

Integrering i skolen

Klasseledelsesdiskurs og etnisitetdiskurs
i en ungdomsskole i Oslo

Master i kristendomkunnskap studieretning lektor

Dato:

15.05.2011

Navn:

Kristian Ekvik

Innholdsliste

Innledning.....	3
Integrering.....	3
Integrering i skolesektoren: Opplæringsloven og Kunnskapsløftet:.....	5
Generell del og læreplaner.....	7
Problemstilling.....	10
Metode og materiale.....	11
Kvalitativ semistrukturert forskningsintervju.....	11
Diskursanalyse.....	11
Omfang og bruk av intervjumaterialet.....	13
Hoveddel.....	15
Klasseledelsediskurs.....	15
Få kulturelle spenninger.....	15
Ikke helt idyll.....	19
Gode byggeklosser for integrering.....	22
Språk og integrering.....	24
Samarbeid, samhandling og integrering.....	26
Klasseledelse og integrering.....	29
Hjemmets betydning for integrering.....	31
Fagene.....	33
RLE.....	33
Kroppsøving.....	37
Matematikk.....	41
Konklusjon.....	44
Litteraturliste.....	49

Innledning

Skolen er en stor og viktig arena når det gjelder integrering av barn og unge som har en annen kulturell og språklig bakgrunn. Med tanke på en stadig økning av minoritetsspråkelige elever i Oslo og at det er pålagt å gå på grunnskole i Norge, så gjør det skolen til en av samfunnets hovedarenaer for integrering. I denne oppgaven ønsker jeg å fokusere på de utfordringer og muligheter vi står overfor i arbeidet med den integrering som utspiller seg på skolens arena. I den anledning har jeg intervjuet tre lærere om deres tanker og erfaringer om dette. De arbeider i dag på en ungdomsskole i Oslo som i lang tid har hatt et stort innslag av elever som ikke er etnisk norske. Min empiri baserer seg på et semistrukturert intervju med tre utvalgte lærere på denne ungdomsskolen som danner utgangspunkt for en diskursanalyse av lærernes uttalelser om integrering i skolen. Ut ifra empirien vil jeg definere en klasseledelsesdiskurs og drøfte den opp mot det jeg vil omtale som etnisitetsdiskurs for å portrettere ulike måter å forstå og tilnærme seg integrering av elever på. I siste del av oppgaven vil jeg se på hvordan tre fag i skolen: matematikk, religion og kroppsøving, har unike muligheter i forhold til integrering. Målet med oppgaven er at den skal være av generell interesse for læreres arbeid, og gi bidrag til kritisk og konstruktiv tenkning og praksis vedrørende det arbeid som har med integrering å gjøre i norsk skole. Oppgaven skal også være et innspill til forskning i RLE-faget, som i stor grad omhandler forskjeller både når det gjelder etnisitet, kultur og religion.

Denne oppgaven er skrevet i forbindelse med at jeg selv skal inn i den sektoren som jeg setter søkelyset på. Jeg skal selv jobbe som lærer i et urbant strøk og har derfor valgt å skrive en oppgave med en problemstilling som er sterkt knyttet til min nære fremtid.

Integrering

Begrepet integrering er blitt et diffust og pluralistisk begrep som ofte blir brukt, men som regel har ulik betydning alt ettersom hvem det er som ytrer seg. Jeg vil derfor definere de begrepene jeg bruker i oppgaven og hva det er jeg legger i dem.

Når jeg i oppgaven skriver om integrering, baserer jeg oppfattelsen og bruken av begrepet på defineringen og inndelingen som Peder Gravem gjør. Når han skriver om integrering bruker han begrepet gruppepluralisme. Gruppepluralisme innebærer at det er likestilling på individ- og

gruppenivå. Minoritetsmedlemmer skal få hjelp til å innlemmes og fungere i et samfunn samtidig som de skal kunne opprettholde og styrke sitt forhold til sin egen minoritetsgruppe. Myndigheter og ulike samfunnsinstitusjoner, som skolen, skal ha en positiv holdning til minoritetskulturer og ta hensyn til minoritetenes behov¹.

Når Peder Gravem skriver om gruppepluralisme, bruker han begrepet pluralistisk integrering som er en innlemmingsstrategi eller prosess for å oppnå gruppepluralisme. Pluralistisk integrering innebærer at alle involverte parter skal være med på å bestemme tiltak for integrering. Hvis en skole har pluralistisk integrering som innlemmingsstrategi til sine elever, så innebærer det at skolen må finne og lage tiltak for å tilpasse seg ulike elevers kulturelle forutsetninger. Dette innebærer at for eksempel morsmålsopplæring vil bli fastsatt som et fast tiltak som skal svare til et overordnet mål om at elevene skal bli tospråkelige². Dette vil overføres på undervisningen slik at den svarer på behovet for tokulturell kompetanse og elevers tokulturelle identitet. Elever som har tokulturell kompetanse og som behersker en tokulturell identitet skal kjenne til og trives i både sin egen historiske kulturelle bakgrunn og tradisjon samt den norske, uavhengig av hvor lenge man har bodd i Norge. Elevers tokulturelle kompetanse skal være en ressurs for dem selv, ikke en byrde. Situasjonen i skolen i forhold til dette vil bli at majoritets elevene lærer av de som er tospråkelige og motsatt, slik at alle elevene blir opplært i flerkulturell forståelse og kompetanse og dermed kvalifiseres til å leve i et flerkulturelt samfunn på en god måte. På den måten er det muligheter for alle elever å videreutvikle sin egen kultur, tro og tradisjon uten videre komplikasjoner fra skolens side.

Peder Gravem skriver om en innvandringspolitikk som står for en integreringslinje som står i motsetning til en assimileringlinje som det har vært før. Denne assimileringlinjen må redegjøres for fordi den kan ha tydelige spor hos lærere i deres undervisning den dag i dag. Peder Gravem skriver om individpluralisme som har myk assimilering som innlemmingsstrategi.

Individpluralisme innebærer at det er likeverdige vilkår for minoritetsmedlemmer som for majoritetsmedlemmer, men minoritetsgrupper har ikke rettigheter som gruppe. Det er en formell likestilling på individnivå, men ikke på gruppenivå. Minoritetene undertrykkes ikke aktivt, de tolereres og de kan dyrke sin kultur og religion innenfor lokale rammer for egen kostnad. Så lenge minoritetene ikke bryter med flertallets normer og verdier så griper ikke myndighetene inn. Den myke assimileringen innebærer at minoritetsmedlemmer fjerner seg fra sin opprinnelige kultur for å

1 Gravem 2004:252-253

2 Gravem 2004:256

få fulle rettigheter i samfunnet. En tilpasning skjer på majoritetens premisser og minoritetselvene må rette seg etter hvordan en skole er. De tiltak som etableres gjelder kun minoritetene og varer helt til minoritetene er normalisert. Dette fører til at minoriteter i prinsippet ikke kan føre til noen permanente endringer som også gjelder majoriteten³.

I denne oppgaven bruker jeg ikke begrepet integrering slik at det kun gjelder minoritetspråklige elever, men også etnisk norske elever. Ut ifra gruppepluralismebegrepet så endrer jeg fokuset til ikke bare å gjelde minoritetspråklige elever som skiller seg fra en majoritet, men også elever med fysiologiske og kognitive forskjeller fra en majoritet. Det kan for eksempel oppstå noen situasjoner hvor det er heller etnisk norske elever som trenger ekstraundervisning i norsk enn minoriteter, grunnet lavt ordforråd.⁴

Integrering i skolesektoren: Opplæringsloven og Kunnskapsløftet:

Hvis man tar utgangspunkt i opplæringsloven og læreplanen, er det mange mål som går inn under integrering. Selv om det ikke direkte står om integrering i de ulike lovene og målene, så er det implisitt at det handler om integrering. Det interessante her er å se på hvordan forskning og formelle instanser ser på integrering og senere se på om det harmoniserer med hvordan lærere ser på integrering ut ifra hva empirien jeg har gir uttrykk for.

Her tar jeg utgangspunkt i kapittel 2 i opplæringsloven for å se på hvilke lovpålagte paragrafer som går inn under tematikken integrering. Dette er viktig fordi det er dette som skal gi føringer for hvordan integrering skal skje og på hvilke premisser det skal gjøres og som lærere skal forholde seg til i sitt virke. Opplæringsloven uttrykker en formell holdning til integrering og det er interessant å se på hva slags type tilnærming det formelle har til integrering. Her er noen punkter som går på dette:

Opplæringsloven kap 2⁵

§ 2-1 Rett og plikt til grunnskoleopplæring

- Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Plikta til grunnskoleopplæring byrjar når opphaldet har vart i tre månader.

3 Gravem 2004: 252, 255-256

4 For flere perspektiver på integreringsbegrepet: NOU 1995:12

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/5.html?id=140257> Besøkt 15.05.2011 kl 11:35

5 <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html> Besøkt 18.03.2011 kl 15:23

Departementet kan i særlege tilfelle fritak frå denne plikta.

§ 2-3a. *Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa*

- Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring.
- Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.

§ 2-8. *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*

- Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.
- Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.
- Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.
- Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

§ 2-11. *Permisjon frå den pliktige opplæringa*

- Elevar som høyrer til eit trussamfunn utanfor Den norske kyrkja, har etter søknad rett til å vere borte frå skolen dei dagane trussamfunnet deira har helgedag. Det er eit vilkår for retten at foreldra sørgjer for nødvendig undervisning i permisjonstida, slik at eleven kan følgje med i den allmenne undervisninga etter at permisjonstida er ute.

Opplæringsloven og integrering

Ut ifra den norske lovgivningen om retten til opplæring, så gis det noen klare føringer for hvordan skolesektoren skal forstå integrering. Ifølge § 2-1 plikter kommune og skole å ta imot elever og sette dem inn i et offentlig utdanningssystem. Så lenge man har vært i landet i lang nok tid, har man

krav på å gå på offentlig grunnskole. Skolen skal behandle elev og hjem med respekt og tilrettelegge undervisning slik at man får en likeverdig opplæring. Ifølge § 2-8 plikter kommune og skole å tilrettelegge, så langt det er mulig, å sikre språklig utvikling som igjen skal sikre faglig utvikling. De elevene som har vansker med å forstå undervisningsspråket på skolen, har rett til å få ekstraundervisning i norsk helt til de behersker språket til den grad at de greier å følge vanlig undervisning. Hvis det er behov, kan eleven få morsmålsopplæring der det er muligheter for det. Utdanningen skal bli tilpasset eleven på en slik måte at vedkommende uansett skal kunne ha muligheter til å tilegne seg kunnskap ut ifra de gitte forholdene. Dette innebærer tospråklig undervisning som er morsmålsundervisning og norsk. Kommunen vil kartlegge elever for å avgjøre om elever trenger ekstra språkopplæring og om elever er kvalifisert nok til å følge normalt undervisning. § 2-11 plikter et viktig samarbeid mellom skole og hjem for å sikre kunnskap for tapt undervisning. Har elever en annen religiøs tro enn det Den norske kirke står for, kan elevene få fritak fra skolen i ulike høytider og helligdager. Premisset for fritaket er at hjemmet til elevene tar på seg ansvaret for undervisningen som elevene går glipp av i den perioden de er borte.

Denne måten å møte minoritetsspråklige på, harmoniserer med gruppepluralisme med pluralistisk integrering som innlemmingsstrategi. Både offentlig instans og hjem skal vise en gjensidig respekt ovenfor hverandre og samarbeide og delegerer arbeid slik at minst mulig læring går tapt hos dem som har krav på opplæring.

Generell del og læreplaner

Hverdagen til lærere er hovedsakelig preget av detaljerte læreplaner med ulike formål og kompetansemål som skal oppfylles. Den Generelle delen beskriver overordnede mål for skolen og viser hvilken hensikt og retning opplæringen skal ha. Både den Generelle delen og læreplanene har flere mål som behandler tematikken om integrering i skolen. I den Generelle delen⁶ tar jeg utgangspunkt i *Det integrerte menneske* og læreplanene til de fagene som er interessante for denne

6 Det er også andre deler av den Generelle delen som er interessant i forhold til integrering. Kapittelet om *Det meningssøkende menneske* har integreringsperspektiv som likeverd, verdighet og respekt; *Det arbeidende menneske* har integreringsperspektiv som sier blant annet at foreldrene har en rolle i læringsmiljøet i skolen og ser på læring som lagarbeid; *Det allmenndannende menneske* har integreringsperspektiv som god allmenndanning. Den gode allmenndanningen innebærer at man blant annet utvikler egenskaper for å takle livet både praktisk, sosialt og personlig slik at det blir rikt og spennende å leve sammen. Allmenndanning stimulerer til en nasjonal identitet på tvers av alle lokalsamfunn; *Det samarbeidende menneske* har integreringsperspektiv som gir alle plikter i forhold til arbeidsfellesskapet. Dette innebærer at man utvikler egenskaper som å stå foran et publikum og presentere et synspunkt. Også her understrekes samarbeid mellom skole og hjem. *Det miljøbevisste mennesket* har integreringsperspektiv som stimulerer elever til å stå sammen om globale problemer verden står ovenfor. <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/> Besøkt 07.05.2011 kl 10:25

oppgaven.

Det integrerte menneske⁷:

- å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv - og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn;
- å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter - og evne til å virke og arbeide i lag;
- å fremelske den enkeltes særpreg, de forskjeller som gjør hvert individ til et fond for andre - og å formidle de felles kunnskaper og ferdigheter som gjør at vi lett kan fungere med andre og sammen bidra til samfunnets vekst;
- å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster;

Læreplan i religion, livssyn og etikk:

Formål med faget⁸:

- Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser. (...) Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. (...) Dette innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag.

Kompetansemål etter 10. trinn⁹:

- samtale om og forklare hva religion er, og vise hvordan religion kommer til uttrykk på ulike måter
- vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn
- vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder

7 <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/?pageNumber=25> Besøkt 12.04.2011 kl 11:32

8 <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207&visning=1> Besøkt 07.05.2011 kl 10:55

9 <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207&visning=5> Besøkt 07.05.2011 kl 10:50

Læreplan i kroppsøving:

Formål med faget¹⁰:

- Dei sosiale aspekta ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga viktig for å styrkje sjølvbiletet, identiteten og fleirkulturell forståing. (...) Opplæringa i faget skal medverke til at elevane opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle og samhandle med andre. (...) Læringsarbeidet skal fungere haldningsskapande ut frå innhaldet i faget og dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i skulen.

Kompetansemål etter 10. trinn¹¹:

- danse dansar frå norsk kulturtradisjon og andre kulturar
- planleggje og leie idretts- og danseaktivitetar saman med medelevar
- planleggje og gjennomføre turar til ulike årstider, medrekna overnatting ute

Hovedmål¹²:

- Dessutan er samhandling og felles reglar viktig del av dette hovudområdet (i idrettsaktivitet og dans).

Læreplan i matematikk fellesfag¹³

- Matematikk ligg til grunn for viktige delar av kulturhistoria vår og for utviklinga av logisk tenking. På den måten spelar faget ei sentral rolle i den allmenne danninga ved å påverke identitet, tenkjemåte og sjølvforståing.

Generell del, læreplaner og integrering

I den Generelle delen av kunnskapsløftet, som har et kristent og humanistisk forankringspunkt, påpekes det at man skal ha respekt for andre religioner og trossyn. Dette indikerer at man skal ha en gjensidig respekt og toleranse for hverandre uavhengig av hvilken kulturell eller religiøs bakgrunn man har. Skolen og lærerne skal stimulere elevene til å kjenne seg selv bedre, gjøre dem selvstendige og utvikle en evne til samarbeid med andre individer, på tvers av kulturell eller religiøs bakgrunn. Videre kommer det fram i den Generelle delen at man skal bevisstgjøre de unike forskjellene hvert enkelt individ har og hente lærdom fra forskjellene som man i fellesskap representerer. Skolen og lærerne skal bruke denne informasjonen og kunnskapsbasene til en bevisstgjøring om hverandres likheter og forskjeller som skal stimulere til respekt og toleranse slik at man uproblematisk kan samarbeide med hverandre og få kjennskap til ulike kulturelle tradisjoner

10 <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=998762&visning=1> Besøkt 07.05.2011 kl 11:01

11 <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=998762&visning=5> Besøkt 07.05.2011 kl 11:07

12 <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=998762&visning=2> Besøkt 07.05.2011 kl 11:12

13 <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1101832> Besøkt 07.05.2011 kl 11:20

enten de er lokale eller eksterne. På den måten skal man hente ressurser og kunnskap ut ifra det mangfoldet man har i en skolesituasjon.

Gjenklangen av budskapet til den Generelle del gjenspeiles i flere kompetansemål i fagene over. Der RLE-faget legger vekt på kunnskap i sitt møte med elevene for å bedre forståelse, respekt og toleranse så legger kroppsøving vekt på å erfare og fysisk synliggjøre det samme, mens matematikken legger vekt på logisk tenkning i forhold til integreringsperspektivet. Ut ifra punktene over ser det ut som at læreplanene vil at elever skal få kunnskap om ulike religioner og livssyn slik at de får en bevissthet om hva det er man kan finne i et samfunn og at man på en eller annen måte må relatere seg til det med respekt og toleranse. RLE-faget blir til og med omtalt som en møteplass for denne bevisstgjøringen under formålet med faget. Man skal få en dypere forståelse av hvordan et samfunn er satt sammen av et mangfold av personer som har sine personlige liv som leves ut i samfunnet der forskjellene møtes.¹⁴

Så og si samtlige punkter ovenfor tar utgangspunkt i at formål med fagene er å gi kunnskap og bevisstgjøring som skal fremme toleranse og respekt. Så lenge man forholder seg til de rammene som den Generelle delen og læreplanene gir, så virker det som at politikken harmoniserer med en gruppepluralistisk tilnærming til integrering med pluralistisk integrering som innlemmingsstrategi. Alle skal ha like muligheter for å komme med sine synspunkter og sin bakgrunn til tematikk innenfor fagene og bli behandlet med samme verdighet som alle andre.

Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan integrering forstås og gjennomføres i praksis i hverdagen på en ungdomsskole i et urbant miljø. Problemstillingen blir derfor:

14 Læreplan i samfunnsfag:

Formål med faget:

- (...) Samfunnsfaget skal difor gje djupare forståing av forholdet mellom samfunnslivet og det personlege livet, og stimulere til erkjening av mangfaldet i samfunnsformer og levevis. På denne bakgrunnen skal faget gje elevene større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> Besøkt 03.05.2011 kl 08:42

Kompetansemål etter 10. trinn:

- drøfte forholdet mellom kjærleik og seksualitet i lys av kulturelle normer
- forklare kva haldningar og fordommar er og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn
- gjere greie for grunnleggjande menneskerettar og drøfte verdien av at dei blir respekterte

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986&visning=5> Besøkt 03.05.2011 kl 08:53

Også andre fag enn det jeg fokuserer på har viktige krav til integrering, som for eksempel historie.

«Hvilke kulturelle spenninger opplever lærerne, hvordan er deres tilnæringsmåte til elever med ulik kulturell bakgrunn, hvordan er det lærere grupperer elever og hva kan dette ha å si for integrering av elevene på en ungdomsskole i et urbant miljø som Oslo?»

Når problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan lærere grupperer elever, så skal det belyse hvilken tilnærming en lærer har til sine elever. Behandler læreren elevmassen som en gruppe eller behandles alle som individer? Jeg vil ikke bare undersøke lærernes tanker og erfaringer vedrørende kulturelle spenninger, men jeg vil også se på deres fag i møte med elevene på skolen og se om det bringer med seg noen fruktbare perspektiver på integrering.

Metode og materiale

Kvalitativ semistrukturert forskningsintervju

Jeg velger å presentere metode sammen med materialet mitt fordi metoden i stor grad har vært med på å skape materialet mitt. Metoden som blir brukt i oppgaven er det som kalles kvalitativ semistrukturert forskningsintervju.

Før jeg møtte de tre lærerne til intervju hadde jeg sendt en mail til dem om tematikken på oppgaven min for å forberede dem. De ble informert om at jeg skulle stille dem spørsmål om integrering i skolen og hva lærerens rolle var i forhold til det og hvordan man kunne bruke fagene sine som hjelp til integrering. Jeg ønsket å ha et spesielt fokus på fagene, matematikk, religion og kroppsøving i intervjuet. Omtrent en måned etter utveksling av mail dro jeg til skolen deres. Dette er en ungdomsskole i Oslo som har rundt 50% minoritetspråklige elever. Der intervjuet jeg tre lærere hvor alle underviste i to av de tre fagene jeg var ute etter. Lærerne ble intervjuet på forskjellige dager. Tidsrammen for hvert intervju var på en time, som stemte ganske bra med utfallet. I første omgang ble lærerne spurt om faglærerens rolle og opplevelser i sitt møte med elever generelt og i forbindelse med eventuell religiøs og kulturell spenning. I andre omgang ble de spurt om erfaringer og opplevelser i undervisningssituasjonen deres og hvordan de kunne bruke fagene de underviste i (matematikk, RLE og/eller kroppsøving). Empirien består av det materialet jeg sitter igjen med etter å ha intervjuet lærerne. Intervjuene har jeg transkribert.

Diskursanalyse

Som analysemetode bruker jeg diskursanalyse. Jeg har en induktiv analytisk tilnærming til

problemstillingen. I artikkelen til Torjer A. Olsen skriver han at diskurs kan defineres som: «menneskelig meningsproduksjon i faktiske sosiale sammenhenger»¹⁵. I sin bokstavelige form betyr diskurs «å springe omkring». I ordbøker likestilles diskurs med meningsutvekslinger eller diskusjoner, mens i noen akademiske fag forstås det oftest som (sam)tale og språk¹⁶. I denne spesifikke sammenhengen innebærer diskurs at det er flere parter som er med på å definere hva en samtale går ut på. Det betyr ikke at ulike instanser som fører samtalen trenger å være enig med hverandre, men de belyser ulike sider ved en tematikk. Diskurs er dermed aldri en fast størrelse eller ideell, men den er flyktig og er åpen for forandring ettersom hva og hvem det er som er med i samtalen eller diskursen. Ut ifra de bestemte partene som er med i diskursen kan det føre med seg at diskursen er kulturelt betinget og kan ha et spesifikt (fag)språk og spesifikke holdninger.

Diskursen kan bestå av et bestemt tema som igjen kan bestå av mange andre diskurser med beslektede temaer. De temaene diskursen tar for seg er en egen meningssfære som består av meningsproduksjoner og meningsytringer. I denne oppgaven vil diskursen gi oss innblikk i situasjoner fra lærernes hverdag, deres meninger, hva lærerne er opptatt av og utfordres av og også hvilke blinde felt de muligens kan ha. Dette er dynamiske variabler med tanke på at lærermengden og elevmengden er forskjellig fra skole til skole og fra en tid til en annen, men kan sannsynligvis ha nære og like diskurser.

Når diskurser er meningsproduksjon i sosiale sammenhenger så innebærer det at de bidrar til å skape eller konstruere en virkelighet gjennom de representasjonene som kommer frem i samtalen. For eksempel hvis en lærer sier at all forskning på skole og skoleproblematikk ikke har noe for seg, så er det med på å lage en virkelighet der forskning på skole ikke har noe for seg (eller hvis en lærer sier at det ikke er noen kulturelle spenninger på skolen, så er læreren med på å lage en virkelighet der det ikke registreres kulturell spenning på skolen).

Diskursanalyse er en analyse av en eller flere diskurser. Når man skal analysere en diskurs er det flere aspekt man må ta i betraktning. Diskursanalysen er en kritisk analyse, den vektlegger flerstemmigheten i en diskurs og identifiserer makt og hegemoni i det som blir sagt¹⁷.

Det diskursanalytiske utgangspunkt for en forsker er at en diskurs, enten det er en gruppe, et samfunn eller lignende, har eller bruker flere stemmer, som betyr at en diskurs på ingen måte er en

15 Olsen 2006:55

16 Olsen 2006:51-52

17 Olsen 2006:55

entydig størrelse. For eksempel kan definisjonen av en lærer tolkes og gis på flere måter. Lærere på sin side vil heller ikke tale med kun én stemme. Man verken tenker eller ytrer seg likt. En slik flerstemmighet kan også gjelde en person, at en person prater med flere stemmer avhengig av konteksten personen ytrer seg fra. Man kan si en ting under et intervju som blir spilt inn på lydopptaker og si noe mer eller annet når lydopptakeren er av. Derfor er det viktig at flerstemmigheten i en diskursanalyse er kritisk og tar i betraktning den konteksten man selv står i og man henter informasjon fra. Et viktig element i flerstemmigheten er de monologiserende stemmene. Det er de stemmene eller ytringene som prøver å dominere samtalen eller debatten, og ved det ugyldiggjøre avvikende utsagn. Det er disse stemmene som er lettest å høre og fokusere på. I diskursanalysen er det viktig å lokalisere de monologiserende stemmene og avvæpne dem, slik at alle stemmer og synspunkter får nogenlunde likt spillerom. Det er ikke gitt at de monologiserende stemmene er de som snakker sakens kjerne¹⁸. Det kan også være slik at det er de monologiserende stemmene som skaper blindhet og sløvhet på en problematikk hvor rutiner har tatt totalt overhånd. Kanskje er det akkurat dette som har skjedd i klasseledelsediskursen som snart blir presentert?

Makt og hegemoni er tilstede i enhver diskurs i samspillet mellom den kritiske analysen og flerstemmigheten. Hvis en part A får part B til å gjøre noe som man egentlig ikke ville ha gjort, så ser diskursanalysen på hvordan og med hvilken bakgrunn dette skjer. Hegemoniet i en diskurs er den rådende diskursen som får forrang framfor andre stemmer. Rollen til en diskursanalyse vil være å identifisere de monologiserende stemmene og hegemoniet og kritisere det og se på flerstemmigheten i en diskurs¹⁹.

Omfang og bruk av intervjumaterialet

Det er klart at et intervju med tre lærere er et snevert materiale å jobbe med i en så stor tematikk som integrering i skolen er. Når det de sier ikke heller kan forsterkes i empirien gjennom observasjoner eller flere intervjuer, kan jeg ikke bruke denne empirien til å generalisere en tematikk som problemstillingen min tar utgangspunkt i. Det jeg kan gjøre, ut ifra den kvalitative metoden som jeg bruker, er å lokalisere noe som kan være en tendens på flere ulike urbane ungdomsskoler og analysere det gjennom ulike teorier som er relevant i forhold til problemstillingen, altså bedrive en diskursanalyse. Selvsagt må jeg behandle empirien kritisk, med tanke på at det lærerne selv sier, ikke nødvendigvis er «sant», eller heller tilfelle på skolen. Det kan være rutiner, tradisjoner, stolthet

18 Olsen 2006:60-62

19 Olsen 2006:62-64

og mange andre ting som kan prege svarene lærerne gir. Bare det faktum at de er klar over at jeg er en forsker eller at jeg skriver en masteravhandling som runder av en lektorutdanning, kan være med på å prege det de svarer og det jeg selv observerer og fokuserer på. Det kan hende at de heller prøver å gjette på hva det er jeg er ute etter med spørsmålene mine enn at de svarer impulsivt på spørsmålene på en måte som ligger nærmere deres observasjoner av deres hverdag.

Det er kun disse tre lærernes svar og fortellinger jeg har som empiri og har ingen observasjoner i tillegg til det for å begrunne gyldigheten av deres utsagn. Grunnet omfanget av denne oppgaven var det ikke tid til videre empiriundersøkelser. Selv om det kun er tre lærere som svarer på det jeg spør om, så betyr ikke det at det de sier ikke har noe for seg eller tyngde bak seg til problemstillingen min. Når oppgaven skrives så er det dette som er materialet jeg jobber med. Det er tre læreres syn på sin hverdag og sine elever på akkurat den skolen de jobber på. Samtidig er de representanter for en diskurs som er større enn dem selv. Lokaliseringen av deres diskurs, klasseledelsesdiskurs, vil være deres måte å snakke om emnet integrering på.

Mine analytiske kategorier i oppgaven er klasseledelsesdiskurs og etnisitetsdiskurs.

Etnisitetdiskursen representerer den gruppepluralistiske tilnærmingen til integrering hvor man bruker pluralistisk integrering som innlemmingsstrategi. På mange måter kan man si at det er etnisitetdiskursen forskeren bruker i arbeid med integreringsproblematikk. Klasseledelsesdiskurs, som er lærernes tilnærming i arbeid med integrering, vil kunne ha en tendens til å representere individpluralisme med myk assimilering som innlemmingsstrategi til sine elever. Denne påstanden begrunner jeg gjennom lokaliseringen av klasseledelsesdiskursen gjennom sitater fra empirien. Når jeg henter sitat fra de ulike lærerne, så refererer jeg til dem som: lærer_1, lærer_2 og lærer_3. I min drøfting av empirien vil jeg diskutere spenningen mellom en klasseledelsesdiskurs og etnisitetsdiskurs.

Hoveddel

Klasseledelsesdiskurs

Hvis det er slik at skolen er en hovedarena for integrering og lærerne via sin undervisning og sin tilnærming til elevene på så mange måter bidrar til det, da er følgende utsagn fra lærer_3 av stor interesse:

Når jeg planlegger timer, hele det integreringsperspektivet, (...), nå tror jeg [jeg] snakker for flere enn meg selv, det er ikke noe vi lærere snakker om. Vår debatt er ikke [integrering], vi snakker om undervisning, hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Det er aldri en variabel vi tar opp. (...) Vi kan bli frustrert over å få en ny elev i klassen som kommer fra mottak, men slike ting snakker vi veldig lite om, det er ikke noe tema²⁰

I det innledende sitatet der læreren hevder å tale for flere enn seg selv, blir det gitt uttrykk for at integrering ikke er et tema som blir mye drøftet. Likevel drives det mye godt integreringsarbeid som blir stimulert og realisert gjennom andre begreper og ulike tiltak som de ansatte i skolesektoren bruker. Gjennom empirien vil jeg lokalisere de ulike begrepene og tiltakene som de ansatte i skolesektoren bruker og iverksetter og som har med integrering å gjøre. Det er dette jeg definerer som klasseledelsesdiskurs.

Få kulturelle spenninger

Det var et fremtredende trekk i de svarene jeg fikk at lærerne opplevde svært få spenninger i klasesituasjonen som hadde sine røtter i elevenes forskjellige kulturelle bakgrunn. Dette opplevde jeg som en klar motsetning til mye av det som er gitt uttrykk for i forskningen rundt disse spørsmål²¹ og at dette kan si noe om avstanden mellom klasseledelsesdiskurs og etnisitetsdiskurs. Bakgrunnen for dette kan være at integreringen på denne ungdomsskolen har funnet sted gjennom så mange år at de har gjort seg viktige erfaringer og justert sine rutiner og økt sin kompetanse²² når det gjelder integrering. Det fører til at de opplever å ha funnet gode spor for hvordan man arbeider med elever med ulik kulturell bakgrunn i en felles klasse og på samme skole. Dette kommer til uttrykk ved følgende sitat av lærer_1: «(...) [Elevene] har respekt for hverandres vaner, ja, for hverandres kulturer»²³.

20 Intervjumaterialet:37

21 Ponterotto, Utsey, Pedersen 2006: 165-179; Jackson 2004; Birkelund & Mastekaasa 2009; Engen, Kulbrandstad & Sand 1997

22 Johannessen 2010:112-119

23 Intervjumaterialet:4

Det er mange andre- og tredjegerasjons innvandrere som sogner til denne skolen. Følgene utsagn er interessante som gir uttrykk for at lærerne ikke registrerer vesentlig problematikk knyttet til kulturelle forskjeller. Lærer_1 sier: «(...) den bevisstheten at de bor der de bor, de har elever eller venner fra andre kulturer rundt seg hele tiden. (...) fra barnehagen av er de vant med å ha forskjellige kulturer rundt seg. Det blir veldig naturlig for dem»²⁴. Lærer_2 gir uttrykk for det samme: «(...) de er veldig på bølgelengde, veldig norske, selv om det er like mange fremmedspråkelige der»²⁵.

Igjen ser vi her at det blir hevdet at mangfold ikke er et problem. Elever på denne skolen er eksperter i å omgås i pluralistiske miljøer og grupper. Elevene mestrer det å være i eller med andre kulturer enn sin egen uten store anstrengelser, eller uten å føle seg nedverdiget eller oversett. Det kan virke som at voksne opplever det mer problematisk, og forventer flere spenninger knyttet til de kulturelle forskjellene enn det elevene selv gjør, slik som dette sitatet fra lærer_3 gir uttrykk for:

De elevene her er eksperter i det å være sammen med folk fra totalt forskjellige bakgrunner. De er mye flinkere enn det jeg er, [og] personale på skolen (...). Det er helt naturlig for dem. De er veldig flinke, det er få problemer med å få nye elever inn, det går nesten av seg selv, vi trenger nesten ikke gjøre noen ting, fordi veldig mange har vært i den situasjonen selv. Vi bruker jo fagene til å gjøre dem kjent med (...) de norske verdiene, demokratiske verdier²⁶

Denne kommentaren er et eksempel på at det kan finnes en avstand mellom forskningsbidrag, voksnes tanker og holdninger til dette og slik de unge selv opplever det²⁷. De unge representerer kanskje ikke bare en ny generasjon, men en ny mentalitet. Det virker som at elevene ikke opplever det nevneverdig problematisk det som blir beskrevet som ganske problematisk i forskning og slik mange eldre tenker om problemer knyttet til integrering. Det kan være at dette er et generasjonsfenomen, og det kan også være at det er ulike diskurser som registreres. Det virker som at denne læreren registrerer en endring bare fra sin egen generasjon og det øvrige personale på skolen og til det han i dag finner hos sine elever. Videre sier han:

(...) måten den[ne] debatten blir ført på i mediene og offentligheten på, når jeg leser kronikker og sånt som skrives i frontene i disse debattene, jeg kjenner meg ikke igjen! Jeg kjenner meg ikke igjen i det de skriver, verken de som jeg kjenner igjen i min hverdag og mitt virke. Det gjelder både motstanderne (...) og forsvarerne [i debatten]. Jeg tror mye av grunnen til det er at de bor ikke [eller tar utgangspunkt i steder som her]. (...) Jeg ser mange farer liksom, mange ting som ikke går så bra og mange ting som går veldig bra, men jeg kan ikke greie å relatere det til den store debatten. Ja, jeg blir litt oppgitt over den. (...) jeg klarer ikke å kjenne meg selv

24 Intervjumaterialet:14

25 Intervjumaterialet:18

26 Intervjumaterialet:38

27 Afdal 1998:8-18 og Skeie 2010:124-126

igjen (...) i det hele tatt og jeg syns den gagner opp veldig lite av det som skjer²⁸

Det er interessant hvis forskning og aktuell debatt ikke grundig nok har tatt hensyn til forhold som finnes i skoler som har forholdt seg til innvandring og integrering over lengre tid og som kan ha sterke likhetstrekk med den skolen som jeg i denne oppgaven forholder meg til. Kanskje har utviklingen i urbane områder kommet lenger enn det som gjenspeiler seg i debatter og aktuelle artikler og at synet på integrering må nyanseres og suppleres med de erfaringer som kommer fra skoler i urbane strøk med en lengre historie i forhold til integrering.

Der hvor integrering har skjedd over lang tid har det gitt grobunn for gode rutiner og mange konstruktive fremstøt når det gjelder integrering. Faren kan være at fastlagte rutiner og mønstre kan gjøre skolen og deres ansatte blinde for konflikter og spenninger og manglende opplevelse av det å være integrert som ligger under overflaten av det en lærer får med seg. I den sammenheng er uttalelsen fra lærer_3 interessant: «Det er veldig lite konflikter som oppstår i det faktum at det er representanter av mange religioner og kulturer. Det kan [oppstå uenigheter] når vi tar opp kontroversielle tema i [timen], (...) men det er ikke noe, jeg ser ikke at det oppstår noe...»²⁹.

Et konkret og interessant eksempel på hvordan ting kan endre seg over tid er det lærer_2 nevner i forbindelse med kroppsøvingfaget og det som har med dusjing å gjøre:

Før var det tydelig muslimer som ikke dusjet. (...) Det synes jeg det er mindre av nå, fordi nå har det blitt flere etnisk norske og andre som ikke dusjer, samtidig som du har også utenlandske som dusjer. (...) [De kulturelle skillene er] ikke så tydelige som det har vært. (...) Det tyder på en endring. (...) Man tar av hverandre og det blir en felleskultur på tvers av religiøse og de kulturelle forskjellene³⁰

Disse utsagnene viser at elever på denne skolen ser ut til å ha en opplevelse av å være del av en felles kultur som er breiere og sterkere enn det de opplever skiller dem fra andre. Felleskulturen blir da en kultur som de fleste kjenner seg igjen i. Det betyr ikke at felleskulturen er en norsk kultur, men en sammensmelting av mange kulturer. Et interessant spørsmål blir da: Er det denne sammensmeltingen av mange ulike kulturer det vi kan kalle norsk-urban-skolekultur? Denne formen for en felleskultur vil kunne være et eksempel på gruppepluralisme hvor både minoritet og majoritet blir tatt like mye på alvor og vi får det vi kaller en pluralistisk integrering.

28 Intervjumaterialet:38

29 Intervjumaterialet:35

30 Intervjumaterialet:24

Ut ifra det lærer_2 og lærer_3 sier angående begrepet *norsk*³¹, får jeg inntrykk av at de uttrykker en assimilierende holdning ved å antyde at det norske representerer harmonien og det riktige og at de andre bør tilpasse seg dette.

På mitt spørsmål om det er en utfordring å ha ulike religioner representert innenfor samme gruppe fikk jeg tydelig svar fra lærer_1: «Det har jeg ikke opplevd som et stor problem. (...) Jeg kan ikke si at jeg har møtt noen [som sier]: jeg kan ikke snakke med henne fordi hun har sjal på hodet eller at han er muslim så vil ikke jeg prate [med han], nei det har jeg ikke sett»³². Dette bekreftes av følgende utsagn fra lærer_2. Han sier: «Der hvor det har vært ting som går på kultur eller rasisme, så har det ikke stukket særlig dypt. (...) jeg opplever at de fleste unge er veldig tolerante ovenfor hverandre og ovenfor forskjellige kulturer, de aksepterer det mye lettere enn oss eldre kanskje»³³. Han har også sagt: «Med norske, [så mener jeg at det] er noe man innretter seg og tilpasser seg den norske kultur. (...) Vi har også muslimer som følger sine tradisjoner, men som inngår virkelig i en helhet i klassen. Så i hverdagen på skolen er [kulturelle skiller] ikke spesielt synlig»³⁴. Lærer_3 svarer:

Det er veldig mange nasjonaliteter som er representert her (...). Elevene her er utrolig flinke til å være sammen på tvers av alle [kulturelle og religiøse forskjeller]. De er på en måte eksperter i [å omgås med andre kulturer enn sin egen]. (...) Elevene her er veldig vant til det, de har lært det fra dag en [at det er et mangfold], det er liksom hverdagen. De er veldig flinke på det, (...) man tenker ikke så veldig mye på det³⁵

Lærer_2 legger til:

(...) det stikker ikke særlig dypt. Og sånn generelt er det et veldig godt miljø på skolen og det henger også sammen med at [sånn er det] her på *dette lokalområdet*. (...) det er mange elever som har en interesse ved siden av skolen. Mange går til idrett, har andre typer interesser [som kan være] kulturelt bestemt, dans, musikk. Tror det er viktig at de har en interesse, (...) det kan være dataspill for den saks skyld, at de har noe de kan bruke fritiden til. Jeg tror nok der det oftest blir noe kulturelle spenninger (...) har noe med lediggang, manglende interesser for spesielle ting, at det ofte kan skape grobunn for konflikter, men så er det noen som har ballast med hjemmefra med noen holdninger som kan være provoserende for andre. Men jeg synes ikke jeg har opplevd det som et konfliktområde på skolen³⁶

Lærerne gir uttrykk for at det ikke oppleves som noe problem på skolen at flere religioner og kulturer er representert innad i en gruppe, snarere tvert imot. Det ser ut som at alle er inneforstått med at det er mange forskjellige kulturer og religioner tilstede. At det er mangfold i en gruppe er det som er normalen på denne skolen og er derfor heller ikke noe problem.

31 Intervjumaterialet:18,38 eller se denne oppgaven:16

32 Intervjumaterialet:6

33 Intervjumaterialet:21

34 Intervjumaterialet:18

35 Intervjumaterialet:32

36 Intervjumaterialet:21-22

Lærer_2 påpeker også at det å ha meningsfylte aktiviteter i fritiden er med på å fremme integrering og miljøet på skolen. Det som forekommer av konfliktskyld adferd virker å henge sammen med lediggang og manglende interesser i fritiden. Dette kan vanskelig sees som utslag av kulturell bakgrunn da dette er fenomener vi ser hos mange som ikke vet hva de skal bruke fritiden sin til. Det virker altså å være en generell problematikk og ikke en spesiell problematikk knyttet til en spesifikk kultur. En manglende opplevelse av å være integrert i et samfunn, som gir en meningsfylt tilværelse, synes å smitte over på den adferd som utspiller seg i skoletiden. Det kan virke som at hvis skolen bidrar til opplevelse av integrering vil det påvirke adferd og holdninger i fritiden og vice versa. En helt aktuell situasjon er det som knytter seg til forbudet som har gått ut på at ungdom under 18 år med foreldre som ikke har lovlig oppholdstillatelse i landet, ikke har fått lov til å delta i organisert fotball i fritiden³⁷. Denne situasjonen er et godt eksempel på hvordan en ekskludering fra positive og trivselsfremmende aktiviteter i fritiden kan skape sterke følelser av å være utenfor, ikke inkludert og ikke integrert i samfunnet. Positive opplevelser av fellesskap, inkludering og bekreftelse i fritiden vil være grunnleggende følelser de unge også vil kunne ta med seg inn i skolehverdagen. Dette har etter min oppfatning i stor grad med integrering å gjøre.

Alle tre lærerne gir uttrykk for at det er godt miljø på skolen. De legger ikke merke til kulturell eller religiøs spenning blant elevene. Elevene har alltid vært vant med å vokse opp blant mange kulturer samtidig og det har med årene blitt naturlig for både elevene og lærerne. Hvis det oppstår noen kulturelle eller religiøse spenninger, så oppfattes ikke det som noe mer alvorlig enn andre former for ungdommelige problemer. Ingen kjenner seg igjen i de utfordringene forskning og debatter påpeker. Er det virkelig så idyllisk som lærerne her har gitt uttrykk for?

Ikke helt idyll

Noen uttalelser viser at harmonien ikke er total. Det handler for eksempel om at det fra tid til annen dukker opp elever med fundamentalistiske holdninger som ikke kan aksepteres i norsk skole og heller ikke i den felleskulturen elevene er en del av. Lærer_2 sier følgende:

(...) men vi har noen elever (...) som har utvist litt radikale muslimske holdninger. (...) det har jeg grepet fatt i personlig som RLE lærer, også i forhold til tilbakemelding til foreldrene. (...) jeg har ikke skriftliggjort noe som helst, men jeg har kommet til dem som meg selv (ikke som lærer), for å ha større påvirkningskraft. (...) jeg kan være bekymret fordi det er noen som (...) lett kan bli fanget opp av andre (...) fundamentalistiske holdninge[r]. (...) Det[te] er egentlig faglig sterke elever. (...) det som er skremmende er at de sluker alt rått

37 <http://www.nrk.no/sport/fotball/1.7609780> Besøkt 07.05.2011

som de finner på nettet ³⁸

Her har læreren en oppfatning som går ut på at ved å tre ut av lærerrollen og istedet stå fram som privatperson vil effekten av å bry seg om elevene og deres fremtid bli større. Utsagnet underbygger også viktigheten av samspillet mellom skole og hjem i saker som ikke harmoniserer med de verdier som skolen og lokalmiljøet bygger på. Bakgrunnen for dette er at ekstremistiske holdninger vil være en kraftig hindring for å bli integrert i det samfunnet de er en del av³⁹.

Lærer_2 har også en uttalelse om at den største hindring for god integrering ikke stammer fra holdninger som elevene får med seg hjemmefra, men i større grad den påvirkning de er utsatt for fra ekstremistiske holdninger på internett. På spørsmålet om det er nettet eller hjemmet som er motivatoren til ekstreme holdninger svarer han følgende:

I disse tilfellene så tror jeg det. Det vil sikkert være mange [som har] holdninger fra hjemmet sitt, men her gir foreldrene sterkt uttrykk for at det må de ta sterkt avstand fra. [Man] (...) hører jo hva elevene spør om [i timen av ulike holdningsetiske spørsmål]. Spesielt hos disse elevene her, når de skriver stiler i engelsk og norsk (...) hører jeg fra de andre lærerne hva som skinner igjennom, hvor unyansert deres argumentasjon [er] av det de finner fram av kilder ⁴⁰

En annen uro som knytter seg til elever som faller igjennom faglig, kommer til uttrykk ved det som lærer_3 uttrykker i det som følger:

Det synes jeg er det verste. Man merker at dette her, de har gitt opp, det er ikke viktig for de. Hvis man ikke er noe særlig skolefink i utgangspunktet, kanskje de sliter med noe i tillegg til språket, de har det vanskelig, de har det kanskje vanskelig hjemme, de kan ha lærevansker i tillegg, (...) man ser at så veldig tydelig at det ikke funker. Det tilbudet de får er for dårlig. (...) Det som skjer så er at alle kommer seg gjennom ungdomsskolen, men de kan begynne å skulke, de har ikke med seg bøker, de bare flyter rundt. De kan ofte trives på skolen sånn sosialt sett, men man merker at dette her er ikke noe de har noe særlig tro på. (...) De kommer aldri i verden gjennom videregående. De begynner vel et sted, så havner de i den store prosenten som ikke fullfører. Men hva som skjer etter det, det vet jeg ikke ⁴¹

Lærer_1 sier: «Har ikke eierskap til behov, eller til fremtiden sin [...]. De lever fra dag til dag. [...], de bryr seg ikke om resten»⁴². Denne uroen som lærerne her signaliserer gjelder elever, uavhengig av kulturell bakgrunn. En etnisk norsk elev som opplever å falle igjennom faglig, vil også kunne kjenne seg lite inkludert i det samfunn de er født inn i og som de skal fungere selvstendig i, også som voksne. Det er interessant å registrere den store interessen for virtuelle verdener og dataspill som konstruerer opp en verden som også de svake elevene mestrer og at de kan kanskje føle seg

38 Intervjumaterialet:19

39 Opsal 1996:32-52

40 Intervjumaterialet:19

41 Intervjumaterialet:36

42 Intervjumaterialet:1

mer integrert i denne fantasiverdenen enn i virkeligheten. Denne fantasiverdenen er også en verden som eleven deler på tvers av kulturell bakgrunn.

Når jeg spurte om erfaringer om kulturelle konflikter i klasserommet ble det svart følgende: «Det er nok [heller] andre forskjeller, eller andre konflikter, ungdomskonflikter. (...) Småmobbing, [at de] kaller hverandre det ene og det andre, men det går nok ikke så inn på kultur og religion i utgangspunktet»⁴³.

Det noen kan oppfatte som en religiøs eller kulturell problematikk omtaler lærerne som ren ungdomsproblematikk som har mer med umodenhet og opprørsmentalitet å gjøre enn kulturelle eller religiøse divergenser.

Ut fra de problemområdene som her er blitt nevnt kan det virke noe underlig at lærerne i så mange av sine andre uttalelser i så sterk grad gir uttrykk for harmoni og en skolehverdag som ikke i nevneverdig grad bærer preg av spenninger og signaler på at elever sliter med sin livssituasjon og opplevelse av integrering. Selv om problemene i følge lærerne knytter seg til enkeltelever og ikke til hele etniske grupper stiller jeg meg likevel noe undrende til at elever som har manglende motivasjon, sviktende holdninger, rasistiske oppfatninger, destruktiv adferd og som gir uttrykk for frustrasjoner ikke i større grad påvirker miljøet og gir lærerne signaler om en dypere og større og kanskje mer omfattende underliggende problematikk.

Lærer_2 har en interessant bekymring knyttet til en for stor prosentandel av minoritetsspråkelige i et og samme miljø og at dette kan være til hinder for god integrering. Han sier følgende:

Du har jo flere å identifisere deg med. Og det blir et mere naturlig bildet av samfunnet og ditt nærmiljø når det er flere [kulturer]. (...) Det blir fler og fler fremmedspråkelige. Det var ikke mange år siden vi var 40% og nå er vi nærmere 60% her på skolen, men jeg tror det er veldig viktig at (...) det ikke skal bli så veldig mye mer vekt av fremmedspråkelige før integrasjonen kanskje blir litt vanskeligere igjen. (...) Det er viktig at de opplever at det er nordmenn rundt seg⁴⁴

Det er interessant å notere denne lærerens uro for at en for stor sentrering av minoritetsspråkelige grupper vil kunne være til hinder for integreringen. Det er interessant å vurdere både hva følgene vil bli hvis man får et økende innslag av ghettoskoler⁴⁵ der innslaget av norsk kultur blir mindre og mindre. Det er også interessant å tenke over hvilke andre utfordringer man møter der hvor

43 Intervjumaterialet:6

44 Intervjumaterialet:28

45 Fekjær og Birkelund 2009:91-103

prosentandelen av minoritetsspråkelige er svært lav og opplevelsen av å være annerledes enn de fleste andre er større.

Det som gir grunn til undring er den sterke understrekning som lærerne gir av at utviklingen har gått så langt at det er svært få spenninger og problemer som de registrerer ut fra kulturelle motsetninger. Kan det skyldes enten at dette er de faktiske forhold eller at praksis gjennom mange år ikke bare har blitt til gode rutiner, men også ført til at lærere ikke observerer de spenninger som fortsatt ligger der under overflaten og som er til hinder for integrering. Eller kan det skyldes at lærere både aner og registrerer at her er det konflikter og problemer, men som er av en slik karakter at de verken har tid, ork, ressurser eller motivasjon til å ta tak i det. Hvis det er tilfellet at problematikken er så stor og så ressurskrevende, men holdes i sjakk av et system som de fleste likevel tilpasser seg, da vil det være et uttrykk for en avstand mellom det som etnisitetsdiskursen legger opp til og det klasseledelsesdiskursen opplever er mulig å gjennomføre. Det samme vil være tilfellet hvis det er slik at klasselederidentiteten er så sterk at å ta disse konfliktene og problemene innover seg eller innrømme dem for andre, truer selve presentasjonen av en selv som en god lærer. Man vil verken jobbe mer enn nødvendig eller ødelegge bildet av å være en god klasseleder.

Gode byggeklosser for integrering

En forutsetning for å integreres i et samfunn er at man tilegner seg grunnleggende verdier og holdninger som er basis for det samfunnet man skal integreres i. Om det holdningsskapende arbeide i klassen uttaler lærerne følgende:

Lærer_2:

(...)[Det] handler om nøkkelbegrepene toleranse og respekt. (...) at man viser en toleranse samtidig som man viser en respekt for den bakgrunnen man måtte ha, så må man ta tak i de konflikter som måtte dukke opp. [Dette] krever at de voksne eller lærerne blir bevisste om det. Det skjer jo ting vi ikke oppdager (...) og sånn vil det nok alltid være⁴⁶

Lærer_1: «[En av hovedutfordringene i hverdagen er] å skape toleranse for alle sammen. De [må] tolerere hverandre. (...) [Man må] snakke med dem (...) og referere til deres empati. [Ellers] kan [eleven]bli veldig uvenner med andre elever»⁴⁷. Lærer_2:

46 Intervjumaterialet:22

47 Intervjumaterialet:4-5

(...) det er mange som ikke har med en ballasten [av selvfølgeligheter] med hjemmefra [som mange tar for gitt]. Det [kan være det] som vi regner som ren folkeskikk som [må] læres. Hvordan man [oppfører seg] ovenfor andre mennesker, hvordan viser man respekt når man er på bussen når de drar på turer, slipper av folk på t-banen før man selv går på osv. (...) det må læres, og da nytter det ikke at man begynner å kjeft på dem når de ikke gjør det, men at man [forklarer hvorfor man skal gjøre ting] ⁴⁸

På mitt spørsmål om skolen eller læreren har noen tradisjon eller om det gjøres noen tiltak for å fremme integrering ble det svart av lærer_1: «Vi jobber ganske systematisk med det, [derav] gruppesamarbeid og relasjonsbygging. [På skolen] har vi et anti-mobbeprogram»⁴⁹

Når det gjelder det holdningsskapende arbeid i klassen gav svarene fra lærerne følgende momenter som ble vektlagt helt uavhengig av elevenes etniske bakgrunn. Det handler om toleranse, respekt, empati, kunnskap, bevisstgjøring og det å tilegne seg god folkeskikk. Dette er verdier som er så universelle at de har sin relevans uavhengig av hvilke elever man henvender seg til. Det er i stor grad disse begrepene lærerne bruker når de er med på å fremme integreringen via sitt holdningsskapende arbeid selv om de ikke snakker om integrering.

På spørsmålet om hvordan læreren er med på å skape god integrering i klassen svarer lærer_2 følgende:

Det med å være brobygger. Da har du godt utgangspunkt som RLE-lærer. (...) det å kunne se på likheten og finne ut hva de [egentlige] forskjellene i bunn og grunn består i. [I undervisningen ser vi på likhetstrekk og forskjeller mellom de ulike religionene]. (...) Hva er det som er likt og hva er det som adskiller seg, for å få en forståelse av hverandres bakgrunn ⁵⁰

Lærer_1 sier klart og konsist: «Kunnskap skaper toleranse»⁵¹. Det er tydelig at disse lærerne har gjort den erfaring i møte med sine elever, at utdanning og økt kunnskap om egen og andres kultur og historie er med på å fjerne fordommer. Det vil i neste omgang stimulere integreringen.

En annen viktig byggekloss er å bevisstgjøre elevene på de demokratiske verdier som er med på å sette dem istand til å drøfte betente og krevende problemer og kulturforskjeller uten at det ender i konflikt og destruktiv adferd. I denne sammenheng er det interessant å høre hva lærer_3 sier vedrørende uenigheter i klassen som har sin rot i kulturforskjeller:

Nei, jeg har opplevd lite av det (...). For eksempel i forbindelse med (...) når det er ting i media, karikaturtegninger, hijabdebatt og sånne type ting (...), blir min rolle å sørge for at det blir diskutert på en sånn

48 Intervjumaterialet:19

49 Intervjumaterialet:7

50 Intervjumaterialet:21

51 Intervjumaterialet:13

halvveis saklig måte, at man forholder seg til de reglene som gjelder i et demokrati⁵²

Det er interessant å legge merke til at store konflikter som elevene i media ser både fører til opptøyer, drap, store demonstrasjoner og sterk emosjonell affekt, slik som problemet med karikaturtegnene har skapt, at dette kan debatteres og snakkes om i klassesituasjonen uten at det fører til konflikter. Det kan bety at opplevelsen av den felleskultur og de verdier og holdninger som finnes i et demokratisk samfunn er med på å sette dem istand til å forholde seg til disse problemområdene uten at det skaper destruktive fronter og går ut over integreringen.

Møte med dårlige holdninger og manglende demokratiske verdier gjør at lærerne i sin verdiformidling kan komme til å måtte anvende myk assimilering som innlemmingsstrategi i møte med de elever det gjelder. Der hvor elevene har med seg verdier og tradisjoner som ikke strider mot grunnleggende demokratiske verdier vil lærerne kunne anvende pluralistisk integrering.

Språk og integrering

Det var interessant å legge merke til hvor stor vekt lærerne la på språkets betydning for integreringen. Følgene sitater sier noe om det:

Lærer_2 sier:

Det som jeg synes er synd er de som vi får som kommer rett fra mottak her på ungdomskolen. De har vært i landet i kort tid, og etter et år, noen ganger etter et halvt år, så skal de inkluderes i alminnelig klasse. Det er sånn kommunal politikk, og det er klart de har vært i mottak, de har lært seg en god del norsk, men det er mest sånn dagligdags norsk, til å klare seg, også skal du sitte, i niende og tiende klasse og forholde seg til faguttrykk, i naturfag og samfunnsfag, og får ofte sånn nederlagsfølelse fordi det er så mange ord som de ikke forstår, så har vi sånn karaktersystem som gjør at de får svake karakterer. Da synes jeg ikke de har de reelle sjanser for å bli stilt likt som de andre. (...) Det må være individuelle forskjeller fordi det er noen som lærer språket veldig fort og kan det delvis, men jeg synes det er synd på de som skal sitte å få dårlig karakterer og sånn fordi de rett og slett (...) ikke kan språket godt nok.(...) De har ikke redskapene. Noen har gått 4 år på skole i hjemlandet og skal inn i niendeklasse (...). De har forskjellig bakgrunn og da synes jeg det blir litt firkantet å si maks 1 år i mottak før de skal inkluderes [i skolen]. [Det er tilfeller] hvor elevene har blitt sendt tilbake til mottak⁵³

Lærer_3 er inne på noe av det samme når han sier:

Det er en hovedutfordring [når] vi får elever inn på ungdomsskolen som snakker eller forstår norsk veldig dårlig, (...) [som har] et år i mottaksklasse eller noe sånt eller har få år med skolegang fra landet de kommer fra. (...) Det er utrolig vanskelig å være en lærer for en som ikke har mulighet for å forstå noe som helst i det som står i læreboka eller i faget, som ikke har grunnlag eller ikke vil forstå medelevene når de snakker om

52 Intervjumaterialet:33

53 Intervjumaterialet:18

faget på sitt nivå. (...) Ja, [mangel på språk] er den utfordringen det skaper i den hverdagen her. (...) det er i en veldig veldig liten grad at det følger noen spesielle kulturelle eller religiøse skillelinjer, det syns jeg ikke at det gjør⁵⁴

Videre sier lærer_3:

(...) elever som kommer og som snakker veldig dårlig norsk, (...) de skal sitte på skolebenken og ha fag som er designa for elever som har vært igjennom åtte til ni år i norsk skole. Det er en kjempeutfordring (...). [Noen] faller igjennom der, de gir opp og mister trua på seg selv. Det skjer. (...) Det synes jeg er det verste. Man merker at dette her, de har gitt opp, det er ikke viktig for de. Hvis man ikke er noe særlig skoleflink i utgangspunktet, kanskje de sliter med noe i tillegg til språket, de har det vanskelig, de har det kanskje vanskelig hjemme, de kan ha lærevansker i tillegg, (...) man ser at så veldig tydelig at det ikke fungerer. Det tilbudet de får er for dårlig. (...) Jeg syns det er fryktelig naivt å tro at de (som ikke kan språket godt nok) skal fullføre en grunnutdanning på en tilnærma normal tid. (...) Det er veldig behov for mer [tid og utdanning for dem]⁵⁵

Lærer_1 sier: «[Utfordringene er heller ut ifra] hvordan man behersker språket, (...) [det er det] vi relaterer våre forhold ut fra»⁵⁶. Det samme sier lærer_3: «[M]an har ulik tilnærming [til elevene] ut ifra hvor godt de behersker språket, det avgjør veldig mye faglig sett (...)»⁵⁷.

Alle disse utsagnene gir uttrykk for hvordan språket er et hovedproblem også for integrering. Elevmassen er mer kompleks enn at de kan puttes inn i kulturelle grupper⁵⁸. Selv om elever har samme kulturelle bakgrunn så er ikke det grunn nok til å trekke paralleller mellom individene. Det kan være store forskjeller mellom elever som har vokst opp på samme sted og som har samme kulturelle bakgrunn. Man kan også finne store likhetspunkter mellom elever som har ulik bakgrunn og oppvekst.

Noen minoritetspråkelige elever har hatt nesten det samme utdanningsløpet som i Norge, mens andre har hatt vesentlig færre år med utdanning⁵⁹. Det kan være til hinder for integreringen hvis ungdom fra andre land, som nettopp har flyttet til Norge, blir plassert inn i en klasse hvor det blir krevd like mye av dem som av andre elever som har vært her i lengre tid og som har bedre språkforståelse. Disse elevene vil etter all sannsynlighet mangle de språklige og kanskje faglige

54 Intervjumaterialet:31-32

55 Intervjumaterialet:36

56 Intervjumaterialet:2

57 Intervjumaterialet:30

58 Begrepet *interseksjonalitet* beskriver en slik kompleksitet godt. Interseksjonalitet er et begrep som tar for seg kompleksiteten i ulike kategorier, enten det er individer eller ulike instanser, og problematiserer de grupperingene de generelt sett blir puttet inn i. Den ser på interseksjonen, eller der ulike kategorier krysser hverandre i relevans, for å se på hva det er som skaper den oppfatningen vi har av en situasjon, person, institusjon et cetera. Interseksjonalitet tar for seg hvor komplekst et individ er satt sammen og er definert. Selv om det er flere variabler et individ deler med et annet individ så kan man ikke sette de to individene inn i en eller annen form for generaliserende gruppe og trekke ulike slutninger fra det. (Reyes & Mulinari 2005:9-10)

59 Kjeldstadli 2008:116-118

ferdigheter som er nødvendig for å beherske skolehverdagen på en god måte og at de derved kjenner seg integrert.

Ut ifra disse utsagnene trekker jeg den slutning at lærerne frykter for at et dårlig språklig nivå er til hinder for integreringen, og at det kan drepe motivasjon og skape tapere i skole og samfunn. Opplevelsen av å ikke mestre og forstå er destruktivt på alle plan også for integreringen.

Problematikken som knytter seg til språk gir skolen følgende utfordring: Det er en utfordring som har mye å gjøre med didaktikk, men som også har et sterkt integreringsperspektiv. Hvis man setter elever med dårlig språk i samme gruppe for å møte dem på det nivået de befinner seg på, vil det kunne ha et pedagogisk fortrinn. Det kan likevel få den negative følge at de isoleres fra andre elever som mestrer språket bedre og den påvirkning de kan få gjennom dagligtalen med dem. Ved å ikke ha et eget opplegg for de som sliter med språket, vil det kunne få negative følger som for eksempel at dysleksi, dyskalkuli og andre lærevansker blir skjult under det overskyggende problem som knytter seg til manglende språk. Dette vil igjen få følger for hvordan en elev opplever seg sett og møtt i sin livssituasjon og for hvordan vedkommende kjenner seg integrert.

Det som har med språk og integrering å gjøre er et av de områdene hvor det synes å være en distanse mellom klasseledelsesdiskursen og etnisitetsdiskursen. De utfordringene språkopplæringen gir de som arbeider i norsk skole er så store, krevende og komplekse at det fort kan oppleves som en stor avstand mellom det som etnisitetsdiskursen legger opp til og forventer og det som lærerne ser seg i stand til å gjennomføre ut fra de midler og den bemanningssituasjon som skolen rår over. Et eksempel er behovet for morsmålsopplæring som er helt tydelig, men som blir avhengig av kommuneøkonomien slik vi kan lese i § 2-8 punkt 3⁶⁰.

Det blir gjentatte ganger sagt at man ikke kan forholde seg til elevene ut ifra hvilken etnisk gruppe de tilhører. Hvis det i det hele tatt skal være en gruppe, så består det av de som ikke behersker språket godt nok. Denne gruppen består av elever med forskjellig kulturell bakgrunn.

Samarbeid, samhandling og integrering

Noe som var tydelig med på å fremme integrering var når oppgaver ble løst i et samarbeid mellom elever. Det gjelder både i parsamarbeid og i større grupper. Lærer_1 sier:

60 Denne oppgaven:6

Det er viktig at de jobber med hverandre, [fordi] de glemmer ganske mange motsetninger når de jobber med hverandre, at de fordypes seg i det faglige og skal løse problemet sammen. Det er en veldig fin måte å integrere dem på, at de må forholde seg til andre elever. Så gruppe-arbeid [og] par-arbeid hvor de har felles mål er veldig fint. Jeg har opplevd at det ble (...) skapt vennskap på grunn av det ⁶¹

I integreringssituasjonen i en klasse blir gruppearbeid på tvers av vennetilhørighet og kulturell tilhørighet et nyttig virkemiddel for å skape integrering. Et interessant spørsmål er om gruppe- eller par-arbeid vil fungere positivt, men på forskjellig måte, i ulike fag? I matematikkfaget blir ikke elevenes kulturelle bakgrunn ofte en tematikk, det er heller deres evner i abstrakt tenkning, mengdeforståelse og tallforståelse. Da vil man kunne samarbeide uten at kulturelle forskjeller vil være en mulig forstyrrende faktor. Men i RLE så vil den kulturelle bakgrunnen kunne bli en ressurs i en tematikk de skal jobbe med. Der kan man komme med ulik styrke av kunnskap. Man kan bringe med seg ulike perspektiver eller innfallsvinkler til en problematikk. I kroppsøving kan et slikt arbeid i fellesskap skape tillit og fysisk bekræftelse (alt fra klapp på skulderen eller «high five» eller det var synd, bedre-lykke-neste-gang-klapp osv). Det kan gi positive resultater når noen som i utgangspunktet ikke vil samarbeide, likevel blir satt sammen for å løse en felles utfordring. Det kan skape forståelse og skape refleksjoner om hvorfor man trener eller hvordan man kan kompensere for ulike egenskaper hos hverandre. Lærer_1 sier:

(...) problemløsningsoppgaver hvor de kan løse [oppgavene] sammen er fint. Ellers har vi noe som heter: «Prøve muntlig» (...) som skaper veldig fint samarbeid mellom elevene. (...) Gruppearbeid og par-arbeid i par-prøver, hvor de leverer prøve sammen har jeg også brukt. (...) Skal de jobbe sammen, da blander jeg dem etter nivå, så de kan yte mest mulig sammen, av og til blander jeg dem sammen med litt sterkere og litt svakere [elever] ⁶²

Ved å plassere elever sammen etter nivå eller kulturelle forskjeller så kan det hende at det er med på å skape verdifulle opplevelser som er med på å fremme integrering. Hvis elever blir satt sammen slik at de får en konkret opplevelse av å profitere på hverandres forskjeller og at ikke alle løsninger ligger i det å finne sammen med de som er lik en selv, så kan det hende de oppdager at det er store verdier å hente i det å kunne spille på lag med de som er annerledes. Det er viktige oppdagelser å gjøre for unge mennesker når de får hjelp til å finne en balanse mellom å bruke seg selv og sine egne kunnskaper og ferdigheter og bidra med det, og samtidig bli beriket av hva andre er og kan. Dette er kanskje noe en lærer gjør ubevisst uten å tenke at det fremmer integrering? Det å sette elever med ulik bakgrunn og ulik kunnskapsnivå sammen kan vise seg ikke bare å ha en didaktisk funksjon, men også være med på å fremme integreringen.

61 Intervjumaterialet:5

62 Intervjumaterialet:13-14

Samarbeid og samhandling er ikke bare noe som finner sted i klasserommet. Når elever må forlate skolens område, for eksempel på ekskursjoner vil det gi mulighet for helt egne opplevelser av å gjøre ting sammen og å oppleve fellesskapet på et annet og større register enn det som ofte skjer. På mitt spørsmål om RLE og ekskursjoner fikk jeg følgende svar av lærer_1:

Vi må bruke opp en halv dag eller hel dag for å reise et sted, (...) det er ikke populært [da vi må ta timer fra andre fag]. (...) Det er veldig synd [at faget ikke blir prioritert til dette fordi] elevene viser veldig opplevelser som en viktig del av faget. Når et fag er veldig teoretisert som RLE, og elevene er ikke gode på abstrakt tenkning, så er ekskursjon veldig fint for å skape motivasjon og la dem forstå faget bedre. (...) Men dette krever for mye tid og ressurser ⁶³

Hun sier videre:

Ja, de får en felles opplevelse, både på selve målet, at de skal oppleve [noe] sammen, og selve reisen. [Bare det å ta] t-banen til byen. (...) Være sammen på tur, enten det er skogstur, ofte skaper godt miljø, men med k06 føler vi at det er mindre tid enn før. Samtidig vet jeg ikke om klassemiljøet er så mye bedre nå [enn før], det kan diskuteres ⁶⁴

At elever får opplevelser av å være sammen utenfor skolens områder kan være med på å skape nye og kanskje overraskende erfaringer hos hverandre. Elever får muligheten til å vise andre kvaliteter enn det som kommer fram i klasserommet. Ekskursjoner kan kanskje påvirke dynamikken med elevenes interaksjon med hverandre. Hvis dette stimulerer positive opplevelser hos elevene som fremmer klassemiljø og trygghet, vil dette også kunne fremme integreringen.

For at man skal lære og utvikle seg, må man ha utfordringer. Når elever blir puttet sammen for å samarbeide om et felles mål, kan dette gjøres på mange forskjellige måter for å fremme ulike mål. I grupper der alle samarbeider, er delaktige og lykkes, vil jeg tro at det også vil være med på å fremme integrering uavhengig av faglig og språklig nivå. Å samarbeide med andre som er ulik seg selv og har andre kvaliteter, enten bedre eller dårligere, så vil dette kunne være med på å gi viktig sosial læring hos elevene som igjen vil fremme integrering. Hva slags type integrering dette vil resultere i tror jeg kan variere fra gruppe til gruppe, avhengig av hvem som er lederen i gruppen og hvordan læreren er med på å legge opp og prege gruppesamarbeidet.

63 Intervjumaterialet:11

64 Intervjumaterialet:12

Klasseledelse og integrering

Klasseledelsen blir farget av lærerens personlighet⁶⁵. Ut ifra de svarene jeg fikk er det mitt inntrykk at lærere sitter med mange kreative tanker om hvordan de skulle ønske å utføre sin ledelse av klassen og om hvordan de ønsker å legge opp sin undervisning. Det er min oppfatning at et godt klassemiljø og en god opplevelse av undervisningssituasjonen har sterke føringer for hvordan elever opplever seg integrert. Derfor var det interessant å stille spørsmål som gikk på klasseledelse og hvordan læreren utførte sin rolle som leder i klasserommet. Lærer_3 sier:

[Jeg] er nødt til å få et forhold til alle elevene og der igjennom bygge relasjoner og lede klassen gjennom de relasjonene. (...) [Hvis jeg ikke gjør det] så vil elever som ikke har noen naturlig motivasjon for fagene, gjøre lekser og jobbe i timene, (...) så vil de gjøre ingenting. (...) Når du blir kjent med de, blir det mer givende for meg, og det blir mer givende for de. Det blir lettere å tilrettelegge ting, skjønne hvilket nivå de er på, hva slags oppgaver de kan klare og hva de ikke kan mestre⁶⁶

Her opplever jeg at læreren gir et veldig tydelig signal om viktigheten av en individuell tilnærming til elevene for å gi dem en opplevelse av å være møtt og sett og forstått. Denne individuelle tilnærmingen vil ikke bare hjelpe læreren til å gi en tilpasset faglig undervisning, men også hjelpe læreren til å se og oppdage de elever som sliter med integreringen og det å finne seg til rette i det samfunnet som de er en del av. Lærer_2 sier:

[Det er] viktig å synliggjøre hvem som er lederen i klasserommet, samtidig som det er veldig viktig å få en god relasjon [til elevene] på den måten at vi kan le sammen, fleipe sammen og ha det moro sammen. (...) Mange elever kan være veldig sosiale og tar med seg friminuttet inn i timene (...). (...) jeg er veldig bevisst på å skape en god relasjon til de guttene i klassen som har vanskeligst for å innrette seg, eller innordne seg, både de som har vanskelig for å holde ut i 90 minutter og de som bevisst prøver å ødelegge. (...) Det er viktig å lytte til dem, vise dem respekt og ta de tingene de kommer med på alvor og at de ser at det blir gjort no⁶⁷

Lærer_2 sier videre om sin funksjon som leder i klassen:

Først og fremst være meg selv, (...) vært åpen ovenfor meg selv og min person. Prøver å være en klar og tydelig leder, men samtidig (...) de er ikke i tvil at jeg er veldig glad i dem. (...) Det er viktig at du tar dem på alvor, uansett om problemet er veldig lite og banalt, og synliggjør det. Det tror jeg er med på å skape trygghet i klassen. Jeg prøver å se hver enkelt [elev]⁶⁸

Også i disse sitatene blir den gode relasjonen til elevene understreket. Dette viser hvordan lærer_2 forsøker å kombinere trygg ledelse og faste rammer med det å skape god stemning, godt humør og gode relasjoner. I den grad han lykkes med dette mener han at det er med på å bryte ned

65 Halland 2007:60-65

66 Intervjumaterialet:30

67 Intervjumaterialet:16

68 Intervjumaterialet:20

autoritetsterke barrierer som kan gjøre det vanskelig for enkelte elever å ha en god relasjon til sin lærer. Ved at det skapes god stemning fra lærerens side, stimuleres trivsel i klassemiljøet og det fører til en følelse av samhörighet uten at det går ut over lærerens autoritet. Da vil dette også kunne være med på å gi næring til integreringen. Lærer_1 sier:

(...) i klasser hvor det er (...) uro, (...) så nytter det ikke å ha så veldig spennende undervisning. (...) de klarer ikke å styre seg hvis det blir for mye moro. [Det blir mer læring hvis] de styres med jernhånd. (...) jeg prøvde med spennende dramaøvelse, men det fungerte ikke, det gikk bare over stakk og stein. De forsto ikke hva de skulle gjøre. (...) de blir for ukonsentrerte ⁶⁹

Lærer_2 sier:

Ofte er det bittesmå gutter i store kropper som trengs å bli bevisstgjort på en del adferd. (...) Det som irriterer meg littegrann er at selv om det fungerer greit i mine timer, så fungerer det fortsatt ikke (...) når de har andre lærere og vikarer. (...) Det er ofte 1-2-3 stykker som drar ting i gang. (...) [Man må] tydeliggjøre hvem som er lederen [og si at] noen ting [er] bare ikke til diskusjon ⁷⁰

En interessant refleksjon er som følger: Vil en lærers arbeid med disiplin, grensesetting og fast ledelse ha annen betydning enn bare å legge grunnlag for tilegnelse av kunnskap? Vil dette også ha implikasjoner for hvordan skolen lykkes med å integrere elever fra ulike kulturer? Jeg mener det er grunn til å tro at uro og manglende disiplin også gir begrensede muligheter for gruppesamarbeid og samhandling og at dette som konsekvens også går ut over hvor vidt elever opplever seg integrert eller ikke. Dette er nok et eksempel på at skolen fremmer forutsetninger for integrering uten at ordet direkte blir brukt. I dette tilfellet skjer integrering gjennom disiplin, ro, trygg ledelse og gode relasjoner. Disse sitatene gir også et bilde av hvordan klasseledelsen blir preget av lærerens personlighet og at det blir individuelt fra lærer til lærer hvor mye man kan gjøre av trivselsfremmende tiltak og kreativ undervisning uten at det går ut over nødvendig ro og orden.

Når det gjelder å prøve å integrere hver enkelt elev så godt som mulig peker lærer_2 på følgende utfordring:

(...) jeg prøver å behandle alle mest mulig likt. Det handler om å vise respekt for både deres kultur og bakgrunn, men også som personer fordi vi lever i Norge og etter et norsk skolesystem og norsk verdisystem (...) så (...) i utgangspunktet så skal man behandles likt. Men (...) for at det skal være rettferdig må man noen ganger være urettferdig, for alle kan ikke behandles likt, men vi må tillemppe litt regler, tillemppe litt forskjellige ting for at alle skal kunne møtes relativt likt ⁷¹

69 Intervjumaterialet:3

70 Intervjumaterialet:17

71 Intervjumaterialet:18

Her finner vi uttrykk for en interessant spenning mellom hva som er rettferdig og hva som er å gi alle lik mengde tid og oppmerksomhet. Dette kan få følger, ikke bare der det er snakk om ulik faglig styrke eller der det er nivåforskjell i språkutvikling, men også der hvor man på grunn av kulturelle forskjeller med fordel kan anvende forskjellige løsninger. Et eksemplet på dette vil være å tillate en muslimsk jente å gå i dusjen før andre som ikke har de samme behov ut ifra kulturell bakgrunn⁷².

Lærer_1 påpeker også: «Faglærere sliter mer enn kontaktlærere. Det er viktig å bygge relasjoner med hver enkelt elev. Det gjør man (...) ikke bare i timen, men [gjennom hele dagen]»⁷³. Dette sitatet bringer inn et nytt moment. Det handler ikke bare om lærerens personlighet, men også hvor tett man er på elevmassen, hvor mye tid læreren bruker sammen med elevene og om man er klassestyrer eller faglærer, eventuelt vikar. Det er grunn til å tro at en kontaktlærer med sin nærhet til elevene vil kunne anvende en gruppepluralistisk tilnærming til dem. En faglærer, eventuelt vikar, vil sannsynligvis ha en mer individpluralistisk tilnærming i sin undervisning og væremåte. Nærhet og avstand til elevene vil etter all sannsynlighet være avgjørende for utfallet av dette. For å få et best mulig resultat er det nærliggende å tro at en kontaktlærer og en faglærer eller vikar må ha en ulik tilnærming til elevene ut ifra den nærhet og tillit man har greid å bygge opp over tid.

Det er påfallende hvor sterkt lærerne påpeker viktigheten av en individuell tilnærming til elevene. Dette er et av områdene hvor lærerne kan oppleve en avstand mellom klasseledelsesdiskursen og etnisitetsdiskursen. På grunn av store klasser, lav lærertetthet og begrensede ressurser vil mange lærere se seg nødt til å forholde seg til klassen som gruppe i mye større grad enn de ideelt sett ønsker. Der hvor de vet at de ville oppnådd et mye bedre resultat, ikke bare faglig, men også når det gjelder integrering, vil mange oppleve at de ikke har mulighet til å bruke så mye tid med hver enkelt elev som er ønskelig i situasjonen og som noen ganger situasjonen krever. Jeg kan ikke skjønne annet enn at dette kan skape store frustrasjoner og være en vesentlig slitasje i en lærers hverdag.

Hjemmets betydning for integrering

Utsagn fra lærerne som jeg intervjuet gir også uttrykk for hvordan de registrerer at integrering også i vesentlig grad henger sammen med forhold utenfor skoletiden. Ikke minst har det enkelte hjem stor betydning for dette⁷⁴. Lærerne sier:

72 Sitat lærer_2: «Vi har hatt en ekstra garderobe [i forhold til problematikkk med bekleddning]. Hvis det er en eller annen som ikke har lyst til å kle seg sammen med de andre, kan de komme inn der en og en. Veldig, veldig få har benyttet seg av det, noen få.» Empiri side 23

73 Intervjumaterialet:3-4

74 Sødal:2000

Lærer_3: «[Det] avhenger veldig av hvor stor grad foreldrene er integrert (...), hvor stor kontaktflate de har til det norske samfunnet(...)»⁷⁵. Lærer_1: «Elever som kommer fra ressurssterke hjem (...) har ofte større ambisjoner. De som kommer fra ressursvake hjem (...), de skaper ofte mere uro, de er mere usikre. Usikkerhet skaper uro. De har ikke visjoner»⁷⁶. Lærer_2:

(...) det har blitt mere aksept å være annerledes, det er veldig mange flere som aksepterer og slår seg til ro [med] at jeg er både norsk og irakisk, eller pakistansk [osv.]. Det er lettere for dem å tilpasse seg, men det er så individuelle forskjeller og det er så forskjell fra familie til familie hvor sterkt de praktiserer sin egen tradisjon, i hvilken grad de lar seg integrere eller lar seg bli integrert i samfunnet⁷⁷

Av dette ser vi igjen at det er den individuelle familie som får stor betydning for hvordan de unge i familien blir integrert. Dette er mer avgjørende enn hvilken etnisk gruppe de tilhører. Det blir påpekt at det er avgjørende for de som vokser opp hvor stor kontaktflate deres foreldre og øvrige familie har med det norske samfunn ut over deres egen etniske gruppe. Der hvor familien fortsatt i stor grad isolerer seg og kun forholder seg til egne landsmenn, vil det kunne bli en lengre vei å gå for neste generasjon. Da blir det viktig også for skolen å hjelpe elevene til å bryte ut av denne sirkelen og i større grad forholde seg aktivt til det norske samfunn.

Elever speiler ofte kulturen i deres egen familie. Det gjelder også hvilke ambisjoner de har eller mangel på det. Som i det norske samfunn vil man innenfor samme befolkningsgruppe finne svært ulik praktisering av trosliv, tradisjoner eller kultur. Også innom andre kulturer vil måten man utøver sin tro, tradisjon eller kultur på variere sterkt fra familie til familie.

De familier som velger å leve isolert fra skole og samfunn forøvrig, gjør at lærere også her kan oppleve en distanse mellom klasseledelsesdiskursen og etnisitetsdiskursen. For at ting skal fungere etter sin hensikt legger etnisitetsdiskursen opp til et aktivt samarbeid mellom skole og hjem der det er en forutsetning at foreldre møter opp til foreldremøter, foreldresamtaler og andre møter skolen innkaller til. Her vil ofte de familier som er minst integrert ikke være tilstede. Det er den konkrete virkelighet som mange lærere befinner seg i og må arbeide ut ifra, noe som også gjenspeiler seg i uttalelsene jeg fikk fra de tre lærerne jeg intervjuet. Da kan det ofte virke som en lang avstand mellom det som ønskes og det som legges opp til fra sentralt hold og det som skjer i virkeligheten. God kontakt mellom hjem og skole skaper grunnlag for gruppepluralisme, manglende kontakt vil

75 Intervjumaterialet:39

76 Intervjumaterialet:2

77 Intervjumaterialet:28

etter all sannsynlighet ofte føre til individpluralisme.

Fagene

Jeg vil nå sette søkelyset på de tre fagene som jeg selv skal undervise i, matematikk, RLE og kroppsøving. Jeg ønsker å se hvilke muligheter disse forskjellige fagene gir meg og andre lærere til, via dem, å gi bidrag til integreringen. Dette er tre vidt forskjellige fag som hver for seg har helt spesielle muligheter og kvaliteter. Som utgangspunkt er det en uttalelse fra lærer_1 som jeg synes er viktig å legge merke til. Hun sier:

I RLE er det lesemengden de er utsatt for, de klarer ikke gå gjennom alt stoffet og sortere det. Det er vanskelig for dem å se hva som er viktig å huske. I matematikken er det mengdetreningen som er utfordringen. Det blir fort kjedelig, de har ikke tålmodighet til alt sammen ⁷⁸

Man kunne kanskje forvente at det som kunne oppstå av konflikter og vanskeligheter i en klasse skulle være knyttet til elevenes ulike kulturelle bakgrunn. Denne uttalelsen viser at problemene, ifølge lærer_1, ligger på helt andre områder. I RLE-faget er det et stort og krevende pensum som elevene må lese og som noen opplever er i meste laget. I kroppsøving er det derimot svært lite å lese, men det kreves ganske mye når det gjelder kondisjon og mengdetrening og fysisk utholdenhet. Dette kan også skape frustrasjon og være gjenstand for konflikt for noen. I matematikkfaget kreves det en stor grad av tålmodighet og evne til konsentrert jobbing. Det handler mye om fokusering på det som skal læres. Det vil være en bøyg for mange. Dette stemmer overens med lærerens observasjon at det som skaper problemer og det som er gjenstand for konflikter og frustrasjoner er knyttet til den enkelte person uavhengig av etnisk bakgrunn.

RLE

RLE-faget gir kunnskap om ulike religioner, livssyn og ulike filosofiske tankerekker. Dette innebærer at faget har unike muligheter til å ta opp og diskutere ulike kulturelle eller religiøse spenninger som er til stede i samfunnet og som noen elever kan føle seg truffet av. Gjennom å diskutere og erverve seg kunnskap om nyansene i det som skjer av religiøs og kulturell problematikk, kan det være med på å stimulere til en større innsikt i det som skjer rundt en og øke erkjennelsen av at konflikter aldri er så svart-hvitt som media ofte kan uttrykke.

78 Intervjumaterialet:8-9

I forbindelse med hvilke muligheter RLE-faget gir uttaler lærer_2 følgende

(...) I religion (RLE) så handler det veldig mye om friheten til å velge og friheten til å tolke, tolke både religionen og skriftene og hvordan man velger å forholde seg til det.. (...) kanskje det viktigste formålet med skolen er *kunnskap om*. Kunnskap om hverandre, samtidig med toleranse og respekt, men også at man ikke skal finne seg i hva som helst. De skal bli kritiske og ikke sluke alt rått ⁷⁹

Her påpeker læreren at integrering handler om kunnskap både om egen og andres kultur og at en forutsetning for å ha det godt i et samfunn er at man kjenner at man har frihet til å velge og gir andre friheten til det samme. Det vil være til hinder for integreringen hvis man kjenner seg presset inn i andres verdier og kulturer. Opplevelsen av å være et integrert menneske kan henge sammen med å kunne velge fritt ut fra diskusjoner og vurderinger i fellesskap med andre. Derfor vil det også være viktig at læreren er med på å hjelpe elevene til å utvikle en kritisk evne til både å vurdere sin egen og andres kultur og tradisjon. Dette er et godt eksempel på en lærers hverdag hvor læreren befinner seg i skjæringspunktet mellom gruppepluralisme og individpluralisme. Lærer_1 bekrefter det lærer_2 sa, og uttrykker seg slik:

RLE (...) er viktig for den kulturelle utviklingen hos elevene som skaper kunnskap om ting som de ikke ville tilegne seg ellers til hverdags. (...) [Faget] skal skape refleksjoner, (...) og ha tanker rundt [religioner]. Å skape refleksjon [hos elevene] (...) er utfordrende og veldig viktig [fordi] ungene på den alderen har problemer med å observere verden. [De har problemer med å observere og beskrive verden rundt seg], det sliter de ofte med, abstrakte ting ⁸⁰

Gjennom kunnskapsformidling om ulike tradisjoner og religioner vil elevene kunne bli bevisstgjort på de kulturelle divergensene som finnes i klasserommet. Ved at elevene får et mer nyansert syn gjennom undervisningen, vil det kunne skape toleranse og respekt for hverandres ulikheter og ulike politiske standpunkt som er knyttet til religiøs problematikk. Lærer_2 sier:

De må gjerne ha noen (...) politiske holdninger, det er greit, men det er igjen, eh, hvordan man skal imøtekomme de på en måte som gjør at de eventuelt kan få et mer nyansert syn på verden da. (...) [Man skal] ikke prøve å utviske skiller og utviske religion, ei heller politiske holdninger, det er helt greit å ha forskjellig og forsåvidt ha litt ekstreme politiske holdninger hvis det er det de ønsker, men det er det igjen hvordan man forholder seg til de holdningene. (...) [For] eksempel [da klassen min var] i Birkenau (...) var [det] en gruppe før oss som hadde satt opp et israelsk flagg, (...) [hvorpå elevene] plutselig skulle ha på seg Palestina-skjert og trekke fram det. (...) [D]et slo vi faktisk ned på. Det er ikke her på disse steder man skal demonstrere disse holdningene. (...) Og det er klart at det medførte at vi fikk en diskusjon, på bussen også, ikke en diskusjon, men en samtale. Og det som jeg har gjort i etterkant da har jeg tatt litt mer opp hele denne Palestina-Israel-konflikten, så man kan forstå litt mer om at dette handler om politikk, makt og landområder, istedet for religion ⁸¹

79 Intervjumaterialet:27

80 Intervjumaterialet:7

81 Intervjumaterialet:20

Dette utsagnet viser hvilken god arena RLE-faget kan være for å fjerne fordommer og stimulere til en mer reflektert holdning til det som er sakens kjerne. Det å belyse en problematikk fra flere perspektiver og etablere en forståelse av kompleksiteten bak ulik kulturell og religiøs problematikk kan være med på å stimulere elevenes empati. Kunnskap vil trolig fjerne barrierer og fordommer, samt fremme saklig diskusjon og sannsynligvis fjerne eller minke ekstreme og bastante holdninger som harmoniserer dårlig med et demokratisk samfunn.

Lærer_2 sier: «I RLE (...) kan man få de gode samtalene i plenum. Jo mere åpen og sånn man kan være der og få til de samtalene, jo mere forebygger man konflikter, tror jeg»⁸². Senere sier han: «Så lenge man behandler tema og hverandre med respekt og toleranse, så syns jeg man kan snakke om alt. (...) Dette gjelder ulike tabuområder [som eksempel omskjæring av jenter og homoseksualitet]»⁸³. Her påpeker lærer_2 kanskje en av de sterkeste sidene ved RLE-faget: diskusjonen. Faget kan ta opp mange aktuelle og kontroversielle temaer som engasjerer elever, kanskje spesielt der det er et stort mangfold i klassen, og så sette det inn i en faglig kontekst. Dette vil ikke bare stimulere kjernebegrepene toleranse, respekt og kunnskap, men også kunne stimulere til kritisk refleksjon i møte med vanskelig problematikk. Dette kan igjen være en god øvelse til politiske debatter i rammene av demokratiske verdier som preger politikken i Norge. Det vil være av stor betydning for integreringen at elever aksepterer og innser verdien og viktigheten av både ytringsfrihet, religionsfrihet og friheten til å velge.

Som nevnt tidligere i denne oppgaven, kan ekskursjoner fremme integrering⁸⁴. Læreren påpeker her at det føles som et tap at man har liten tid eller at det ikke er ressurser nok til ekskursjoner til RLE-faget. Ekskursjoner har flere viktige elementer ved seg i forhold til undervisning og integrering. Ut ifra lærer_1 er ikke ekskursjoner bare bra for læringen, men opplevelsen i seg selv kan være viktig i forhold til klassemiljøet og dermed også integreringen. Det å jobbe sammen utenfor skolens område, jobbe i grupper mot felles mål eller ha felles oppgaver, gir muligheter for å oppleve fellesskap enten med hele klassen eller deler av klassen. Dette kan gi viktige opplevelser og bidra til å prege både samhold og integrering. Da skolen er en så stor arena for integrering, stiller jeg meg spørrende til at ekskursjoner nedprioriteres eller er lite populært hos de ansatte, med tanke på at ekskursjon kan være så viktig for nye impulser og integrering som læreren her gir uttrykk for.

Når jeg spurte lærer_2 om hvordan fagene kan bli brukt til å arbeide med integrering i skolen sa han

82 Intervjumaterialet:23

83 Intervjumaterialet:28

84 Intervjumaterialet:11,12 eller se denne oppgaven:28

følgende:

Det er [nesten som] nettopp RLE og kroppsøving (...) legger opp til at man skal jobbe med disse tingene. (...) Det er et naturlig berøringspunkt fordi her er det snakk om (...) samhandling. (...) Man lager ikke en aktivitetsplan bare for å fylle ut planen med forskjellige aktiviteter, (...) men det er hele tiden en agenda ved siden av. [Her] legger jeg vekt på den samhandlingen som skjer⁸⁵

Det som jeg synes er interessant her er at når jeg stiller spørsmål om hvordan læreren bruker fagene til å fremme integrering så svarer lærer_2 med å snakke om samhandling. Her gir han uttrykk for sterke bånd mellom integrering og det å hjelpe elevene til å gjøre ting sammen. Det indikerer også at disse fagene har en spesiell mulighet til å ta vare på denne verdien. I RLE vil samhandling rundt diskusjoner og drøftinger være fremtredende, mens det i kroppsøvingsfaget i større grad handler om fysisk samhandling. Det virker som læreren her, i sin planlegging av undervisningen, bevisst legger opp til at elevene skal bli utfordret i samhandling med hverandre og derigjennom utvikle sin sosiale kompetanse.

I forhold til å bruke RLE- og kroppsøvingfagene til å bygge opp sosial kompetanse sier han følgende: «Ja, det (...) er for meg veldig naturlig. Det er kanskje de fagene (...) det er størst anledning til å gjøre det og bruke det bevisst, gjennom faget, altså skjult og helt åpent»⁸⁶. Dette utsagnet tyder på at integrering henger nøye sammen med å bygge opp sosial kompetanse hos elevene. I tillegg opphøyer han både RLE-faget og kroppsøvingsfaget til å være de viktigste fagene i skolen til dette arbeidet. Her er det utallige muligheter for aktiviteter som bygger på samhandling, det å se hverandres kvaliteter og det å gjøre hverandre gode (enten i lagspill eller fremføringer) for sammen å nå et felles mål. Her blir det interessante og viktige vurderinger hvordan man setter ulike elever sammen, ikke bare for den faglige utviklingen, men også for muligheten til å løse konflikter eller hindre at konflikter oppstår.

RLE-faget har store muligheter i seg til å fungere som gode byggeklosser for integreringen. Nesten enhver situasjon som kan oppstå i faget kan relateres til bevisstgjøring, kunnskap, toleranse, respekt eller empati. Ved en gruppepluralistisk bruk av faget, vil det bidra til å dempe kulturelle spenninger med tanke på at alle kan bli bekreftet og samtidig være en del av den faglige konteksten som blir formidlet. Med tanke på fagets muntlige og interaktive karakter, har den store muligheter for å oppnå integrering gjennom samarbeid og samhandling. Skal elevene samarbeide, ha debatter eller diskutere om en gitt problematikk, kan ordforråd og språklig kompetanse være en stor utfordring.

85 Intervjumaterialet:25

86 Intervjumaterialet:26

Elevene kan bli utfordret til å ta i bruk det språket de har, men de med dårlig språkkunnskaper vil trolig ikke kunne argumentere eller delta på en tilfredsstillende måte. Da kan RLE-faget bli et fag man føler seg utenfor i. Hvis dette er tilfellet kan det hemme integreringen. På en annen side kan dette være et fag som vender seg mer bort fra å lese faglig stoff fra en bok, til å erverve seg kunnskap gjennom å høre og diskutere pensum i undervisningen. Dette vil kanskje være det faget hvor det er mest utfordrende å lede en klasse. Hvis dette er tilfellet kan det være at den pluralistiske integreringen er den som fremmer integreringen, mens det kanskje vil gå på bekostning av faglig utbytte hos elevene. Pluralistisk integrering må ta hensyn til alle elevene og vil dermed ikke få like mye tid til disposisjon for å formidle faglig tyngde og utbytte i faget, noe som er mulig hvis man henvender seg til elever som en gruppe.

Kroppsøving

En av mulighetene med kroppsøvingfaget er at de elever som sliter faglig og som har dårlig språk, vil kunne finne en arena i dette faget der de kan få brukt andre kvaliteter ved seg selv og få en god opplevelse av å mestre og lykkes og derved kjenne en glede av å prestere og få positive tilbakemeldinger. Dette vil være en veldig viktig dimensjon ved integreringen. Dette faget kan bidra til å gi elever gode opplevelser som kan gi dem følelsen av å være mer innenfor enn utenfor i sin sosiale sammenheng. Jo færre arenaer man taper på, jo bedre grunnlag kan det skapes for integrering. Det å hevde seg og få positiv feedback kan bygge opp selvfølelsen og bidra til at elever kjenner seg vel. Dette er viktige byggeklosser i forhold til integrering. Lærer_3 sier:

Gym er en arena som for de som ikke er så veldig sterke i teoretiske svar. Det er veldig ofte at det er gutter spesielt som gjør det, som får dårlige karakterer, som ikke takler skolehverdagen med mye stillesitting, mye teori. De er veldig glad i gym og er veldig stolt i det de lærer i gym og veldig ambisiøse i faget, de skal ha god gymkarakter. Her får de noen positive mestringsopplevelser. De er de flinke og får vist at de er flinke⁸⁷

Det interessante her er at kroppsøving gir muligheter til de som ellers er faglig svake. Her kan de finne en arena å utfolde seg på hvis de har interessen og de fysiske forutsetningene. I dette faget kan de være i nærheten av vesentlig bedre karakterer enn i teoretiske fag, få opplevelser av å mestre og være flink og til og med være dyktigere enn andre medelever. Jeg mener det er grunn til å tro at kroppsøvingfaget har sin unike kvalitet i forhold til integrering ved at faget fokuserer mer på fysisk utvikling og mestring enn teoretisk kunnskap og derigjennom kan fange opp de elever som lett kan falle igjennom i andre fag.

87 Intervjumaterialet:37

Lærer_2 sier: «Fysisk aktivitet er viktig for mange ting, ikke minst også aggresjon og sånne ting, litt derfor vi kjører kampsport også, kjører ganske mye av det. (...)»⁸⁸. For elever som opplever mye frustrasjoner i sin hverdag, så kan kroppsøving være et fag hvor man kan få kanalisert ut frustrasjon i kontrollerte former. Gjennom å få utløp for den negativiteten man opplever og bærer på, og kanskje til og med få erstattet den med positive opplevelser av mestring og samvær med andre, så tror jeg det kan få store ringvirkninger for de elevene det gjelder.

Når det gjelder deltakelse og behov for fritak sier lærer_3 følgende:

Men, i praksis, så opplever jeg ikke det i det hele tatt. Det gjør jeg ikke. (...) Jeg har aldri hatt noen problemer med at elever som sier at de ikke kan være med på ditt, kan ikke være med på datt. Jeg har hørt at det er et [hygienisk] problem at ikke alle dusjer, (...) men jeg tror det er veldig få som sier at man ikke får lov til å dusje. [Det er heller en felleskultur de har blitt enig om]. De har arvet den her (...), den har vært her lenge. Den oppsto for lenge siden. Jeg tror nok den begynte blant de med en annen religiøs bakgrunn, [men nå er det heller] noe som har skjedd i dette ungdomskulturgreia mer enn at det er noe press hjemme fra ⁸⁹

Jo flere elever fra ulike kulturer som deltar i det samme og jo mindre behov det er for fritak og spesielle ordninger, jo mer kan det tyde på at de fleste er godt integrert i lokalmiljøet på skolen. Hvis det da er slik, kan det da være utslag av individpluralisme, at elevene må tilpasse seg på bekostning av egen kultur? For hva vil følgene være hvis en elev plutselig ber om fritak? Er det et resultat av manglene integrering, eller uttrykk for en ønsket gruppepluralisme hvor både majoritet og minoritet blir tatt like mye på alvor? Lærer_2 påpeker følgende:

Vi har hatt en ekstra garderobe [i forhold til problematikk med bekledning]. Hvis det er en eller annen som ikke har lyst til å kle seg sammen med de andre, kan de komme inn der en og en. Veldig, veldig få har benyttet seg av det, noen få. Opplever veldig mange norsk etniske og fremmede dusjer med underbukse på. Det har blitt mye mer vanlig. (...) jeg synes kanskje at det var mere for et par år tilbake at alle dusjet med underbukser. Men det som skremmer meg litt nå er at det er færre og færre som dusjer. Det henger sammen med at vi ikke har lov lenger å si at de skal dusje, [men for dem som vil kan dusje...] ⁹⁰

Igjen blir det bekreftet at det er veldig få kulturelle eller religiøse spenninger. Men videre kan man spørre seg: Vil manglende hygiene ha en stigmatiserende effekt og følger for integrering hvis det sprer seg en oppfatning av at det lukter av dem? Det interessante er at holdning til det å dusje ikke er knyttet til en spesiell kultur, men går på tvers av elevmassen. Hvis denne holdningen er en del av felleskulturen på en skole eller i et lokalsamfunn, så vil det etter all sannsynlig ikke ha særlig betydning for integreringen lokalt. Men hvis dette skiller seg fra en annen standard på hygiene som man finner ellers i samfunnet vil det trolig kunne hemme integreringen for en gruppe mennesker i

88 Intervjumaterialet:23

89 Intervjumaterialet:34-35

90 Intervjumaterialet:23-24

samfunnet generelt. Mot slutten av sitatet oppfatter jeg en form for motløshet som har å gjøre med en svekket påvirkningskraft på elevene. Det blir gitt uttrykk for at hvis man opplever en uheldig tendens i en klasse, så er det begrenset hva det er læreren kan gjøre i forhold til dette. Det eneste man kan gjøre er å legge til rette for endringer, men det blir opp til elevene selv om de vil benytte seg av dem eller ikke. Dette er et tydelig innslag av en gruppepluralistisk holdning, hvor læreren ikke bruker en individpluralistisk holdning til at elever skal dusje etter kroppsøvingstimen. Det virker som at læreren føler seg avvæpnet av gruppepluralismen som han tydeligvis føler seg underlagt. Ut ifra etnisitetsdiskursen kan han ikke tvinge noen til å dusje.

I kroppsøvingsfaget vil flere opplegg innebære at elevene deles inn i lag. Dette gir læreren mulighet til å bruke dette som et instrument for konfliktløsning og konfliktforebygging⁹¹. Lærer_2 sier følgende: «Jeg tar hensyn til, hvis det har vært noen småkonflikter som jeg vet har vært, så tar jeg hensyn til det (...). Noen ganger vil jeg få folk til å samarbeide, andre ganger er det for å unngå konflikter»⁹². Jeg tolker dette utsagnet som at destruktive konflikter er med på å hindre god integrering. Derfor vil kreativ konfliktløsning i forbindelse med fagene kunne bidra i positiv retning. Denne måten å tenke på vil ikke bare være til nytte i kroppsøvingsfaget, men kan kanskje også med fordel benyttes i RLE-faget fordi også dette faget vil romme motsetninger og felles verdier der ulike kulturer møtes.

Viktigheten med samhandling og sosial kompetanse ble beskrevet med sitat fra lærer_2 i RLE-faget over⁹³. Ifølge sitatet er dette også høyst relevant for kroppsøvingsfaget. Videre presiserer lærer_2 at sosial kompetanse ligger latent i faget:

(...) det som vi legger veldig stor vekt på er denne sosialiseringprosessen som finner sted i sånne rammer [som kroppsøving]. [Vi] legger mye vekt på det man kan si innenfor idrettsverden, det å gjøre hverandre gode, det å ikke kjeftes hvis det går galt eller bare smile av det. Det er en veldig fin arena til å peke på ting som handler om sosial kompetanse⁹⁴

Senere sier han: «[Kroppsøvingsfaget] er en arena der det er lettere å slenge med bemerkning og sånn uten at læreren oppdager det. Det har jeg opplevd her fordi rammene [i kroppsøvingsfaget] er løsere»⁹⁵. Det høres ut som læreren ser på kroppsøvingsfaget som et fag som aktivt jobber med sosial kompetanse. Elevene skal gjennom faget utvikle ulike sosiale antenner som går ut på hvordan

91 Clements & Kinzler 2003

92 Intervjumaterialet:26

93 Intervjumaterialet:25,26 eller se denne oppgaven:36

94 Intervjumaterialet:22

95 Intervjumaterialet:23

man skal spille på lag, kommunisere med hverandre, behandle sinne og aggresjon i ulike aktiviteter. Kroppsøvfingsfaget bringer med seg en arena hvor elevene får fysisk utfolde seg på en slik måte at ulike sinnelag og ulike personlighetskarakteristikk kommer til overflaten som både en lærer og andre elever kan reagere på og gi tilbakemelding på. Alle uønskede utsagn og væremåter som kommer til overflaten i kroppsøvfingsfaget kan være elementer som hindrer integrering. Ved at elever blir bevisstgjort på det som skjer i ulike aktiviteter, kan det stimulere til viktige erkjennelser som er med på å fremme integrering.

Ut ifra det lærerne sier er konfliktene i RLE-faget ofte knyttet til holdninger og mangel på kunnskap, mens i kroppsøvingen handler det mer om bemerkninger og utsagn som elever slenger til hverandre i en aktivitet. Fagene har en vidt forskjellig tilnærming til elevene, som krever en bevisstgjøring hos læreren. Hvordan kan de ulike tilnærmingene knyttes opp til integrering? Her igjen er det heller ingen kulturelle skiller eller grupperinger man handler ut ifra, men ut ifra de ulike behovene i de ulike klassene. Ifølge lærerne blir det viktig å slå ned på alle disse lette utsagnene som kan være sårende for enkelte selv om de som kommer med bemerkningene ikke legger mye i det.

Kroppsøvfingsfagets gode bidrag til integrering er at her blir elevene bevisstgjort på sin sportslige adferd, de må vise toleranse, respekt og empati i møte med kvalitative forskjeller. Det å vise god sportsånd og gjøre hverandre gode er en viktig del av faget. Hjemmets sosiale status kan kanskje lettere komme til syne i dette faget. Hvis elevene kommer fra en ressurs svak familie så er det ikke sikkert at elevene har hatt den samme fysiske utfoldelsen i ulike aktiviteter som mange andre har hatt og at oppfølgingen hjemmefra har vært mangelfull. Det kan hende at standarden på treningstøy er med på å skape visuelle forskjeller. Hvis elevene har liten erfaring med de aktiviteter som læreren har satt opp i sin undervisning og utstyret er under norm, kan det være elementer som gjør at elever føler seg mer utenfor enn innenfor og derved være til hinder for integreringen. Ellers er kanskje dette det faget som har minst problemer med elevers språklige ferdigheter. De språklige ferdighetene blir eventuelt erstattet med fysiske. Språkrelaterte utfordringer som kan ha en tendens til å drepe motivasjonen i fag, vil i dette faget vanskeligere slå røtter. Her kan de heller oppleve motivasjon, mestring og glede. Samarbeid og samhandling er en viktig faktor i faget og en viktig del av utviklingen av sosial kompetanse. Faget i seg selv har få kulturelle spenninger. Ifølge lærerne oppstår irritasjon ikke på grunn av religiøse eller kulturelle forskjeller, men skyldes andre faktorer som går mer på mestring og opplevelse av å lykkes eller ikke. Faget benytter seg av store områder i undervisningen slik at det blir vanskelig for en lærer å fange opp alt det som skjer av

slengbemerkinger og andre krenkende handlinger. Det utfordrer måten en lærer leder en klasse på. Trolig vil kroppsøvningsfaget være mest preget av en myk assimilerende holdning i forhold til elevene. Det er aktiviteter som skal gjennomføres, og kulturelle behov vil kanskje ikke bli like lett synlig her. Det er like regler for alle, samme krav for gutter og jenter, få eller ingen kulturelle eller religiøse tilpasninger. I tilfeller der man velger å skille gutter og jenter i kroppsøvingen for å imøtekomme elevers eller hjemmets kulturelle eller religiøse behov, vil det sannsynligvis være med på å vedlikeholde en kulturs eller religions kjønns-stereotyper som trolig ikke harmoniserer med samfunnets demokratiske praksis i likestilling. Dette kan diskuteres om fremmer eller hindrer integreringen for de elever det gjelder.

Matematikk

Matematikkfaget er kanskje det faget som er mest preget av mengdetrening. I tillegg er matematikk trolig det mest konkrete faget med de mest konkrete svarene. Måten faget er konstituert på og hva det stimulerer til, kan være med på å gi faget helt unike muligheter til integrering.

Lærer_3 sier:

Matte er et viktig fag, det er viktig for at man skal være en funksjonell borger og deltaker i samfunnet, (...)[en hjelp] til å styre sin egen økonomi og planlegge økonomien sin, sette opp et budsjett. (...) Samtidig er det et viktig ferdighetsfag i at de lærer seg til å tenke litt abstrakt rundt problemer og lære seg strategier (...) ⁹⁶

For at man skal være en integrert og funksjonell borger i det norske samfunnet påpeker lærer_3 viktigheten av matematikkfaget og tallforståelse. Det virker som han likestiller det med å styre og planlegge sin egen økonomi med det å være en funksjonell borger. Det handler om å ha orden i sine egne ting, sin egen økonomi og også være en potensiell ressurs i samfunnet. Sannsynligvis vil en som greier å ha kontroll og oversikt over sin økonomi også ha lettere for å bli integrert i samfunnet. Har man økonomisk kontroll vil man kunne ha en større mulighet for autonomi i et samfunn i motsetning til de som er avhengig av dagpenger eller andre støtteordninger. Dette er noe som vil kunne gjelde like mye for etnisk norske elever som minoritetsspråklige.

Lærer_1 bekrefter sitatet fra lærer_3: «Matematikken [er] veldig viktig til hverdagen. (...) man klarer seg ikke i verden uten grunnkunnskaper i matematikk, men (...) de sliter med den [abstrakte forståelsen]. Det er veldig viktig å lære seg til å rydde litt i tankene og tenke logisk»⁹⁷. Viktigheten

96 Intervjumaterialet:34

97 Intervjumaterialet:8

av matematikkfaget er tydelig hos lærer_1 og hun vektlegger fagets egenskap til å jobbe med abstrakt tenkning. Matematikken opererer ofte med abstrakte symboler for tall og er med på, gjennom problemløsningsoppgaver, å stimulere evnen til å forutsi hvor sannsynlig ulike utfall er og kunne utarbeide logiske resonnementer. Hvis matematikken hjelper elevene med å kunne tenke abstrakt, er det kunnskap som kan brukes i flere fag og i livet utenfor skolen som igjen kan være en ressurs for integreringen.

Videre sier lærer_1: «Matematikken hjelper å utvikle leseforståelsen»⁹⁸. Matematikken kan være et unikt fag som kan knytte spesifikke ord til spesifikk mening. Dette kan være ord som er knyttet til tallforståelse, men som også kan være med på å beskrive fremmedord som for eksempel: mest, minst, høyest, omkrets, koordinat, faktor, proporsjonal og så videre. Matematikken kan dermed også være en viktig aktør i språkforståelsen hos elever som igjen kan være en integreringsfaktor i forhold til kommunikasjon i hverdagen. Matematikkøvelser som går ut på å transformere tekst til tall og tall til tekst kan være utfordrende nok i seg selv, spesielt hvis man har lav språkforståelse.

Lærer_1 sier:

I matematikkfaget bruker jeg ofte [den] arabiske kulturarven, fordi paradoksalt nok er det mange arabiske elever som sliter med matematikken. Da bruker jeg faktisk opphavet til våre tall som eksempel der araberne har vært kortesen for matematikkoppfatning med titallsystemet (...). (...) også Egypten [bruker jeg], rett og slett matematikkens historie. I RLE blir det på samme måte. (...) [dette er med å gjøre] elevene bevisst på at Europa ikke er verdens navle (...), at Norge ikke er verdens navle⁹⁹

Her viser lærer_1 en kulturell bevissthet ved bruken av matematikkfaget som er interessant. Det virker som hun prøver å appellere til elevenes kulturelle bakgrunn som har gitt bidrag til matematikkfaget. Dette kan i seg selv være en motiverende faktor i faget ved at elevers kultur blir bekreftet gjennom fagstoffet og dens historikk som kan fungere integrerende. Læreren viser en holdning mot eurosentrisme¹⁰⁰ som kan stimulere elevenes kritiske sans når de erverver seg kunnskap. Gjennom å referere til utenom-europeiske bidrag kan det være med på å utvide elevenes horisont og kunnskap om hvilke forskjellige steder det er man henter kunnskap fra. Ved å informere elever om hvordan ulike historiske epoker, kulturer og religioner har gitt bidrag til matematikkfaget¹⁰¹, så kan det gi en interessant innfallsvinkel til integreringen. Der det er et mangfold av kulturer i en klasse vil det kunne fremme respekt og beundring når den enkelte blir

98 Intervjumaterialet:8

99 Intervjumaterialet:12

100Powell & Frankenstein 1997

101Ascher 1991

klar over hvor mange ulike kulturer som har påvirket historiens gang. Ved å belyse de ulike perspektivene og kulturene med deres bidrag til matematikken, kan man være med på å stimulere til en større bevissthet både om deres egen og andres kulturelle bakgrunn. Dette kan skape motivasjon for faget, og skape en positiv innstilling hos elevene og også kanskje beundring.

Selv om matematikkfaget har kulturelle perspektiver i sitt fagstoff så er det sannsynlig at det er lite av dette som kommer til overflaten i undervisningen og skaper spenninger. Hvis det oppstår spenninger er det heller trolig at det kommer av mangel på mestring enn at det er noe kulturelt eller historisk fagstoff man reagerer på. Dette innebærer at matematikk er et fag hvor læreren ikke trenger å ta så mye hensyn til elevene kulturelle bakgrunn i forhold til faget. Elevers matematiske forståelse, deres tallforståelse og egenskap til å regne er det som er essensielt i faget og fungerer på tvers av elevers kulturelle bakgrunn. Dette kan gi unike muligheter for hvem som kan samarbeide og samhandle med hverandre. Hvis en elev har et begrenset vokabular, så trenger ikke det nødvendigvis ha noe å si for prestasjonene i faget eller hvem den eleven bør eller kan jobbe med. Det er den matematiske forståelsen som vil komme til overflaten i faget gjennom matematikkens (universal)språk. Dette kan innebære at elever som vanskelig kunne arbeide sammen i andre fag, vil ha muligheten i dette faget. utfordringer knyttet til språkforståelsen blir sannsynligvis tydelige i møte med tekstoppgaver og det å transformere tekst til tall. I matematikkfaget vil en lærer kanskje mer enn i andre fag oppleve at enkeltelever ber om støtte og veiledning. Faget kan være krevende å formidle til en klasse som en gruppe, da elever i de fleste klasser vil befinne seg på svært forskjellig stadier når det gjelder forståelsen av det de blir undervist i. Derfor vil undervisningen i matematikk i en klasse utfordre læreren på å finne tid og mulighet til også å møte elevene på deres individuelle behov. Hvis man ikke er i stand til det, vil elever etter all sannsynlighet fort føle at de er hektet av, de gir opp, føler seg utenfor, og det går ut over opplevelsen av å være integrert.

Konklusjon

I denne oppgaven setter jeg fokus på integrering i norsk skole. Jeg har intervjuet tre lærere ved en ungdomsskole i Oslo som har ca. 50% minoritetsspråklige elever og som er en skole som gjennom mange år har hatt stort innslag av elever som representerer ulike kulturer. Jeg ønsket ved hjelp av denne oppgaven å finne ut hvilke kulturelle spenninger disse lærerne opplever i skolehverdagen, hvilke tilnæringsmetoder de har til sine elever, hvordan de grupperer elever og hvordan de opplever forholdet mellom etnisitetsdiskurs og klasseledelsesdiskurs. Jeg ønsket også å finne ut hvordan de brukte fagene RLE, kroppsøving og matematikk som ledd i arbeidet med integrering.

Det første jeg opplever som et interessant funn i denne oppgaven er lærernes kommentarer og svar når det gjelder kulturelle spenninger i klassen. Alle tre som ble intervjuet sier, på hver sin måte, at de opplever ingen eller svært få spenninger som skyldes ulik kulturell bakgrunn. Slik jeg oppfatter det kan det skyldes at denne skolen har forholdt seg til minoritetsspråklige elever over så lang tid, at de gjennom årene har bygget opp rutiner og kompetanse, og kommet frem til pedagogiske og praktiske grep, som gjør at det virker som om elevmassen i stor grad har funnet seg til rette. Dette er elever som lærerne mener er preget av at de har funnet frem til en felleskultur og at de har vokst opp med en virkelighet rundt seg der de fra barnsben av har vent seg til å omgås med mennesker fra forskjellige kulturer.

Saken kan likevel ha flere sider. Det kan hende at etablerte holdninger og rutiner fra skolens side, kan gjøre lærerne blinde for underliggende problematikk som ikke kommer til overflaten. Det kan hende at elevene ikke er så godt integrert som lærerne får inntrykk av. Det har hendt før at elever har innpasset seg og ikke latt misnøyen komme til uttrykk, men gått hjem og kjent på både frustrasjon og misstilpasning og at man ikke er integrert på en slik måte man ønsker.

Lærerne svarer også at de ser enkelte utslag av fundamentalistiske holdninger, og andre forhold som viser at det ikke bare er idyll. De opplever likevel at dette er ubetydelige utslag som ikke ødelegger det gode hovedinntrykket. De problemer som oppstår, opplever lærerne ikke kan knyttes til noe bestemt etnisk gruppe, men til enkeltpersoner.

Det ville vært interessant for videre forskning om noen intervjuet elever fra samme skole som jeg var på, elever som har vokst opp der og som ikke er etnisk norske. Det ville vært interessant å vite

om deres svar og deres oppfatning av integrering ville sammenfalle med lærernes oppfatninger og utsagn. Det ville også være interessant om noen hadde gjort intervjuer på skoler som ikke har et så høyt antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn og som ikke har så lang tradisjon med integrering som den skolen jeg forholdt meg til. Det ville vært interessant å vite om arbeidet med integrering oppleves annerledes der.

Et annet interessant funn i oppgaven handler om lærernes forhold til ordet integrering. Det var overraskende for meg å registrere at de hevdet at dette ordet omtrent aldri ble brukt, at de sjelden eller aldri diskuterte integrering, men hovedsakelig hadde sitt fokus på hva som fungerte og ikke fungerte i undervisningen. Jeg vil tro at denne skolen i mange år har lagt ned store ressurser og mye planlegging for å legge til rette for integrering av minoritetsspråklige elever, og har stor kompetanse på dette. Dette er noe de fortsatt gjør, men det ligger der som selvsagte og innarbeidede rutiner. Likevel har dette vært hverdagen i så lang tid nå at temaet integrering ikke står på dagsorden, ordet blir ikke brukt, selv om arbeidet er gjennomsyret av det hele tiden. Jeg registrerte i lærernes svar at de brukte andre ord som i stor grad handler om å bygge opp sosial kompetanse og som får store følger for integrering. De snakket om toleranse, respekt, samhandling, empati, kunnskap, bevisstgjøring og rikdommen ved kulturelt mangfold. På en side kan det se ut som at dette ivaretar det viktigste ved integrering. Likevel mener jeg det er grunn til å påpeke den faren som ligger i at ordet integrering ikke brukes aktivt og at det heller ikke er gjenstand for videre diskusjon. I svarene jeg fikk virket det som at hovedfokuset i stor grad var rettet inn mot faglige utfordringer. Det var også interessant å legge merke til at selv om lærerne var forberedt på tematikken for intervjuet, virket det som om de hadde problemer med å konkretisere svarene sine. Når de fikk spørsmål angående integrering og om hvilke kulturell og religiøs spenning det kunne være på skolen, så brukte de noen ganger lang tid på å svare og enkelte svar kunne være selvmotsigende og diffuse. De var enig i at de på mange måter jobbet med integrering, men det var ikke like lett for dem, eller det kom ikke like lett fram konkrete begrunnelser for deres arbeid med integrering. Dette viser meg at det kan være mye å hente på en bevisstgjøring rundt arbeidet med integrering og hva de legger i begrepet.

Dette faktum leder mine tanker i samme retning som tidligere nevnt. En lang tradisjon med mye erfaring som har med integrering å gjøre, er utvilsomt en styrke for denne skolen. Men styrken og svakheten ligger ofte på samme punkt. Faren er at når temaet ikke lenger drøftes og ordet ikke brukes, da kan det snike seg inn en vane som samtidig kan gjøre lærere blinde for ting som ikke fungerer. Det kan også hindre ny og frisk kreativitet når det gjelder hvordan man kan gjøre

integreringen enda bedre ut fra dagens forhold, elevenes behov og det potensiale som ligger i fagene.

Et annet forhold er at så lenge skolens rutiner og ordninger er med på å gjøre skoledagen levelig for lærere og elever, så skal det både overskudd og krefter til fra de ansattes side for å ta tak i det som oppleves som negativ adferd, og for å se om det er utslag av en større problematikk som har med integrering å gjøre.

Jeg synes det også er interessant å legge merke til hvordan samtlige lærere hadde et sterkt engasjement når det gjaldt viktigheten av språkopplæring og hvilke utfordringer elever står overfor når de etter kort tid skal inn i klasser der språkforståelsen er helt avgjørende. Det var helt tydelig i det lærerne ga uttrykk for, at det er få områder som får så stor betydning for integreringen som det å mestre sitt eget språk og språket i det landet de har flyttet til. Dette er ikke en stor nyhet. Jeg synes likevel det er interessant å nevne dette fordi det tydeliggjør at dette er et av de viktigste områdene å sette inn store ressurser på, hvis man skal lykkes med integrering av ikke-etnisk norske i vårt samfunn. Det var tydelig at dette var et av de områdene som frustrerte lærerne mest. Selv om alle sier at det som har med språk å gjøre er viktig, blir det opplevd som et stort gap mellom de behov lærerne opplever elever har i sin hverdag og de ressurser som stilles til rådighet. Dette var et av de områdene der lærerne opplevde en avstand mellom klasseledelsesdiskursen og etnisitetsdiskursen.

I denne sammenheng er det interessant å se på den disharmonien som kan være mellom forskning og praksis. Forskningen er kanskje ikke alltid til hjelp i forhold til de områder den faktisk sikter til, rett og slett fordi den diskursen forskningen har og den diskursen vi finner hos de som står ute i den praktiske virkeligheten er grunnleggende forskjellig og kan dermed unngå å tangere hverandre. For at den forskningen som handler om lærernes praktiske virkelighet skal være aktuell og interessant, så må forskningen ta i betraktning den klasseledelsesdiskursen som finnes blant dem det forskes på. Det betyr ikke at forskningen ikke har noe for seg, men at den må ha et språk og variabler som behandler det de forsker på, for at den skal ha sin ønskede relevans og bidra til kunnskapsformidling til dem det er ment for. Ellers så kan det oppstå akkurat det som uttalelser i denne oppgaven bekrefter, at man ikke kjenner seg igjen i det som blir presentert eller debattert i forskning og media.

Denne oppgaven gir tydelige signaler fra lærerne om at utfordringer og problemer vedrørende integrering ikke knytter seg til spesielle folkegrupper med samme kultur og tro. Det gir seg utslag

hos enkeltpersoner som har med andre forhold å gjøre, som for eksempel hjemmesituasjonen, personlige konflikter, god eller dårlig språkutvikling og personlige evner og egenskaper. Samtlige lærere understreket at de ikke bare forholdt seg til klassen som gruppe, men brukte mye tid og energi på å bygge opp et trygt og godt forhold til den enkelte elev. Dette har ikke bare en pedagogisk side, men vil også ha mye å si for hvordan hver enkelt elev opplever seg sett og forstått og møtt på det nivået de er. Dette får store følger for hvorvidt elever kjenner at de får hjelp til å fungere i og være en del av det samfunnet de nå tilhører.

Lærere forholder seg også på denne skolen til grupper, men det grupperes inn i andre kategorier enn nasjoner og kulturell bakgrunn. Nå snakkes det mer om gruppen av de som er språklige svake, de flinke, de som har gitt opp, de med dårlig støtte hjemmefra, de som er veltilpasset og så videre.

Jeg opplevde at det var av stor verdi å få del i de erfaringer som lærerne hadde, som var knyttet opp til de tre fagene jeg selv skal ha ansvar for, matematikk, kroppsøving og religion. Det går an å gå til disse fagene og gjøre sine forberedelser med det mål for øye å gjøre undervisningen så god som mulig i håp om å gi elevene et best mulig utbytte av fagene. Oppgaven tydeliggjorde for meg at fagene fikk en ekstra dimensjon ved at de konkret ble vurdert også i lys av hva de kunne bidra med når det gjaldt integrering. Det skjedde både ved at ordet integrering ble bevisst brukt og at det derved ble en større grad av oppmerksomhet rundt nettopp denne dimensjonen. Det gjorde noe med min egen kreativitet og hjalp meg til å se nye muligheter. For eksempel i kroppsøvingfaget vil det være en vanlig aktivitet å sette elever sammen i mindre grupper eller dele dem inn i lag. Dette kan gjøres ut i fra hensynet til å få så jevne lag som mulig og at man finner praktiske gode løsninger for aktiviteten. Ved bevisst også å tenke integrering inn i dette, vil man kunne få hjelp til å finne andre løsninger. Det kan være at man sørger for å sette sammen elever som via dette kan få større kjennskap til hverandre og deres ulike kulturer og som via samhandling kan få hjelp til å oppdage hverandre og bygge ned barrierer. Det kan hende at måten å sette sammen et lag på kan være med på å løse konflikter, eller hindre at konflikter oppstår.

Oppgaven viser meg hvor viktig det er for norsk skole å holde bevisstheten høyt også når det gjelder integrering uansett hvor mange års erfaring man har med dette arbeidet. Oppgaven viser hvor viktig det er at lærere er bevisste på de muligheter den enkelte har til å bidra til dette med sin kompetanse, sin måte å lede klassen på og hvilke muligheter for integrering som ligger i hvert enkelt fag.

Oppgaven viser hvilken viktig arena skolen er for integrering og hvor avgjørende det er at både de som leder og arbeider i norsk skole holder oppe en høy grad av bevissthet rundt alt som kan styrke og videreutvikle arbeidet med integrering. Det gjelder her som på andre områder i livet at det vi får bevisstgjort, det kan vi gjøre noe med. Det vi ikke får bevisstgjort, gjør noe med oss.

Litteraturliste

Ascher, Marcia. 1991. *Ethnomathematics : A Multicultural View of Mathematical Ideas*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company

Afdal, Geir. 1998 «Fra vitenskap til skolefag eller fra skolefag til vitenskap» i *Religion og livssyn: tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*. 1/1998: 8-18

Birkelund, Gunn Elisabeth & Mastekassa, Arne (red.) 2009. *Integrert? : Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag

Clementz, Rhonda L. & Kinzler, Suzanne K. 2003. *A Multicultural Approach to Physical Education : Proven Strategies for Middle and High School*. Champaign, III: Human Kinetics

De los Reyes, Paulina & Mulinari. 2005 *Interseksjonalitet*. Stocholm : Liber

Engen, Thor Ola., Kulbrandstad, Lars Anders & Sand, Sigrun. 1997. *Til keiseren hva keiseren er? : Om minoritetselevenenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner : Sluttrapport fra prosjektet «Minoritetselevens skoleprestasjoner» / av Thor Ola Engen, Lars Andres [i.e. Anders] Kulbrandstad og Sigrun Sand ; Flerfaglig gruppe for minoritetsstudier, Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning, Hamar*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Fekjær, Silje B. og Gunn Elisabeth Birkelund. 2009. «Finnes Ghettskolen? : betydningen av andel elever med innvandrerbakgrunn for elevenes prestasjoner i videregående skole» i Gunn Elisabeth Birkelund & Arne Mastekaasa (red.): *Integrert? : Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag: 91-103

Gravem, Peder. 2004. *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallsett: Oplandske Bokforlag.

Halland, Geir O. 2008. *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagforlaget

Hongshagen, Eva & Wold, Carl A. 2011. «NFF vurderer regelverket etter å ha blitt stemplet som diskriminerende» 27. april 2011 kl:22:30 <http://www.nrk.no/sport/fotball/1.7609780> Besøkt 07.05.2011

Jackson, Robert. 2004. *Rethinking religious education and plurality : Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer

Johannessen, Øystein L. 2010 «Mellom barken og veden: om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnetskrav og elevenes interesse» i Geir Skeie (red.) *Religionsundervisning og mangfold: Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Univeristetsforlaget:105-123

Kjeldstadli, Knut. 2008. *Sammensatte samfunn: innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag

Kunnskapsdepartementet. «NOU 1995: 12 : Opplæring i et flerkulturelt Norge : 2 Det flerkulturelle samfunnet» <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/5.html?id=140257> Besøkt 15.05.2011 kl 11:35

Kraft, Siv Ellen og Natvig, Richard J. 2006. *Metode i religionsvitenskap*. Oslo: Pax Forlag

Lovdata 2011. «Kapittel 2. Grunnskolen» 11. februar 2011 <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html> Besøkt 18.03.2011 kl 15:23

Opsal, Jan & Skauge, Inger Lise. 1996. *Muslimske elever i norsk skole: en ressursbok for lærere*. Oslo: Kulturbro Forlag

Ponterotto, Joseph G., Utsey, Shawn O. & Pedersen, Paul B. 2006. «Preventing prejudice: A Guide for Counselors, Educators and Parents. Second edition» i Paul B. Pedersen (red.) *Multicultural Aspects of Counseling and Psychotherapy Series 2*. Thousand Oaks, California: Sage Publication:

Powell, Arthur B. & Frankenstein, Marilyn 1997. «Ethnomathematics : challenging eurocentrism in mathematics education» i *SUNY series, Reform in mathematics education*. New York: New York press

Skeie, Geir. 2010 «Erfaringsbasert forsknings- og utviklingsarbeid» i Geir Skeie (red) *Religionsundervisning og mangfold: Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Univeristetsforlaget:124-152

Sødal, Helje Kringlebotn. 2000. *Barn med ulik tro: Møte med livssynsmangfoldet i skole og barnehage*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i kroppsøving: Formål» <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=998762&visning=1> Besøkt 07.05.2011 kl 11:01

Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i kroppsøving: Hovudområde» <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=998762&visning=2> Besøkt 07.05.2011 kl 11:12

Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i kroppsøving: Kompetansemål» <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=998762&visning=5> Besøkt 07.05.2011 kl 11:07

Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i matematikk fellesfag: Føremål» <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1101832> Besøkt 07.05.2011 kl 11:20

Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i religion, livssyn og etikk: Formål» <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207&visning=1> Besøkt 07.05.2011 kl 10:55

Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i religion, livssyn og etikk: Kompetansemål» <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207&visning=5> Besøkt 07.05.2011 kl 10:50

Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i samfunnsfag: Føremål» <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> Besøkt 03.05.2011 kl 08:42

Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i samfunnsfag: Kompetansemål» <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986&visning=5>

Utdanningsdirektoratet 2010. «Den generelle delen av læreplanen: Det integrerte menneske» 28. juli 2010 <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/?pageNumber=25> Besøkt 12.04.2011 kl 11:32

Utdanningsdirektoratet 2010. «Den generelle delen av læreplanen» 28. juli 2010

<http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/> Besøkt

07.05.2011 kl 10:25

Vedlegg:

Intervjumaterialet