 1), Sofia (skole 1) og Turid (skole 3), har interkulturelle holdninger (Figur 2.0). De viser et elevsyn som innebærer at elevs språk, erfaringer og kulturelle bakgrunn er en ressurs i læring og sosial samhandling (Hauge 2014). De forteller om en reflekterte og kritiske bruk av kartlegging, prøver og tester, noe som viser at elevs læring styrkes i å selv få delta i prosessen med å vurdere og lære, gjennom en bevisst bruk av dialogen som pedagogisk verktøy. Kari (skole 1), Sofia (skole 1) innenfor den ressursorienterte og interkulturelle konteksten, er i tillegg svært kritiske til bruk av tester som f.eks. TOSP. De har derfor en praksis for at disse kun blir brukt muntlig og med morsmåls lærer og / eller annen lærer som samtalepartner gjennom testen. Testene utføres derfor både på norsk og på morsmålet. Sofia forteller her fra dette arbeide med vurdering som hun opplever som positivt:

Men, for eksempel, så skulle den somaliske jenta lese «appelsin». Dette er hun veldig flink til, å lese appelsin. Men hun vet ikke hva er appelsin!! Så da må jeg ta med meg en appelsin og forklare at dette er «appelsin». Heldigvis så har de akkurat frukt pause nå, og i matpakken sin hadde hun appelsin og eple. Det er veldig veldig interessant å se ... Før hun åpnet matpakken sin hadde hun fargelagt appelsin i boken sin, ikke sant. Men hun koblet ikke at appelsinen på bildet var det samme ordet som appelsinen hun hadde i matpakken sin. Det skjønte hun når jeg viste henne appelsinen, og at dette var det samme. Da sa hun «åååå appelsin» Og så forstod hun det. Så dette er dette jeg møter i hverdagen min, det er så spennende, og jeg liker det veldig godt!

Kari (skole 1), Sofia (skole 1) er engasjert i minoritetselevene, også i hva de gjør på fritiden. Intervjusatralen bærer preg av nærvær som gjenspeiler hvordan relasjonen mellom lærer og elev er. De snakker ofte om dialogen som læringsredskap, og framhever at denne gir mye tilbake i læringsarbeidet (Solbue 2014). Elevene ses på som en stor ressurs. Her uttrykker lærerne eksplisitt ifølge undersøkelsen, at de verdsetter elevenes språklige og kulturelle bakgrunn som en ressurs i arbeidet sitt, noe som vitner om et tydeligere minoritetsperspektiv. Her viser altså lærerne evne til å ta et annet perspektiv enn sitt eget, og dette gir elevene en mulighet for å bli vurdert på sine egne premisser, noe som er en grunnleggende kompetanse i all læring (Vaage 2001).

### **Drøfting av funn**

Hvilke faktorer er det egentlig som påvirker læreres arbeid i et kulturelt mangfoldig klasserom? Gjennom arbeidet med undersøkelsen har jeg kommet fram til at faktorene samarbeid og dialog er viktige for alle informantene på alle skolene. Undersøkelsen viser at, selv om lærerne står i ulike kontekster, forteller de om felles erfaringer rundt hva som er viktige faktorer som påvirker arbeidet deres med kulturelt mangfold i klasserommet. Dette handler i hovedsak om samarbeidsstrukturer. Dette blir understreket som en suksessfaktor på skole 1, mens det etterlyses mer samarbeidsstrukturer og ledelse av dette på skole 2 og 3. Det som i hovedsak skiller informantene fra hverandre her er *måten* de forteller om praksis på, altså *hvordan* de beskriver, hvilke holdninger de har, samt hvilke ord og begreper som blir brukt.

På skole 2 og 3 (Figur 1.0) blir dialogen mellom informantene og meg, en form for bevisstgjøring av lærernes holdninger til minoritets elever og hvilke perspektiv de selv

benytter i undervisningen. Eivind understreker det når han forteller om arbeidet med vurdering av læring:

Jeg har egentlig ikke tenkt så mye på dette med å vurdere tospråklige elever i forhold til å vurdere de norske elevene før du tok kontakt. Men jeg tenker at det er en utfordring at jeg ikke kan så mye om dem eller språket deres, og at jeg derfor ikke kan hjelpe dem så godt som jeg kan hjelpe de norske.

Et viktig mål innenfor kritisk teori og interkulturell pedagogikk er nettopp å øke læreres bevissthet rundt praksis (Abdallah-Preteceille, 2012). Jeg mener at intervjustudien til en viss grad, særlig i intervjuet med Eivind og Torill, kan sies å ha bidratt til økt bevissthet og refleksivitet rundt det å ta andres/ minoriteters perspektiver i opplæringen.

Lærerne i den problemorienterte og monokulturelle konteksten (skole 2 og 3) uttrykker et klart savn etter samarbeid, mens lærerne innenfor den interkulturelle konteksten (skole 1) understreker nettopp dette som en suksessfaktor. Innenfor den interkulturelle konteksten har tydelige samarbeidsstrukturer ført til økt bevissthet og gode kritiske refleksjoner blant lærerne, rundt hva og hvordan læring skjer i flerkulturelle klasserom. Her diskuteres det daglig hva det er viktig å tenke på i forhold til elever med annen språk og kulturbakgrunn i klassen. Dette handler om hvordan skolen er strukturert og organisert, noe som er viktige dimensjoner i den flerkulturelle pedagogikken, ettersom det danner grunnlaget for å arbeide med det relasjonelle i en interkulturell pedagogikk (Solbue 2014). En skole med interkulturell kontekst, ser igjen ut til å danne grunnlaget for å endre og utvikle praksis og læreres holdninger mot en *mangfoldssensitiv undervisning* (Postholm 2011), som utnytter potensialet og ressursene som alle elever representerer.

Innenfor den problemorienterte og monokulturelle konteksten blir tester brukt tilsynelatende ureflektert. Selv om minoritets elevene ikke har forutsetninger for å ta nasjonale tester, så endres ikke praksisen nevneverdig, ifølge lærerne. Denne praksisen representerer et elevsyn hvor eleven *er* og *har* problemet, ettersom eleven *mangler* den rette kulturelle og språklige kompetansen som majoritets elevene har (Hauge 2014). Innenfor denne praksisen, vurderes da gjerne noe annet enn det testene i utgangspunktet skal vurdere. En av konsekvensene dette kan ha for elevene, er at de ikke får brukt læringspotensialet sitt på skolen.

**Er det så en sammenheng mellom skolekonteksten og lærernes holdninger?**

Undersøkelsen viser at skoleledelsen innenfor den ressursorienterte og interkulturelle konteksten har gjort bevisste strukturelle grep, for å sikre at lærerne blir gitt rom til daglige samarbeidsmøter hvor flerkulturelle spørsmål tas opp. Dette fører til at lærerne på skole 1, bruker samarbeid og dialog som verktøy for daglig arbeid med mangfold. Disse strukturene legger videre grunnlaget for å utvikle interkulturelle holdninger blant lærerne slik det kommer fram.

Innenfor den problemorienterte og monokulturelle konteksten (skole 2 og 3) er dette ikke til stede. Det er ikke tatt enkle grep som kan ha positiv innvirkning på inkludering av kulturelt mangfold, f.eks. lærernes engasjering i friminuttsleik, tett samarbeid på team, tett oppfølging og god dialog med elever og foreldre. Når ledelsen ikke tar grep om å skape en ressursorientert og interkulturell kontekst, kommer det i denne undersøkelsen fram, at lærernes holdninger blir særlig viktige for elevenes opplæring og utvikling. Dette vil jeg gå litt nærmere inn på gjennom et eksempel:

Skole 3 har over 30 års erfaring med å være en flerkulturell skole, uten at dette ser ut til å ha endret praksisen deres i forhold til hvordan de håndterer kulturelt mangfold. Her mangler strukturer og rammer for håndtering av mangfold, noe som fører til at lærernes holdninger blir avgjørende for praksisen i klasserommet. Slik Turid (individuelt) forstår og opplever kulturelt mangfold, er også slik hun snakker om det til elevene. Turid arbeider i en monokulturell kontekst, men har likevel interkulturelle holdninger, noe som illustreres gjennom eksempelet hun trekker fram fra norskundervisningen:

Ja jeg fortalte en historie om «Mannen som gikk seg i vea skog»<sup>4</sup>. Jeg gjenfortalte denne i klassen i jeg form. I går gikk jeg meg en tur i veda skog, da satt det ei kråke i lunden og gol, heifara ... Jeg trodde at alle forstod at jeg fortalte om den kjente sangen som vi hadde sunget så mange ganger i klassen. Dagen etterpå kom en betenkt elev til meg og spurte: «kan du ikke fortelle mer om da du var på jakt?» Jeg skjønnte ikke hva han mente? Det var en gutt fra Somalia, ikke født i Norge. Han trodde at dette var en sann historie og skjønnte ikke at jeg gjenfortalte en norsk folkevise. En palestinsk gutt sa: «du lyver lærer, det er ikke sant det som du forteller at du var på jakt ...» De andre elevene i klassen kikker på hverandre og begynner å forstå at her er det noe den palestinske og somaliske gutten ikke forstår... Jeg klarte å ro det i land så

---

<sup>4</sup> Kråkevisa (Mannen og kråka) er en folkesang (såkalt middelalderballade) fra Hardanger. Kråkevisa har vært sunget som barnesang (og vuggesang) i mange generasjoner.

det ikke ble dumt for elevene som ikke hadde forstått... men dette var virkelig en vekker for meg...og jeg får stadig sånne opplevelser av at elever som snakker godt ikke har referansene til barne-tv, politikk eller historie, som de norske elevene har. Dette er det viktig å være obs på.

Turids elevsyn og oppfatning av mangfold viser at hun tar utgangspunkt i at minoritets elevene har en annen kulturarv enn den norske kulturarven som denne folkevisa representerer. Dermed har de heller ikke de samme referanserammene som elever med norskspråklig bakgrunn, for å forstå dette. Turid viser her evne til å reflektere over minoritets elevenes perspektiv for å inkludere dette i sin tilpassing av undervisningen. Dette viser at lærernes holdninger igjen får konsekvenser for hvordan elevene i hennes klasse opplever det å være i et kulturelt mangfoldig klasserom.

Selv om Turid arbeider på en skole som har en problemorientert og monokulturell kontekst (skole 3), formidler hun her likevel interkulturelle holdninger. Hun viser dette gjennom eksempler fra undervisningen hvor hun er opptatt av intersubjektivitet. Intersubjektivitet er ifølge Vaage (2001) grunnleggende for å forstå læring. I dialogen og i møte mellom individ, øves kompetansen til å ta andres perspektiv opp for å bidra til å styrke vår refleksive evne (Solbue 2014, Vaage 2001). Det handler om kompetansen til å ta perspektivet til andre som er forskjellig fra oss selv og intersubjektivitet er derfor sentralt i dialogen mellom elever og lærere. Turid er opptatt av å bruke elevene som ressurs i undervisningen og snakker mye om betydningen av klassefelleskapet, og viktigheten av å trekke inn de ulike bakgrunnene til elevene i en felles fortelling som angår alle. Dette understreker hun blant annet når hun sier at: «Dialogen i klasserommet gir rom for å forstå hverandre bedre, blir kjent». Turid er et eksempel på hvor viktig lærerens holdninger og læringssyn er, *særlig* innenfor en problemorientert og monokulturell kontekst. Her blir individnivået, og betydningen av kommunikasjonen mellom den enkelte aktør i skolen avgjørende, ettersom lærerne ikke har rammer og strukturer å støtte seg på i skolen som institusjon. Gjennom å styrke intersubjektiviteten i dialogen, evner Turid å trekke inn elevenes perspektiv å reflektere rundt dette sammen med elevene. Dette fører til økt refleksivitet hos elevene. Her ligger også muligheten til å gi en likeverdige, og ikke *lik*, opplæring til alle.

I undersøkelsen representerer Turid representerer en lærer som, *på tross av* manglende rammer og strukturer, har utviklet interkulturelle holdninger. Materialet i undersøkelsen ellers, kan tyde på at skolen bør legge til rette for gode rom og møteplasser



hvor lærere kan diskutere og utvikle kunnskap rundt aktuelle utfordringer som en flerkulturell hverdag byr på. Dette har betydning for at lærerne skal stimuleres til å utvikle interkulturell kompetanse og kritiske holdninger. Det kommer her fram at, uten slike møteplasser, fratras lærerne muligheten til å bli gode inkluderende lærere i en inkluderende skole. Dette understreker Turid, på lik linje med de andre lærerne innenfor den monokulturelle og problemorienterte konteksten. Både hvordan skolen velger å strukturere arbeidet med å håndtere kulturelt mangfold, og lærenes holdninger, har altså sammenheng med opplæringen elevene får.

## Konklusjon

I beskrivelsen av de ulike kontekstene og lærernes holdninger viser faktorene samarbeidsstrukturer og dialog seg som betydningsfulle i lærernes arbeid. Et viktig funn er at lærerne i den monokulturelle konteksten savner samarbeidsstrukturer, mens lærerne innenfor den interkulturelle konteksten, fremhever dette som en suksessfaktor. Tydelige samarbeidsstrukturer har ført til økt bevissthet og gode kritiske refleksjoner blant lærerne, rundt hva og hvordan læring skjer i den interkulturelle konteksten. Hvordan man organiserer og strukturerer skolen er en del av den flerkulturelle pedagogikken. Det er dette som ligger til grunn for at man kan lykkes med det relasjonelle arbeidet i den interkulturelle pedagogikken (Solbue, 2014).

Emneplanen for grunnskolelærerutdanningen (GLU 1-7) understreker at:

Bevissthet om kulturell variasjon i oppdragelsen vil være avgjørende i møtet med samiske og andre minoritetsspråklige elever, der man tar hensyn til både det særskilte og det som er felles for alle barn i Norge. Temaer som den inkluderende skolen, mangfold og tilpassa opplæring er her sentralt.

Utdrag fra emneplanen understreker behovet for individuell tilpassing til alle elever, samt at det er nødvendig å utvikle særlige pedagogiske prinsipper og praksisformer i en kulturelt mangfoldig skole. Dette krever strukturelle endringer på institusjonsnivå, i form av at skoleledelsen legger til rette for dette. Å skape gode rom og muligheter for lærere til å utvikle sin flerkulturelle kompetanse i retning av et en mer interkulturell praksis blir vektlagt i

dagens lærerutdanning. Dette er en del av den flerkulturelle kompetansen lærere bør inneha i fremtidens skole.

I *forslag til forskrift om rammeplan for ny grunnskolelærerutdanning* (2016) blir det flerkulturelle feltet også særlig vektlagt, med tanke på å styrke lærerkompetansen i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Dette sier noe om at dette er et levende felt som er i utvikling. I undersøkelsen kommer det fram at lærerne trenger kunnskap og ferdigheter om interkulturell og flerkulturell pedagogikk slik at de kan utvikle interkulturelle og ressursorienterte holdninger. Dette innebærer blant annet en kritisk og reflektert holdning til mangfold og hvilke perspektiv man selv representerer. Som lærer er det relevant hvordan man tenker rundt bruk av kategorier som elever ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i. Det er dette som innebærer å få øye på sine egne «filter<sup>5</sup>», og slik unngå lettvinde kategoriseringer (Abdallah-Preteuille, 2012). Undersøkelsen viser derfor at det er behov for et verktøy hvor lærere kan arbeide med og utvikle sine interkulturelle holdninger, eller interkulturell kompetanse (Portera, 2014).

Implikasjoner av denne studien vil være å undersøke hvordan kommuner og fylker prioriterer her og hvordan dette virker inn på skolenes håndtering av kulturelt mangfold. Tema som: Hvordan det satses på å utvikle lærere og skoler med interkulturell kompetanse, og hvilken type lederutdanning lederne har, vil være interessant å se nærmere på i en annen undersøkelse.

#### Litteratur

- Abdallah-Preteuille, M. (2012). Interculturalism As A Paradigm for Thinking About Diversity. *Intercultural Education*, 2012(5), pp. 475-483.
- Banks, J. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. Banks, & C. McGee Banks, *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7 ed.). Wiley.
- Brandt, S. S. (2010). *En mangfoldig og universell? Om hvordan mangfold ivaretas faglig, sosialt og fysisk fra 4. til 8. trinn i grunnskolen*. Oslo: NIFU STEP. Retrieved from <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279105/NIFUrapport2010-9.pdf?sequence=1>
- Børhaug, Hunnes og Samnøy (red.) (2015): *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen. Fagbokforlaget.

---

<sup>5</sup> Se kapittel 2.2 (Abdallah-Preteuille, 2006)

- Cohen, I. and Manion, L. (2000): *Research Methods in Education*. London: Routledge (5th edition).
- Gutman, A. (red.): *Multiculturalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Hauge, A.M. (2014): *Den felleskulturelle skolen*. Oslo. Universitetsforlaget ( 2. utg).
- Horst, C (2006): Behovet for en interkulturel Pædagogik – en utfordring for den monokulturelle selvforståelse. I C. Horst (Red): *Interkulturel Pædagogik. Flere sprog - problem eller ressource?* 2. utgave. Vejle: Kroghs Forlag.
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10 - årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet (KD). 2006: St. meld. Nr 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD). 2008-2009: St.meld. nr.11 (2008-2009) *Læreren – Rollen – utdanningen*.Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD). 2010: Meld. St. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S. og Tolo, A. (2006): Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2006, 2.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kunnskapsdepartementet. LOV-2009-06-19-95 fra 2010-01-01.
- May, S. and Sleeter C. E. (2010): *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. Henta fra [http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135161477\\_sample\\_839874.pdf](http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135161477_sample_839874.pdf) [03.12.2015].
- NOU (2010): *Mangfold og Mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Pihl, J. (2000a): Skoleledelse i det flerkulturelle Norge. I Stålsett (red.) *Ledelse av skoleutvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Pihl, J. (2000b): Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4-5/2000.
- Pihl, J. (2001): Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 1/2001.
- Pihl, J. (2010): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. P., Munthe, E., Haug, P og Krumsvik, R. J. (2011): *Elevmangfold i skolen 1.7*. Høyskoleforlaget.

- Solbue, V. (2014): Dialogen som visker ut kategorier. En studie av hvilke erfaringer innvandrerdømt og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter? Doktoravhandling, Institutt for pedagogikk, universitetet i Bergen.
- Utdanningsdirektoratet(2012): *Fag og læreplaner*. Hentet fra <http://www.udir.no/> [05.12.2015]
- U.S. Departement of Education (2001) The No Child Left Behind act of 2001 (NCLB). Public Law 107-110. Hentet fra <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). (2005): *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD 2003): Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vaage, S. (2001): Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbert Mead og John dewey om læring, i Dysthe, O. (red): *Dialog, samspel og læring* (2010) (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordisk Pedagogikk*, 3, 212-226.
- Westrheim, K. (2012): Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I K.L. Berge og J. H. Stray (Red.). *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 212-233). Bergen fagbokforlaget.