



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk – Høgskolen i Innlandet avd. Hamar

**Håkon Ørbog Ødegård**

## **Masteravhandling i samfunnsfag**

### **Skoler og læreres arbeid for et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasser**

Schools and Teachers Work Towards a Safe and  
Able Class- and Learning Environment in  
Multicultural Classes

Grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn

**2023**



## Forord

Dette masterprosjektet markerer slutten på et femårig studium som grunnskolelærer 5.-10. trinn på Høgskolen i Innlandet. Det har vært innholdsrike år som lærerstudent på Hamar, med både opp- og nedturer, men totalt sett ser jeg tilbake på studietilværelsen med et smil om munnen. Det har vært lærerike, spennende og morsomme år, og jeg sitter igjen med venner for livet fra perioden her. Et prosjekt av denne størrelsen kommer ikke gratis, og det har selvfølgelig vært noen humper på veien til ferdigstilt prosjekt. Selv om mitt navn står øverst på papiret, er det mange personer bak kulissene som fortjener en stor takk for at prosjektet nå er i boks.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine fire informanter, for deltagelse i dette prosjektet. Takk for at dere tok dere tid fra travle hverdager, og for innblikket i deres erfaringer og lærerpraksis. Innspillene deres i dette prosjektet var uvurderlig. Videre vil jeg takke familien, kanskje spesifikt mor og bror, for gode samtaler, oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for forståelsen rundt korte og få besøk det siste halve året til øvrig familie.

Takk til studiekamerater for lange og produktive dager på biblioteket, med gode innspill og samtaler. Foruten dere ville jeg ikke stått her med ferdigstilt master i dag. En stor takk til kortspillet boms og president er også på sin plass, for hjelp til å klargjøre hodene mellom skriveøktene.

Sist, men ikke minst vil jeg takke veileder, Geir Olav Rønning. Takk for gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og hyggelige samtaler. Dine ærlige meninger og genuine interesse for at jeg skulle klare å gjennomføre dette prosjektet, har vært en enorm bidragsyter i prosjektets fremgang, og jeg kan ikke få takket deg nok. Takk for alt!

Våren 2023

Håkon Ørbog Ødegård

## Norsk sammendrag

Tittelen på denne masteroppgaven er: «Skoler og læreres arbeid for et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasser». Studien tar for seg erfaringene til fire kompetente personer i skolesystemet, og hvilke utfordringer de møter i sine flerkulturelle klasser, samt hvordan de arbeider for positivt klasse- og læringsmiljø der.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, hvor datamaterialet ble samlet inn gjennom fire semistrukturerte intervjuer med lærere og annet relevant skolepersonell, som bor ulike steder i landet. Resultatene tilsier at informantene vil inkludere minoritetselevne både faglig og sosialt på skolen, men at dette kan være utfordrende. De viser til utfordringer i form av språk, skole-hjem samarbeid og relasjoner, for å nevne noen, som sentrale punkter hvor det kreves det lille ekstra fra læreren. Noen funn i dette prosjektet beriker tidligere teori, samt andre funn stiller seg også kritisk til skolens praksis og annen teori om temaet. Informantene i dette prosjektet vil fremheve kulturforskjellene, og skape et klasse- og læringsmiljø hvor alle elever blir hørt, anerkjent og respektert.

## **Abstract**

The title of this master thesis is: “Schools and Teachers Work Towards a Safe and Able Class- and Learning Environment in Multicultural Classes”. The study explores the experiences of four competent people within the school system, and the challenges they face in their multicultural classrooms, as well as how they work towards a proper class- and learning environment.

This master thesis is a qualitative study where the data material was collected through four semi-structured interviews with teachers and other relevant school personnel, which lives in different parts of the country. The results indicate my informants wishes to include minority pupils, both academically and socially at their schools, but that can come with some challenges. They refer to challenges in the form of language, school-home collaboration and relations, to mention a few, as challenging points where some extra work is required from the teaching staff. Some findings from this project will enrich previous theory and studies, while other findings are more critical of school practices and other theoretical studies on the subject. The informants seek to highlight the cultural differences and create a class- and learning environment where all pupils are heard, acknowledged and respected.

---

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>6</b>
<b>Tabelliste</b> .....	<b>9</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Introduksjon av tema .....	10
1.2 Begrunnelse for valg av tema .....	11
1.3 Valg av problemstilling .....	12
1.4 Oppgavens oppbygning.....	13
<b>2. Begrepsavklaring</b> .....	<b>14</b>
2.1 Flerkulturell.....	14
2.2 Mangfold .....	15
2.3 Innvandring .....	16
2.4 Integrering.....	18
2.5 Segregering.....	20
2.6 Oppsummering begreper.....	20
<b>3. Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>22</b>
3.1 Det flerkulturelle Norge.....	22
3.2 En flerkulturell skole .....	23
3.3 Den flerkulturelle eleven .....	25
3.4 Kulturforskjeller i skolen.....	26
3.5 Utfordringer i den flerkulturelle skolen .....	27
3.5.1 Skole-hjem samarbeid.....	29
3.5.2 Språk og tilpasset opplæring .....	31
3.5.3 Relasjonsbygging.....	35
3.5.4 Samspill mellom elever .....	37
3.5.5 Samspill med læreren .....	39

---

3.5.6 Kroppsøvningsundervisning – en evig utfordring? .....	42
3.6 Kulturforskjeller som ressurs .....	43
<b>4. Valg av metode og datainnsamling .....</b>	<b>46</b>
4.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	46
4.1.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	47
4.1.2 Det semistrukturerte intervju.....	47
4.1.3 Intervjuguide.....	48
4.2 Intervju .....	49
4.2.1 Utvalg og rekruttering av intervjuobjekter.....	49
4.2.2 Gjennomføring av intervjuene.....	50
4.3 Behandling av datamaterialet .....	53
4.3.1 Transkribering .....	53
4.3.2 Ordlyd, tegnsetting og interjeksjoner .....	53
4.4 Analysearbeidet.....	54
4.4.1 Forståelse og empiri .....	55
4.4.2 Induktiv tilnærming .....	55
4.4.3 Analyse av innsamlet data.....	56
4.5 Prosjektets kvalitet.....	58
4.5.1 Validitet .....	58
4.5.2 Reliabilitet.....	59
4.5.3 Generalisering.....	60
4.6 Etiske betraktninger.....	61
4.7 Styrker og svakheter.....	63
<b>5. Analyse og resultater .....</b>	<b>65</b>
5.1 Flerkulturalitet og informantenes kvalifikasjoner .....	65
5.2 Språkkunnskaper hos elevene.....	67
5.2.1 Tilpasset opplæring for minoritets elever og morsmålsundervisning.....	68
5.3 Relasjonsbygging lærer-elev og elev-elev .....	69
5.3.1 Skole-hjem samarbeidet.....	71

---

5.4 Eleven som ressurs og organisering av undervisning .....	73
5.5 Proaktivt arbeid og tilrettelegging .....	75
5.6 Reaktivt arbeid – arbeid med negative holdninger og rasisme.....	78
5.7 Råd til lærere i flerkulturelle klasser.....	80
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>83</b>
6.1 Muligheter og mål for det flerkulturelle klasserommet.....	83
6.1.1 Eleven som ressurs.....	83
6.1.2 Læreplanens målsetting .....	84
6.1.3 Tilrettelegging for muligheter .....	86
6.2 Forutsetninger for å benytte klassens flerkulturalitet.....	88
6.2.1 Språkutfordringer og tilpasset opplæring.....	88
6.2.2 Relasjoner.....	91
6.2.3 Skole-hjem samarbeidet.....	93
6.2.4 Arbeid for inkludering .....	94
<b>7. Konklusjon.....</b>	<b>98</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>101</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</b>	<b>107</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....</b>	<b>109</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>113</b>



---

## Tabelliste

Tabell 1: Eksempel på induktiv empirinær tilnærming til koder.....	57
Tabell 2: Eksempel på tilnærming basert på egne forskningsspørsmål.....	57

# 1. Innledning

## 1.1 Introduksjon av tema

Bestendig har det vært mennesker som har flyttet på tvers av landegrensene. I vår moderne tidsalder er dette vanligere enn noen gang, og samfunnene vi lever i blir stadig mer flerkulturelle. En sentral brikke i det norske samfunnet er skolen, og dens mandat til å bistå i elevens læring og utvikling. En lærers pedagogiske arbeid med sine klasser og enkeltelever kan være avgjørende for elevens opplæring og utvikling. Denne oppgaven er utfordrende for læreren fordi elevene i den norske skole har krav på tilpasset opplæring i henhold til sine forutsetninger og behov. Dette kan være en utfordring som er stor nok i seg selv for den enkelte lærer, men i vårt komplekse og mangfoldige samfunn kommer ytterligere utfordringer til syne.

Å være flerkulturell i Norge i dag kan innebære ulike ting. Dels har vi personer fra andre kulturer som i nyere tid har ankommet landet og skal begynne og innlemmes i samfunnet, dels har vi norskfødte som kan ha generasjoner foran seg med botid i Norge. I denne oppgaven velger jeg å legge søkelys på de flerkulturelle elevene som har kommet til Norge i nyere tid. En foreløpig avgrensning kan være elever som er født i utlandet med utenlandske foreldre, eller de som er født i Norge av to utenlandske foreldre. Det er naturlig nok disse gruppene som har mest utfordringer med å finne sin plass i samfunnet og på den norske skolen.

De siste 30-40 årene har andelen flerkulturelle i det norske samfunn økt betraktelig, og samtidig øker også antallet flerkulturelle elever i norsk skole. Flere store bølger med innvandring har ført til en mer flerkulturell og flerspråklig skole. Læreryrket, som allerede har sine utfordringer, får da nye komplikasjoner som må tas hensyn til. Den moderne lærerens jobb har fått nye forutsetninger, og det kreves i dag annen kunnskap og lærerpraksis for å håndtere dette på en god måte. Inkludering og arbeid for å innlemme innvandrere i nasjonal og lokal kultur har fått en helt ny betydning for læreren. I læreryrket møter man mange elever og forskjellige bakgrunner. I det mangfoldige Norge vi har i dag er det nærmere 100 prosent sannsynlig at man som lærer vil støte på flerkulturelle elever i skolen. Gjennom denne oppgaven håper jeg å kunne fremheve ulike metoder skoler og lærere kan

---

bruke for å skape eller opprettholde et godt klasse- og læringsmiljø på sine respektive skoler.

I min tid som elev og lærerstudent, samt gjennom praksisperiodene mine har det vært interessant å se hvordan ulike lærere og skoler arbeider med temaet flerkulturalitet, og derfor har jeg valgt å undersøke dette i min oppgave.

Flerkulturalitet er et tema som blir mer og mer aktuelt i Norge og norsk skole, så jeg håper denne oppgaven kan bidra til hvordan man kan arbeide for et positivt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasserom. Denne studien vil basere seg på intervjuer med fire kompetente, nåværende eller tidligere lærere, og deres meninger og erfaringer rundt temaet. Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for temaet i min oppgave og hvordan jeg har tenkt til å gå frem for å undersøke det. Jeg vil også presentere min overordnede problemstilling og forskningsspørsmål som vil være relevante å ha kunnskap om for å utføre oppgaven på en god måte.

## **1.2 Begrunnelse for valg av tema**

Personlig gjennom oppveksten og i mine perioder ute i praksis har jeg erfart ulike aspekter med den flerkulturelle skolen i Norge. Noen av disse erfaringene er for eksempel lite inkludering og segregering, som ikke nødvendigvis er elevenes feil. Utelatelse av minoritetselever i aktiviteter og sosialisering forekommer, samtidig har skolen også et helhetlig ansvar for hvordan de håndterer situasjonene. Noen eksempler på utfordringer som kan oppstå for minoritetselever i norsk skolesystem er språkutfordringer, kulturforskjeller, utfordrende skole-hjem samarbeid og hverdagsrasisme. Ved utfordringer hos elevene som ikke kan snakke norsk eller engelsk gir det enorme utfordringer i sosiale sammenhenger og skolearbeid. Som regel er store språkutfordringer mer vanlig for nyankomne innvandrere, enn for eksempel norskfødte med innvandrerforeldre. Jeg har i flere perioder med praksis i min lærerutdanning erfart elever som har med seg tolk til enhver tid for å bistå i læringsprosessene. Dette kan være ukomfortabelt for andre elever og den flerkulturelle som har dette behovet for å oppnå et positivt læringsutbytte.

Noe jeg i ettertid har stilt spørsmålstegn ved, er hvordan mine skoler i barndommen håndterte flerkulturelle elever. Jeg har i senere år tenkt at å danne egne klasser

bestående av elever med innvandringsbakgrunn og språkproblemer kan anses som en form for segregering, samtidig har jeg tenkt at der får disse elevene undervisning på sitt eget språk og norskundervisning på et tilpasset nivå så fag blir mer forståelig. Denne tanken viser det seg at jeg ikke er alene om, og jeg vil komme nærmere tilbake til dette dilemmaet i analyse- og drøftingskapitlene.

### 1.3 Valg av problemstilling

Følgende problemstilling legges til grunn i denne masteravhandlingen:

*Hvordan arbeider lærere for å skape et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i en flerkulturell klasse, og hvilke utfordringer kan man møte på?*

For å besvare denne problemstillingen har jeg foretatt en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har benyttet fire informanter fra ulike skoler og deler av landet.

Undersøkelsen jeg har gjennomført ble gjort i form av et semistrukturerte intervjuer, hvor jeg har forberedt en intervjuguide på forhånd som kan fungere som en pekepinn, men muligheten for oppfølgings spørsmål og kommentarer er også til stede. Dette kommer jeg nærmere inn på i metodekapittelet. Idéen var å undersøke hva lærerne i samfunnsfag gjør for å inkludere og skape et positivt klasse- og læringsmiljø, men etter litt diskusjoner med ulike personer valgte jeg å gå bort fra dette, og heller sette søkelyset mer på skolen som helhet. Dette gjorde jeg fordi temaet flerkulturalitet ikke er noe som begrenser seg til et spesifikt fag, men er gjennomgående i alle fag på skolen, i tillegg til friminutt og fritid.

Formålet med denne oppgaven vil være å undersøke hvilke utfordringer lærere og skoler generelt møter på i flerkulturelle klasse, og hvordan det arbeides for å skape et trygt og godt klasse- og læringsmiljø, uavhengig av undervisningsfag. Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål som skal hjelpe med å konkretisere det jeg vil utforske med denne oppgaven. Forskningsspørsmålene vil bli brukt til å drøfte mine empiriske funn og teorien benyttet i oppgaven, og lyder som følger:

1. Hvilke muligheter gir et flerkulturelt klasserom i undervisning?
2. Hvilke forutsetninger bør være til stede for å utnytte potensialet ved den flerkulturelle skolen?

---

Forskningsspørsmål én vektlegger hvordan et flerkulturelt klasserom kan bidra positivt, og som en ressurs i undervisningssammenheng. Samtidig vil dette spørsmålet hjelpe meg besvare hva som er ønskelig fra skole-hjem samarbeidet, og hvordan et stadig mer flerkulturelt Norge har innvirkninger på både skole og samfunn. Forskningsspørsmål to vil bistå i å besvare hva som kreves av lærere og skolepersonell, for og nå målsettinger og bruken av potensialet presentert gjennom første forskningsspørsmål. Dette vil komme tydeligere frem i drøftingsdelen av oppgaven.

Denne oppgaven vil undersøke lærerens og skolens rolle i flerkulturelle elevers inkludering og sosialisering inn i samfunnet. Jeg vil videre undersøke informantenes erfaringer rundt flerkulturelle elever, hvilke utfordringer de møter på, og hvordan de eventuelt ville håndtert situasjoner. Hvordan dette gjøres vil bli tydeligere redegjort for i metodekapittelet, og resultatene vil bli presentert i analysekapittelet.

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

I kapittel 2 vil jeg presentere en rekke begreper som vil være viktige å ha kontroll på for resten av oppgaven. Dette er komplekse begreper som kan ha ulike tolkninger og forståelser, og samtidig velger jeg å presentere hvilke tolkninger jeg bruker for fremtidige analyser og drøftinger. Jeg valgte å gjøre dette til et eget kapittel fordi det måtte inkluderes for en helhetlig forståelse av mitt prosjekt. I kapittel 3 presenterer jeg prosjektets teoretiske rammeverk. Teorier knyttet til flerkulturalitet, innvandring, norsk skolesystem og ulike utfordringer, blir her presentert og utdypet. Kapittel 4 omhandler prosjektets metodologi og forskningsdesign. Her vil jeg begrunne og utdype rundt mine valg og veier som tas gjennom prosjektet. I kapittel 5 vil jeg analysere materialet fra intervjuene og presentere de viktigste funnene. Resultatene vil deretter, i kapittel 6, drøftes i lys av tidligere forskning og prosjektets teoretiske rammeverk. I sluttkapittelet trekker jeg sammen trådene fra foregående kapitler. Her drøfter jeg i hvilken grad undersøkelsen lyktes i å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

## 2. Begrepsavklaring

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå noen begreper som vil bli brukt i stor grad gjennom denne oppgaven. Begrepene som presenteres er sentrale og viktige å forstå, for å kunne undersøke min problemstilling på en tilstrekkelig måte.

### 2.1 Flerkulturell

For å forstå hva det innebærer å være flerkulturell, er det nødvendig å ta utgangspunkt i hva som ligger i begrepet *kultur*. Eriksen og Sajjad (2018, s. 35) bruker antropolog Edward Tylors foreslåtte definisjon fra 1871, som fortsatt kan anses som svært god. Denne definisjonen lyder som følger: «Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn.». Gjennom denne definisjonen forsøker Tylor å vise at personers ulikhet ikke kommer gjennom det medfødte, men at dette skyldes normer og ferdigheter man har tilegnet seg under sosialiseringprosesser i et bestemt samfunn. De utdyper videre at kunnskaper og ferdigheter som er sentrale innenfor et bestemt samfunn, vil være forskjellige for andre grupperinger, fordi ulike samfunn og naturmiljøer stiller ulike krav til samfunnsmedlemmene. Samtidig er mer generelle og allmenne forklaringer av begrepet «kultur» brukt i artikkelen «Hva er kultur?» av Paulsen et al. (2020). De mener kultur handler om felles ideer, verdier, holdninger, regler, vaner og tradisjoner. Samtidig påpeker de at kultur er noe som overføres fra en generasjon til den neste, men den utvikler seg med tiden. De utdyper videre at kultur påvirker hva vi liker, hvordan vi oppfører oss, hva vi oppfatter som rett og galt, og hvordan vi snakker til hverandre.

Begrepet «flerkulturell» kan være problematisk å definere, av den grunn at kultur kan innebære mye forskjellig. Eriksen og Sajjad (2018, s. 34-35) viser til eksempler som skolekultur, idrettskultur, ungdomskultur, kvinnekultur og ulike varianter av innvandrerkultur. Videre påpeker de at ulike kulturer kan eksistere side om side i et lukket samfunn og har omtrent alltid gjort det. Kultur kan brukes til å beskrive mange ulike fenomener, og har derfor en rekke ulike betydninger. Kulturbegrepet ble tidligere ofte brukt mer spesifikt om billedkunst, litteratur og klassisk musikk, altså

---

såkalt finkultur (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 34-35). I nyere tid har vi fått et mer utvidet kulturbegrep som også kan omfatte fotball, ishockey og rockemusikk, og disse kan stilles på lik linje med den tidligere finkulturen. Eriksen og Sajjad (2018, s. 34-35) påpeker viktigheten av å holde begreper som fremmedkultur, kulturforskjeller og kulturkonflikter separert fra andre kulturbegreper. Dette er et kulturbegrep som lett misbrukes og skaper et skille mellom det som er vanlig for «oss», og «de andre» som er fremmede for oss. De mener bruk av denne formen for kulturbegrep kan det skape en kulturkløft mellom nordmenn og innvandrere, eller et inntrykk av at denne kløften er dypere enn den i virkeligheten er.

I dag kan man si at det norske samfunnet i stor grad er flerkulturelt. Det rommer langt større forskjeller i ideer, kunnskaper og meninger enn for noen generasjoner siden, noe som i seg selv gjør samfunnet flerkulturelt. Man kan på samme tid ta del i en rekke ulike samfunnssektorer med sine spesifikke kulturer, som for eksempel studentkultur, kvinnekultur og idrettskultur. Dette betyr at alle norske borgere i en viss forstand er flerkulturelle. Et mer konkret eksempel fra norsk befolkning er de nasjonale minoritetene, som for eksempel samer, romfolk og kvener. Dette er folkegrupper med bakgrunn fra andre land, og personer som har delvis ulik kultur fra det vi kan kalle «norsk». I denne oppgaven derimot, vil jeg bruke begrepet «flerkulturell» på en langt snevrere måte; det vil dreie seg om personer som har kommet til Norge fra et annet land, og annen kultur. Personer kan betraktes som flerkulturelle i den grad de har tilhørighet i norsk majoritetskultur, og samtidig kulturen i landet de opprinnelig kommer fra. Kulturen fra hjemlandet kan for eksempel bestå av språk, religion og historie, som skiller seg fra det vi i Norge er «vant med». Dette kommer vi nærmere innpå i teorikapittelet.

## **2.2 Mangfold**

Norge har alltid hatt et stort flerkulturelt mangfold, og økende migrasjon i nyere tid har ført til at den norske befolkningen er mer kompleks og har en større sammensetning av nasjonaliteter og kulturer enn tidligere. Skrefsrud (2018, s. 22) argumenterer for at økende kulturelt, språklig og religiøst mangfold gjør det nødvendig at skolen arbeider med å øke bevisstheten rundt mangfold og gjøres

bevisste på hvordan det kan arbeides for at elever uavhengig av bakgrunn kan optimalisere sine muligheter, både sosialt og faglig.

For den vanlige nordmann kan man ofte tenke at Norge som et flerkulturelt samfunn og et mangfoldig samfunn, i bunn og grunn betyr det samme, men tidligere forskning på nettopp dette viser til et skille mellom disse begrepene som er vesentlig å være bevisst på. Martinez (2021) skriver i artikkelen: *Hva er mangfold?*, at mangfold handler om det som er forskjellig hos enkeltmennesker eller grupper, samtidig som vi er åpne, respektfulle og inkluderende for ulikhetene vi har på tvers av mennesker. Mens å være flerkulturell, beskrives av Paulsen og Hårberg (2020) som personer som tilhører flere kulturer samtidig. Det knyttes ofte mot innvandring og situasjoner hvor mennesker har migrert på tvers av landegrenser, og må bli kjent med kulturen i landet de kommer til, samtidig som de vil beholde kulturen fra hjemlandet. Vi kan gjennom disse beskrivelsene begynne å danne oss en tanke om hvor skillet går. Begge tar for seg ulikheten hos mennesker, og hvordan vi kan være forskjellige, men mangfolds-begrepet dreier seg videre om hvordan vi som mennesker skal være respektfulle og ha aksept for hverandres ulikhet, og skal kunne omgås og samhandle.

Lund (2018) viser i sin forskning til at begrepet mangfold bør brukes varsomt i norsk skole. Forskingen til Lund påpeker at den «mangfoldige» skolen, er mer et ideal, og sjelden er realiteten for norske skoler. Hun mener vi burde fortsette å bruke begrepet flerkulturell skole frem til «kravene» for en mangfoldig skole er nådd. Dette innebærer inkludering og aksept for andres ulikhet, og forståelse for at elever og kulturer er ulike. Hun råder videre om klargjøring av begrepene så samtlige på den respektive skolen er klar over hva målsettingen er, i arbeidet mot den mangfoldige skolen. Forskingen til Lund vil jeg se nærmere på i teorikapittelet.

## **2.3 Innvandring**

Norge har hatt innvandring i over 1000 år, og fra starten av var det gjennom handel, arbeidskraft og trelles. Spernes (2020, s. 25-28) viser til skriftlige kilder fra vikingtiden som kan dokumentere at vi har hatt innvandring fra tidlig 900-tallet, da i stor grad i form av trelles. Samtidig har vi også samene som urfolk her, og deres



---

innvandring til Norge fra hovedsakelig nord-øst i Europa, lenge før innvandringen som er aktuell for denne oppgaven. Med århundrene har Norge utviklet seg og dannet handelskontakter med ulike land i Europa og andre verdensdeler, samt arbeidskraft til å bygge landet da vi ble selvstendige, var en stor del av Norges første innvandringsbølge. Führer (2022, s. 351-352) bruker to definisjoner på begrepet innvandrere. Først den bokstavelige, som er å bli født i utlandet for så å ha flytte til Norge i ettertid, eller den andre som baserer seg mer på dagligdags tale og normer. Her blir ofte innvandrere snevert definert som folk som kommer fra ikke-vestlige land, er mørkere i huden, og ikke er protestantisk kristne.

Brochmann (2016, s. 133-135) viser til flere bølger med innvandring i Norge etter andre verdenskrig. Fram til slutten av 1960-årene kom det et relativt beskjent antall flyktninger fra Øst-Europa på grunn av Sovjetunionens intervensjoner i området. Brochmann (2016) viser til den første store bølgen av innvandring, som dreide seg om arbeidsinnvandrere fra Jugoslavia, Tyrkia, Marokko og Pakistan på 1960-tallet. På 1970-tallet har Norge funnet olje i Nordsjøen, og er i stor vekst. Dette krevde utenlandsekspertise, og det ble innført innvandringsstopp for mindre kvalifisert arbeidskraft i 1975. Brochmann (2016) peker på årene som følger, som neste store innvandringsbølge. Migrantene som allerede var etablerte i Norge fikk nå mulighet til å hente familien sin til landet, og store deler av innvandringen var nå familiegjenforeninger og asylsøkere. Videre ser Brochmann på utvidelsen av EØS østover i Europa i 2004, noe som førte til en enorm ny bølge med innvandring. EØS (Regjeringen, 2021) er en samarbeidsavtale mellom europeiske land, som la til rette for handel, tjenester og samarbeid på tvers av landegrenser. I tillegg kom i nyere tid flyktningebølger fra Balkan, Somalia, Afghanistan og Irak. De siste årene er den mest aktuelle situasjonen krigen mellom Russland og Ukraina. Dette påvirket Norge også, i form av mottak av flyktninger, boplass, kommunikasjon og forsyninger. Ifølge NRK.no (Skjelvik et al., 2022) åpnet Norge sine landegrenser for om lag 30 000 ukrainere med behov for et trygt sted å bo, som følge av konflikten mellom Russland og Ukraina som startet i 2022. Mange av flyktingene som kommer til Norge fra Ukraina, er skoleelever som skal begynne eller fortsette sin skolegang, noe som krever enorme ressurser og et stort behov for språkkyndig personell.

Spernes (2020, s. 29-30) peker på Europa i nyere tid som en trygg og velstående del av verden, så det anses som et ettertraktet sted å bo. For litt over 100 år siden hadde man heller tro på den amerikanske drømmen, og folk flyttet fra Europa og Norge over Atlanterhavet til USA for å finne lykken. Brekke og Aarset (2009, s. 83-84) har i sin artikkel «*Why Norway?*» har konkludert med at Norge er så ettertraktet å komme til i dag av en rekke sammensatte årsaker: sikkerhet, fremtid, nettverk, nasjonal asylpolitikk og rykter.

Statistisk sentralbyrå (Dzamarija, 2019) opererer i dag med tre grupperinger i sin offisielle statistikk:

*Innvandrere* er personer som har innvandret til Norge selv, og har foreldre som er født i et annet land og fire besteforeldre som er født utenlands.

*Norskfødte med innvandrerforeldre* er personer som er født i Norge og har foreldre som er født utenlands, samt fire besteforeldre som er født utenfor Norge.

*Den øvrige befolkningen* er personer som er bosatt i Norge som ikke kan defineres som innvandrere eller norskfødte. Dette innebærer både norskfødte og utenlandsfødte gitt at en av foreldrene eller besteforeldrene er født i Norge.

Videre er ifølge Statistisk sentralbyrå i 2023 16 prosent av Norges befolkning innvandrere, og 3,8 prosent er norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2023). Hvorfor folk flytter på tvers av landegrenser, kan være av mange ulike og sammensatte årsaker. Noen av årsakene til dette kan være krig og konflikt, naturkatastrofer, arbeid og økonomiske forhold, familie og kjærlighet. På Røde Kors (u.å) sine hjemmesider skriver de at i dag er det over 244 millioner mennesker som kan regnes som migranter, hvorav 150 millioner migrerer på grunn av arbeid, og 36 millioner flykter fordi det er krig, konflikter eller undertrykkelse i hjemlandet.

## 2.4 Integrering

Et velfungerende samfunn forutsetter integrasjon og fellesskapsfølelse, og en viss grad av felles verdier og normer. Line Torbjørnsen Hilt (2019, s. 54-55) gir følgende definisjon av integrering: «Et integrert samfunn er et samfunn som henger sammen

---

gjennom en vev av etiske forbindelser og forpliktelser mellom individene.» Denne definisjonen kan minne litt om begrepet *assimilering*, som innebærer at innvandrere gir helt slipp på sin egen kultur og tradisjoner, og glir helt inn i majoritetskulturen. Det er ikke tilfellet ved integrering, der målsettingen er at innvandrere skal tilegne seg majoritetskulturens kultur, men samtidig kunne beholde sin opprinnelige kultur og tradisjoner.

Hilt (2019, s. 55) tar utgangspunkt i sosiologen T.H. Marshall sitt perspektiv på integrering. Marshall ser på integrering i sammenheng med utviklingen av statsborgerlige rettigheter, deriblant knyttet til velferdsstaten. Videre påpeker han at fellesskapsfølelse og likeverd vil fungere gjensidig forsterkende, og at institusjonaliserte rettigheter for ulike kulturer og grupper i samfunnet bidrar til statuslikhet og likeverd, som er forutsetninger for samhold og samfunnsmessig integrering. I Norge legger vi stor vekt på at velferdsstaten skal sikre trygghet og gode velferdsordninger for hele befolkningen, og som Hilt (2019, s. 56) sier, er skolen en sentral brikke for å bringe mennesker fra ulike kulturer sammen og skape en allmenn aksept for hverandre.

I den norske integreringsloven fra 2021, § 10 og 11, påpekes det at innvandrernes vertskommune skal bistå med opplæring i norsk og samfunnskunnskap, samt sørge for kompetansekartlegging. Videre heter det at hver enkelt innvandrers skal få et tilpasset program som skal sørge for integrering og en positiv opplevelse av inkludering i det norske samfunnet. Hvilke behov den enkelte har, vil variere i forhold til alder, utdanningsnivå og arbeidserfaring, og derfor er også programmene nye norske borgere må gjennomføre variert i lengde, etter behov. Hilt (2019, s. 55) påpeker at mangel på gjennomføring av integreringsprogram og integrering i verste fall kan gi seg utslag i arbeidsledighet, høy kriminalitet, skolefravall, fattigdom og sosial nød.

Overordnet del av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5-6) sier at samfunnet skal være tuftet på mangfoldig og inkluderende fellesskap, noe som innebærer varierte kulturer, bakgrunner og etnisiteter. Dette er skrevet etter Norge ble så flerkulturelt og mangfoldig som vi er i dag, og er en forutsetning for et velfungerende norsk samfunn. Eriksen og Sajjad (2018, s. 79—81) viser til tre hovedmåter

minoriteten kan reagere på ved dominans fra majoriteten i landet. Disse er assimilering, fredelig sameksistens eller løsrivelse fra staten, hvor vi i Norge legger i stor grad vekt på den fredelige sameksistensen som et mål, hvor alle kan bevare og utvikle sin særpregede identitet. Akkurat som det står skrevet i LK20s punkt 1.2 om identitet og kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5-6).

## 2.5 Segregering

Det finnes en rekke former for segregering av folkegrupper i et samfunn, og opp gjennom vår historie har vi sett groteske eksempler på nettopp dette. Gjennom denne oppgaven vil begrepet *segregering* bli brukt ved flere anledninger, i en helt annen kontekst. Formen for segregering jeg benytter, er den som kan oppstå på skoler med flere kulturer og stor ulikhet. Eriksen og Sajjad (2018, s. 79) beskriver segregering ved at man skiller majoritetsgruppen og minoriteten fra hverandre, fordi det kan være mindre gunstig å «blande kulturer». Som nevnt i min innledning og gjennom mine personlige erfaringer, trenger ikke dette nødvendigvis være en negativ handling, selv om det historisk sett har blitt brukt på denne måten. Det være iverksatt med den hensikt å bidra til maksimalt læringsutbytte og læringsforhold for de med innvandringsbakgrunn. I denne oppgaven benyttes begrepet segregering i den kontekst at klassen skilles for å fremme læringsutbytte for de minoritetsspråklige. Likevel får det meg til å tenke: Er dette den beste løsningen på problemet eller er det kun den beste av flere dårlige alternativer?

## 2.6 Oppsummering begreper

Det er ikke til å legge skjul på at moderne samfunn er komplekse, og består av personer med ulike bakgrunner, tankesett og meninger. Samtidig må vi lære å leve i felleskap med kulturell samhørighetsfølelse med hele befolkningen. Felles for alle barn i Norge er at de må gjennomgå tiårig skolegang (med enkelte unntak), uansett bakgrunn (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 137). Mange nordmenn i dag har en kompleks forhistorie som det kan være vanskelig å sette ord på, og beskrive ved bruk av begreper. Hensikten med dette kapittelet av oppgaven min er å redegjøre for komplekse begreper som blir brukt i samspill med Norges flerkulturelle befolkning.

---

Senere i oppgaven vil begreper presentert her bli brukt i beskrivelser både av informanter og meg selv for å analysere og drøfte rundt tematikken.

### 3. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for den empiriske analysen, som vil komme senere i oppgaven. Min problemstilling tar for seg hvordan skoler og lærere arbeider for et trygt og godt klasse- og læringsmiljø på flerkulturelle skoler, så det vil være relevant å se på hva en flerkulturell skole er og teori om lærerens og skolens rolle knyttet til klasse- og læringsmiljø. Med dette kapittelet håper jeg å legge et teoretisk grunnlag som kan benyttes til drøfting, i samspill med datamaterialet fra intervjuene, som vil bli presentert senere.

#### 3.1 Det flerkulturelle Norge

Norge i dag er sterkt preget av andre kulturer, og med årene har andelen økt. Historisk har Norges nasjonale minoriteter, som samer, kvener, romfolk, og romanifolket, vært noe som gjorde landet flerkulturelt. I senere år kom det, som nevnt i kapittel 2.3, flere bølger med innvandring fra andre steder i verden av ulike årsaker. Børhaug et al. (2017, s. 180-181) viser til tall fra FN, og en enorm økning i mennesker på flukt fra 5 millioner i 1970 til 45,2 millioner i 2013. Videre peker de på krig og voldelige handlinger som sentral årsak til mennesker på flukt. Folkemord i Jugoslavia, Afghanistan, Uganda og Rwanda er eksempler på hendelser som førte til enorme mengder flyktninger. I nyere tid har krigen mellom Russland og Ukraina ført til stor folkevandring. Å søke asyl i et annet land, er en rett som er nedfelt i artikkel 14 i Menneskerettighetserklæringen: «Enhver har rett til i andre land å søke og ta imot asyl mot forfølgelse» (FN-Sambandet, 2022). Som tidligere nevnt tar Norge imot flest innvandrere som kommer for arbeid, mens Børhaug et al. (2016, s. 180) viser til land i Afrika, Asia og Latin-Amerika som de største mottagerne av flyktninger.

Vi ser på verden på en helt annen måte enn tidligere. Verdensdelene og nasjoner er knyttet sammen i nettverk gjennom handel, kommunikasjon og samarbeid for å skape en mer felles ideologi om hva verden kan være. En annen årsak til at nettverk på tvers av kontinenter har blitt skapt er globale politiske spørsmål som for eksempel: klimaendringer, naturkatastrofer, verdensøkonomi og krig. Norge i dag er et ettertraktet land for innvandrere og flyktninger. Det er dog verdt å merke seg at

---

ytterst få får velge hvor de vil dra. Norge bidrar så godt de kan i situasjoner med naturkatastrofer, krig og hungersnød ved å bidra økonomisk, militært eller ved å ta imot flyktninger som har behov for et sikkert sted å bo. Statistikk fra SSB (2023) viser til at i 2023 består Norges befolkning av 16% innvandrere og 3,9% norskfødte med innvandrerforeldre. Dette tilsvarer mellom en million og 1,1 million mennesker i Norge med denne bakgrunnen. Hvor disse innvandrerne kommer fra varierer, alt fra våre nærmeste naboland i Norden, til land med enorme utfordringer i Asia eller Afrika, men størst andel kommer fra Polen.

### 3.2 En flerkulturell skole

Hvis man spør ti forskjellige personer på gata hvordan de vil definere en flerkulturell skole, vil man trolig få flere ulike svar, utfra deres erfaringer og oppfatning av hva flerkulturalitet er. Det vanlige er å definere den flerkulturelle skolen etter hvor stor prosentdel flerkulturelle elever skolen består av i sammenheng med kommune og bydel. I statistikken som følger er de flerkulturelle definert som innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. På en skole med 10 prosent elever med innvandrerbakgrunn i en kommune hvor innvandrerbefolkningen er langt under landsgjennomsnittet, vil skolen betegnes som flerkulturell. Steder hvor innvandrerbefolkningen er mye større vil ikke 10 prosent av elevene være tilstrekkelig for å definere skolen som flerkulturell (Spernes, 2020, s. 62). Selv om skolen ikke kan betegnes som flerkulturell, kan det fortsatt være flerkulturelle elever der. Ifølge Statistisk sentralbyrå (Steinkellner, 2017), finnes det ikke et nøyaktig antall på hvor mange flerkulturelle elever som finnes i norsk skole, men i henhold til opplæringsloven har alle barn og unge rett og plikt til grunnskoleopplæring. Hvis vi antar at alle med rett og plikt til grunnskoleopplæring deltar, tilsvarte dette i 2016 omkring 102 900 personer i aldersgruppen 6-15 år som var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Dette er 16 prosent av aldergruppen på 6-15 år.

Flerkulturalitet, innvandring og sammensatte samfunn er temaer høyt på den politiske dagsordenen. Nyere tids mer globaliserte og komplekse samfunn fører til at dette er et interessant og dagsaktuelt forskningsfelt. Utredningen *Mellom mobilitet og migrasjon* (NOU 2022: 18, 2022, s. 189) påpeker barns rett og plikt til grunnskoleopplæring, samt særskilt norskopplæring ved behov. Innvandrerne

kommer til Norge av flere årsaker: dels som arbeidsmigranter, dels som flyktninger, dels knyttet til familiegjenforeninger, og deres barn er den største delen med behov for særskilt norskopplæring. Forskning på dette temaet fra skoleårene 2021-2022 viser at størst andel elever som mottar særskilt språkopplæring på morsmål, gjør dette på polsk, arabisk og somali, noe som er en indikator på hvor størst del av innvandringen til Norge kommer fra.

Anne Bonnevie Lund (2018) har undersøkt læreres forståelse av mangfoldsbegrepet, og har funnet store forskjeller i hvordan begrepene mangfold og flerkulturalitet blir fortolket. Informantene i hennes undersøkelse har en tendens til å knytte begrepet mangfold til «vi», eller mer vellykket integrering, mens flerkulturalitet blir heller knyttet til «de», som i større grad påpeker skillet mellom majoritet og minoritet, og utfordringer deretter. Mangfoldsbegrepet assosieres altså i større grad med inkludering og aksept av andres ulikhet, men kan fortsatt forstås som upresist. Et resultat av undersøkelsen er at bruken av begrepet mangfold i stedet for flerkulturell bør gjøres med varsomhet. Hun utdyper dette med at begrepene bør gjøres tydeligere for samtlige på skolen, og inkludering og aksept må være en realitet på hele skolen før den kan betegnes som en mangfoldig skole. Til slutt påpeker hun at lærerne i denne studien mener man burde unngå bruken av «mangfoldig skole» før det er realiteten, og at det er mer riktig og beskrivende å bruke «flerkulturell skole» i mellomtiden. Videre er det åpenbare målet selvfølgelig å kunne kalle seg en mangfoldig skole på sikt (Lund, 2018, s. 97-100).

Kunnskapsdepartementet utga i 2007 en strategiplan ved navn *Likeverdig opplæring i praksis!*, som i praksis skulle være en guide for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i skolesystemet. Her betegner Kunnskapsdepartementet skolene som har utarbeidet en bevisst strategi for å synliggjøre mangfold, samt skolene som inkluderer alle elever, foreldre og ansatte i et fellesskap, som flerkulturelle skoler (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9).

Utdanningsdirektoratet gjennomførte i perioden 2013 til 2017 et prosjekt ved navn: «Kompetanse for mangfold». Prosjektet hadde som mål å hjelpe ansatte i skoler og barnehager med sin kompetanse i en stadig mer mangfoldig verden (Utdanningsdirektoratet, 2018). Videre var håpet at den økte kompetansen hos



---

ansatte i barnehage og skole ville føre til at flere med minoritetsbakgrunn fullførte og besto sitt utdanningsløp. I delrapport 1 kom det frem at det var behov for økt kompetanse og bredere rekruttering til skoler og barnehager for å nå de nevnte målene. Delrapport 2 viste at dette prosjektet var svært krevende å få til i praksis, da svært mange ansatte så på deltagelsen i en sånn kompetanseutvikling som ekstraarbeid, eller de mente arbeidet og ansvaret med de minoritetsspråklige hvilte på skuldrene til spesialiserte enkeltlærere og team. Videre påpekte rapporten at ledelse og ansvarlige må involveres for å nå målene med prosjektet. I prosjektets sluttrapport viser de deltagende skolene og lærerne til økt grunnlag for refleksjon rundt temaet, men mindre grad av erfaringer rundt den praktiske gjennomføringen og hvordan det skal fremheves i undervisning.

### **3.3 Den flerkulturelle eleven**

I kapittel 3.2 definerer jeg en flerkulturell skole, men hva vil det egentlig si å være en flerkulturell elev i norsk skole? Som tidligere nevnt har begrepet flerkulturell en vid betydning, men i denne oppgaven forstår jeg den flerkulturelle eleven som en elev med tilhørighet både i norsk majoritetskultur og kulturen i landet de eller foreldrene kommer fra. Norge har innbyggere fra mange land og kulturer, og ikke alle disse er like forskjellige fra vår egen. Nordiske og flere andre europeiske land har for eksempel en kultur som har mange fellestrekk med den norske majoritetskulturen. Fokus i denne oppgaven er rettet mot flerkulturelle elever med bakgrunn i en kultur som i stor grad skiller seg fra det vi er vant med i Norge, eller som har behov for særskilt norskopplæring.

Hermansen (2016, s. 163-164) viser til forskning på gjennomføringen av videregående opplæring, og retter sitt søkelys på dette fordi den videre utdanningen har større betydning for muligheter senere i livet. Han påpeker en gradvis økning hos norskfødte med innvandrerforeldre i gjennomføringen av videregående opplæring. Mens den etniske majoritetsbefolkningen holder seg stabilt på om lag 70 prosent gjennomføring, har norskfødte med innvandrerforeldre de siste 20 årene steget fra 60 prosent til i overkant av 65 prosent i 2013. Dette er en positiv fremgang, men gir fortsatt grunn til bekymring, noe gjennomføring av videregående opplæring som helhet i grunn gjør. Som Moen (2014, s. 195-196) påpeker, er

foreldre av elever med innvandringsbakgrunn i stor grad engasjerte i barnas skolegang og faglige progresjon. Dette understrekes av Kjeldstadli (2008, s. 117), men han viser også til eksempler som holdninger til skolen, analfabetisme og lite bistand fra hjemmet som noen årsaker til lavere prosentdel gjennomført skolegang. Videre utdyper han at skole-hjem samarbeidet lider på grunn av dette, og foreldremøter opplever de som ubehagelig, fordi: «De opplever å bli snakket til, ikke snakket med» (Kjeldstadli, 2008, s. 118).

Hermansen (2016, s. 166) viser videre til tall for høyere utdanning, hvor norskfødte barn av innvandrere stiller sterkere enn majoritetsbefolkningen. Tall fra 2014 viser norskfødte av innvandrerforeldre på 30 prosent i høyere utdanning, mens den øvrige befolkningen ligger på litt over 20 prosent. Dette danner et bilde av en befolkningsgruppe med høye utdanningsambisjoner og sosial oppdrift. Disse tallene viser til deltagelse i høyere utdanning, og Hermansen (2016, s. 166-167) påpeker at statistikken for fullførelse av høyere utdanning er relativt lik for norskfødte barn av innvandrerforeldre og studenter med etnisk norsk bakgrunn, men karaktersnittet for norskfødte barn med innvandrerforeldre er noe lavere enn majoritetsbefolkningen.

### **3.4 Kulturforskjeller i skolen**

LK20s overordnede del sier at skolen skal være et sted hvor elever kan ivareta, praktisere og utvikle sin identitet og kultur, og det skal være rom for dette i vårt mangfoldige samfunn og skole (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5-6). Samtidig som dette er noe skolene i Norge arbeider for, er ikke realiteten der enda. Den norske skole i dag har kulturforskjeller, og det kan være utfordrende for både lærere og elever. At det er utfordrende vil derimot ikke si at vi ikke skal arbeide for anerkjennelse og aksept av hverandres ulikhet og kulturforskjeller. Eriksen og Sajjad utdyper (2018) viser til flere kulturforskjeller som kan påvirke en skole og et klasserom. De tar i bruk muslimske innvandrerfamilier som eksempel, og uttaler at den «typiske» kulturen hos en innvandrerfamilie er at mennene i familien er autoritetspersoner, og muslimske familier generelt har et kjønnsrollemønster som er helt fremmed fra hva vi i Norge er vant med. Samtidig lærer unge barn å lytte, og ikke ytre seg hvis man ikke blir spurt. Noe som strider sterkt med hva den norske skole oppmuntrer til gjennom engasjement og utforskertrang i LK20

---

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7), og idealene den norske skole arbeider mot, ved å oppdra barn til å bli kritisk tenkende og spørrende (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 140-141). Kjønnroller og patriarkalske autoritetsforhold som er mer utbredt i tradisjonelle muslimske kulturer kan være en utfordring i den norske skole av ulike årsaker. Først og fremst er de fleste lærere i Norge kvinner, og klasser er kjønnsblandet, noe som kan gjøre at det er vanskelig å oppfatte læreren som en autoritetsfigur, på grunn av kulturen vedkommende er vant til fra hjemlandet og hjemmet generelt. Videre utfordringer kan oppstå gjennom for eksempel klesstil, matvaner og kroppsøvningsundervisning med det motsatte kjønn og nakenhet i form av dusjing etterpå (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 141). Dette er noen spørsmål jeg kommer tilbake til senere.

### **3.5 Utfordringer i den flerkulturelle skolen**

Som jeg påpekte i kapittel 3.2, er store deler av norske skoler flerkulturelle, eller i det minste har flerkulturelle elever som ofte kommer med ulike behov og utfordringer. Hvilke behov og utfordringer som kan oppstå på en skole, eller med enkeltelever på skolen, er individuelt og nyttig å kartlegge så langt som mulig. Nyankomne barn som skal bli elever i norsk skole, har rettigheter som understreker at det skal tilrettelegges for enkeltelevens behov. For å gjøre dette, må man vite hvilket faglig nivå elevene ligger på. Alder er selvfølgelig en faktor som spiller i stor grad inn på hvilket faglig nivå elevene er, og for de flerkulturelle enda mer, fordi det kan være en språkbarriere. Innvandrere og barn av innvandrere har rett til morsmålsundervisning og særskilt norskundervisning etter opplæringsloven §2-8 (1998). Eriksen og Sajjad (2018, s. 142) utdyper at det her legges stor vekt på lese- og skriveferdigheter, som en drivende faktor i læring av et fremmedspråk. Samtidig har også flerkulturelle elever krav på tilrettelagt norskundervisning, ved behov. Eriksen og Sajjad (2018, s. 143-144) kommer også med debatterte argumenter mot morsmålsundervisning, fordi det er en frykt om at elevene da lærer seg to «halve» språk i stedet for to «hele», men forskning fra ulike tospråklige land viser til at dette ikke trenger å være tilfellet, og språkene trenger ikke å bli negativt påvirket av å læres samtidig.

Laura Maria Führer (2022, s. 351-352) viser til sin doktorgradsavhandling basert på intervjuer med 33 småbarnsforeldre med og uten innvandrerbakgrunn. Hun fant her ut at alle studiedeltakerne med minoritetsbakgrunn hadde opplevd diskriminering eller rasisme i sin hverdag. Det poengteres også at deltakere fra for eksempel Sverige, som også vil være en minoritet i Norge, ikke hadde erfart det samme. Formålet med oppgaven var å undersøke hvilken betydning hudfarge hadde som forskjellskategori i Norge i dag, og videre hva dette betyr for norskhet og mangfold. Erfaringen til Führer var at de som var mørkere i huden og så «annerledes» ut, var de som ble utsatt for diskriminering og rasisme, mens innvandrerne med et «nordisk» utseende ikke hadde samme opplevelse. Videre bygger hun på dette med to mulige definisjoner av begrepet *innvandrer*. Hun skiller mellom den bokstavelige definisjonen, som er at man er født i utlandet og har flyttet til Norge i ettertid, og en mer dagligdags definisjon som i større grad dreier seg om personer som kommer fra ikke-europeiske land, er mørkere i huden og gjerne ikke praktiserer kristendom. Sistnevnte definisjon dreier seg i større grad om den oppfatningen mange etniske nordmenn legger til grunn; at hvis man er mørkere i huden og ser litt annerledes ut, så defineres man som innvandrer. Führer (2022, s. 352) bruker norske aviser og nyhetssaker som eksempel. Ved saker om tiltak for «innvandringskvinner», er det underforstått av store deler av befolkningen at dette ikke er kvinner fra for eksempel Danmark eller Nederland, men heller andre deler av verden. Hun uttaler også at intervjuobjektene hennes oppfatter begrepet *innvandrer* likt de også, nemlig at man har opphav i et ikke-vestlig land og gjerne også er muslim.

Forskning av Ramirez (2022, s. 380) viser til at mange etniske minoritets elever føler liten tilhørighet til norsk skole. Samtidig føler elevene med ikke-vestlig bakgrunn seg underordnet og mindreverdige i sosiale samspill med majoriteten. Ramirez (2022) viser til forskning av antirasistisk senter, som sier at skolen er en av de største arenaene for diskriminering i norsk samfunn. Den årlige elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023) viser at andelen elever som opplever mobbing øker årlig frem til 2023 for elevene på 7. trinn, mens på 10. trinn etter noen år med nedgang i mobbetallene, også stiger. Videre viser undersøkelsen at tallene er høyere for de yngste elevene (7. trinn), på ca. 10 prosent av elevmassen. Ramirez (2022, s. 380) viser til undersøkelser blant elever med etnisk minoritetsbakgrunn, og mange svarer at de opplever mobbing, trusler og manglende aksept. Bangstad

---

(2021) viser også til funn i sin rapport om norsk-afrikanske elever i skolen som opplever store mengder rasefokusert mobbing. Skolen som en hovedarena for diskriminering og mobbing er i grunn merkelig å tenke seg, med tanke på retningslinjer i opplæringsloven og læreplaner for hva norsk skole skal representere.

Eriksen og Sajjad (2018, s. 269) påpeker at «Diskriminering på bakgrunn av etnisk tilhørighet, hudfarge og religion er forbudt ved lov i Norge, men loven forandrer ikke nødvendigvis på alminnelig skikk og bruk.». Dette er lovfestet i likestillings- og diskrimineringslovens §1 og §6 (2018). For den flerkulturelle skolen er det ingen hemmelighet at utfordringer kan oppstå på mange ulike nivåer. Situasjoner rundt kulturforskjeller, språk, synlig ulikhet, skole-hjem samarbeid og religion kan være noen eksempler som lærere burde være oppmerksomme på i sine flerkulturelle klasser. Barn og elever er jo generelt gode og aksepterer mangfoldet Norge i dag har massevis av, men noen ganger glemmes alminnelig skikk og bruk, og en elev kan si noe hen kanskje ikke mener eller forstår. Videre i de neste delkapitlene vil jeg gå dypere inn i ulike utfordringer som kan oppstå i flerkulturelle klasser og skoler, og senere undersøke hva vi kan gjøre for å tilrettelegge eller håndtere situasjoner som kan oppstå.

### **3.5.1 Skole-hjem samarbeid**

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet er noe vi setter veldig høyt i Norge i dag, og det er noe som fort kan bli utfordrende med familier fra andre kulturer. Moen (2014, s. 195) hevder arbeidet lærere legger inn for å skape et godt skole-hjem samarbeid er noe av det viktigste en lærer gjør. Den norske skolen i dag ser på hjemmet som en av sine mest sentrale samarbeidspartnere, og vil at foresatte skal være aktive deltakere i skolens og elevenes praksis. Skolen skal bidra med å gjøre elevene sine til hele mennesker og dannede borgere, men foresatte har fortsatt det overordnede ansvaret for barnas oppdragelse og utvikling. LK20s overordnede del punkt 3.3 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18-19), påpeker at hjemmets holdninger til skole har stor innvirkning på et barns engasjement og skoleinnsats. Dette kan være svært utfordrende med tanke på at ingen elever er like og alle har ulike utfordringer som må tas hensyn til. Samtidig som elevene er enkeltmennesker og ulike, gjelder det samme de foresatte eller foreldrene. De må behandles med

respekt, og en god relasjon kan gjøre mye godt for elevens læringsutbytte. Som lærer vil man forhindre at praten rundt middagsbordet dreier som om hvor kjip og fæl skolen er, både fra barnet og de foresatte.

Nordahl (2015, s. 40) påpeker at et enormt ansvar hviler på foreldrenes skuldre for barnets utvikling og læring, samt deres psykiske og fysiske velvære. Uansett hvem man er som forelder, påvirker man barna sine gjennom å videreføre verdier, normer og holdninger. Dagens foreldre ønsker selvstendige og fleksible barn, som kan være en aktiv deltager av fellesskapet. Relasjonen mellom et barn og foreldrene består i dag av anselig mer likeverd og demokratisering enn tidligere generasjoner, noe vi ser igjen i norsk skoleverk. Læreplaner og styringsdokumenter har fokus på å skape utforskende, selvstendige, demokratiske og «hele» borgere som kan bidra til fellesskapet. Med det sagt er det også store forskjeller i hvordan foreldre oppdrar, tilrettelegger og følger opp sine barn. Her skinner ofte foreldrenes kultur og bakgrunn gjennom, og det reflekteres i barna de oppdrar. For eksempel for mange familier med innvandrer- eller flyktningbakgrunn spiller deres kultur, tradisjoner og religion en større faktor i oppdragelsen, mens for mange etnisk norske familier er dette usynlig. Ifølge Moen (2014, s. 195-196) er det slik at foresatte i flerkulturelle familier med barn i norsk skole, sliter med kulturforskjellene og ikke har gode nok kunnskaper om hva som forventes av de som foreldre. Som jeg snakket om i kapittel 3.3, mener Moen at forskning fra blant annet Nordahl og Lauglo påpeker at foreldrene til innvandrerbarn i stor grad er engasjerte i barnas skolegang, noe som har stor positiv innvirkning på barnas læringsutbytte og interesse i å prestere faglig på skolen. Dette viser seg i tidligere forskning, på tross av foreldrenes minimale kunnskap om utdanningssystemet, språket og den norske kulturen og hva det innebærer i norsk skole.

I LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18-19) understrekes det at: «God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø.», noe som antyder hvor viktig dette samarbeidet er for å skape et positivt klasse- og læringsmiljø, men hvordan fungerer dette i praksis? Thomas Nordahl (2007) peker på viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid for å gi barnet størst mulighet for utvikling, og videre legger han også fokus på hvor viktig det er å få alle foreldrene i tale. Videre påpeker han at liten

---

deltagelse på foreldremøter, dårlig oppfølging hjemmefra eller å være fraværende ved elevsamtaler er problematiske situasjoner, som må få lærere til å spørre seg selv: Hvorfor skjer dette? Årsakene til dette kan være mange, og kan variere veldig fra foresatt til foresatt. Noen årsaker til dette kan ifølge Moen (2014) være vanskelige levekår og dårlig familiestruktur, og lav selvverd og selvhevdelse på grunn av tidligere utfordringer og problematikk. Tidligere egne erfaringer med skolesystemet som gjør at man skygger unna situasjoner eller konfrontasjon for sitt barn i senere tid, kan også være en faktor som spiller inn. I noen situasjoner er de etablerte rutineene for kontakt og skole-hjem samarbeid med foresatte i norsk skole ikke tilstrekkelige for å skape en positiv relasjon med minoritetsforeldrene, og dette er noe lærere må være oppmerksomme på. Det kan være tilfeller hvor læreren må tilpasse sin fremgangsmetode for kontakt med minoriteten, og muligens etablere nye arenaer for å skape et trygt og funksjonelt skole-hjem samarbeid.

### **3.5.2 Språk og tilpasset opplæring**

Som tidligere nevnt er språket og den tilpassete opplæringen noe som kan være utfordrende å arbeide med i flerkulturelle klasser. Å ha tilhørighet i flere kulturer vil ikke nødvendigvis si at språket garantert vil være en utfordring, fordi mange flerkulturelle elever er født i Norge, og snakker bra norsk. Språket er en utfordring som i større grad kommer på banen for elever som er nyankomne, og har fått liten tid og mulighet til å lære språket. En annen faktor, er i hvilken grad det norske språket brukes i hjemmet hos innvandrerfamiliene. Hvis foreldrene er etablerte, og snakker godt norsk vil dette ha positiv innvirkning på barnas språk. På den andre siden, hvis foreldre har minimalt norsk språk, vil de i mindre grad bidra til barnas språkutvikling på hjemmebane.

Barn av nyankomne innvandrere til Norge blir tidlig forsøkt innlemmet i norsk skole. Ryen og Palm (2019, s. 40-41) hevder at ideelt sett må man begynne å kartlegge eleven så fort som mulig, for å kunne gi et tilstrekkelig skoletilbud. Videre påpeker de at en oppstartsamtale er en nødvendig forutsetning for at lærere og skolen som helhet skal lære eleven å kjenne, samt tilrettelegge for et opplæringstilbud. Slike samtaler er normalt grundig forberedt, for å gi eleven med sine foresatte et godt inntrykk av skolen, og norsk skole generelt. Tolk kan ofte være et nyttig verktøy for

slike samtaler, hvis ingen ansatte ved skolen har tilstrekkelig kunnskap i språket. Gjennom samtalen vil man forsøke å kartlegge hvor eleven er faglig og hvilke hjelpemidler som bør tilbys vedkommende, samt er det kjekt å få kunnskaper om elevenes fortid og historie, i tillegg til hva han/hun ønsker av fremtiden på skolen og generelt. Informasjon fra oppstartsamtaalen kan bistå som et grunnlag i elevens faglige og språklige ferdigheter, men det er noe som videre må kartlegges i ettertid. Ryen og Palm (2019, s. 41) utdyper videre at det vil være lurt å ikke kartlegge eleven for tidlig. De råder heller om å vente litt, og sørge for at eleven har begynt å føle seg trygg i skolesituasjonen, og skape tillit til lærerne som skal gjennomføre selve kartleggingen. På denne måten vil man få så nøyaktige kartlegginger av elevens behov som mulig.

På bakgrunn av oppstartsamtaalen, er det muligheter for læreren å trekke elevens egne erfaringer og kultur inn i klasserommet for å underbygge større læringsmuligheter. Under oppstartsamtaalen ønsker man som nevnt å finne ut den nyankomne elevens historie, erfaringer og mål, og som Moen (2014, s. 25-26) skriver, er målet i undervisningen å vektlegge det elevene kan, vet og vil. Ved fokus på dette kan det legges et grunnlag for læringsmuligheter og gi elevene rom for å vise sine positive erfaringer og kunnskaper. Moen støtter oppunder dette argumentet ved å vise til Jean Piaget sin teori om konstruktivisme, som baserer seg på at læring skjer på grunnlag av tidligere erfaringer og hva eleven kan fra før. Tilpasset opplæring er noe alle elever i norsk skole har krav på (Ryen, 2019, s. 40). Ryen og Palm bygger videre på dette ved å si at elevene skal få mulighet til å bruke sin kompetanse og sine erfaringer i opplæringen, og ta del i læringsfelleskapet for best mulig utbytte.

På lik linje som man har krav på tilpasset opplæring, har man som elev i norsk skole, hvis man har lite eller ingen kunnskaper i norsk, rett på særskilt norskopplæring til man har anskaffet seg adekvate ferdigheter til å kunne delta i ordinær undervisning og opplæring. Denne er en rett som er lovfestet i opplæringsloven §2-8 og §3-12, ifølge Ryen (2019, s. 40). Skolen er pliktig å gjennomføre en kartlegging av norskferdighetene til nyankomne før et vedtak om særskilt norskopplæring kan tre i kraft, noe mange innvandrere og flyktninger har bruk for. Mange nyankomne som skal begynne i norsk skole, har omtrent ingen



---

norskkunnskaper, kanskje bare noen ord de har lært i løpet av deres første dager på skolen. Da er en kartlegging av norskferdighetene veldig simpel, og ved et par spørsmål om hverdagslige temaer kan det gi et godt innblikk i elevenes forståelse av språket og deres muntlige ferdigheter. Det er ingen fasit for hvordan en sånn kartlegging skal gjennomføres, men ifølge Ryen og Palm (2019, s. 43-44) kan den for eksempel bestå av å svare på enkle spørsmål, navngi ting rundt seg i rommet eller å skrive litt kort om seg selv. Det er ikke fastsatt noen klare retningslinjer for hvordan kartleggingen skal gjennomføres, men det finnes mange eksempler tilgjengelig på internett som blir brukt flittig av lærere på ulike skoler. Noen skoler har også standardiserte hjelpemidler tilgjengelig.

Å lære seg et nytt språk er en tidkrevende og stor oppgave, samt det krever innsats og oppfølging fra både lærere og hjemmet. Monsen og Randen (2022) viser i denne forbindelse til den canadiske forskeren Jim Cummins og hans forskning. Han peker på et sentralt skille mellom det hverdagslige språket, som kan tilegnes i løpet av et par år, og skolespråket som er mer akademisk og tar lenger tid å tilegne seg; mellom fem og syv år. Andre studier bekrefter dette, men viser også til store individuelle forskjeller blant skoleelevene. Dette er viktig kunnskap for en lærer å være underforstått med i sin praksis som inkluderer norskopplæring for flerspråklige (Monsen & Randen, 2022, s. 35). Samtidig er det viktig at læreren har kunnskap om skillet mellom det hverdagslige språket og det akademiske språket. Det er selvfølgelig nyttig for de flerspråklige elevene å kunne kommunisere med andre elever og bruke språket sitt på lekeplassen eller på andre arenaer, men den viktigste delen av språkferdighetene kommer i klasserommet hvor elevene lærer et mer akademisk språk.

De aller fleste lærere, skoler og læringsmiljø er ulike, og forskjellene blir ofte utviklet etter kulturene som påvirker i og rundt skolen. Moen (2014, s. 26) påpeker at selv om det er ulikheter på tvers av lærere, og hvordan organisering foregår på skolen, er det utrolig viktig å skape et læringsfellesskap der elevene kan bidra til hverandres læring gjennom samhandling og et positivt klassemiljø. Læreren oppgave er å legge til rette for at forutsetningene for et positivt klasse- og læringsmiljø blir møtt. Hvis læreren skulle svikte i sin oppgave, kan det skape utfordringer i form av mobbing, hets og atferdsproblemer, som til sammen vil si et svakt læringsfellesskap.

For mange lærere vil det være ekstremt nyttig å arbeide proaktivt med klassemiljøet i sin klasse for å unngå utfordringer, som nevnt ovenfor. Dette proaktive arbeidet kan være for eksempel et fokus på tilhørighet, sosiale ferdigheter, kulturell aksept eller samarbeid. Etter nå å ha presisert viktigheten av å skape et positivt læringsfelleskap og klassemiljø, hvorfor utøver da ikke alle lærere dette i sin lærerprofesjon, eller er det andre utfordringer som kommer i veien?

Utfordringene kommer fort til syne for læreren i den flerkulturelle klassen, fordi klassen ikke alltid fungerer som en helhet. Ved tilfeller av særskilt norskundervisning og tilpasset undervisning for de med behov, som det ofte er i barne- og ungdomsskolen, er elever i klassen ikke tilstede for deler av undervisningen, fordi de har tilpasset undervisning separert fra sine ordinære klassekamerater. Dette kan påvirke klasse- og læringsmiljøet negativt. Samtidig ser man tilfeller av at de med innvandrer- eller flyktningsbakgrunn blir veldig komfortable i sine segregerte grupperinger, noe som er positivt. Dog det kan også ha en negativ innvirkning, på grunn av skillet det skaper mellom de flerkulturelle «de», og majoriteten «oss». Som Joron Pihl (2010) skriver, er ikke organisatorisk og etnisk segregering av klassen i samsvar med målsettingene til den norske skolen. Undervisning som foregår segregert har en tendens til å påvirke elevene negativt i form av trivsel og læringsutbytte, kanskje spesielt for de minoritetsspråklige elevene. Dog for mange skoler rundt omkring i Norge velges dette alternativet fordi de andre løsningene er enda dårligere.

Ifølge Lund (2014, s. 188-189) gir faglitteraturen klare råd om hvordan tospråklig opplæring skal, og ikke skal undervises. Tospråklige lærere bør ikke fungere som assistenter for den ordinære læreren, og morsmålsstøtte skal ikke brukes som oversetter i øret til de flerkulturelle elevene, mens læreren underviser. Den anbefalte fremgangsmåten er å ha en klassegruppe med elever som har to ulike språk, der undervisningen foregår på begge språk, av lærere som mestrer begge. Dette er en ideell situasjon, men i realiteten er det sjelden en mulighet. Det er ifølge Lund (2014, s. 188) stor variasjon mellom kommuner når det gjelder hvor mye man investerer og hvordan man organiserer tospråklig undervisning. Eksempelvis har vi noen kommuner som legger vekt på å skaffe seg en mer mangfoldig lærergruppe, nettopp for å kunne benytte seg av den nevnte ideelle løsningen i faglitteraturen. Samtidig

---

kan de bidra sterkt i arbeid rundt flerkulturelle problemstillinger på sine respektive skoler, og mer praktisk arbeid som kommunikasjon med hjemmet og elever som er svake i det norske språket.

Nordahl og Overland (2015, s. 13) snakker i denne forbindelsen om tre opplæringsprinsipper som må bli ivaretatt i den norske skolen. Skolen skal for det første tilrettelegge på en slik måte at alle elever får et gunstig opplæringstilbud. For det andre, det skal legges til rette for at undervisning og opplæring er tilpasset den enkelte elevs behov, og til slutt skal opplæringen være likeverdig for alle elever. Videre understreker de at alle disse tre opplæringsprinsippene er kritiske for å få til en inkluderende skole. Slik jeg forstår dette er tilpasset opplæring nøkkelen for å skape et inkluderende og tilfredsstillende klasse- og læringsmiljø i norsk skole. Samtidig kommer man ikke unna utfordringene med særskilt norskundervisning og språkutfordringer, som kan være en brems for den inkluderende skolen vi arbeider for å oppnå. De beste løsningsalternativene er ofte idealer som vi gjerne skulle utøvet i lærerprofesjonen, men realiteten er dessverre sjelden så ryddig. Som lærere, liker jeg å tro at man vil gjøre det beste for sine elever, og gi de best mulig forutsetninger for å lykkes, men ofte blir lærere nødt til å ta til takke med den beste av mange dårlige alternativer, og dette tror jeg kan føre til et skille mellom «oss» og «dem».

### **3.5.3 Relasjonsbygging**

En annen utfordring som kommer til syne hos elever med flerkulturell bakgrunn, er å danne relasjoner. I skolesammenheng tenker vi ofte på to typer relasjoner som de mest sentrale å arbeide med, hvor en av disse er relasjonene elevene imellom, og den andre er relasjonen mellom lærer og elev. Elevene med flerkulturell bakgrunn kan ha utfordringer med å danne relasjoner, og det kan ofte skyldes svake norskferdigheter. Som tidligere nevnt kan elever med innvandrer- og flyktningbakgrunn ha en tendens til å danne relasjoner seg imellom, som en følge av deres segregerte undervisning og særskilte norskopplæring. Positive og negative følger av dette kommer jeg tilbake til mer senere.

Aslaug Kristiansen (2005, s. 45-46) diskuterer relasjonsbygging med utgangspunkt i filosofen Martin Buber. Hun hevder at for å skape en relasjon med tillit mellom lærer og elev, må læreren fremstå som et «virkelig» menneske, som er ekte og reell når hen omgås eleven. Faglig kompetanse og relasjonskompetanse er begge nødvendige kriterier for å være en god lærer. May Britt Drugli (2012, s. 45) definerer å være en relasjonskompetent på følgende måte: «Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til det beste for elevene.». Dette kan ofte knyttes til egenskapene samhandling og forståelse i samarbeid med andre på en hensiktsmessig måte, for å opprettholde elevens interesse av å samhandle. Lærerens relasjonskompetanse vil aldri bli ferdigutviklet, og må tilpasses etter den enkelte elevens behov og væremåte (Drugli, 2012, s. 45-47). I mine øyne tilsier dette at kunnskap om elevene og tillitsfull kommunikasjon mellom lærer og elev er noe en lærer burde aktivt arbeide for å få til med sine elever, for å skape positive relasjoner.

Noen kjennetegn på en positiv relasjon er for eksempel: støtte, omsorg, respekt, åpenhet og tillit. Relasjoner bygget på disse kjennetegnene vil bidra til læring hos elevene og trivsel i skolemiljøet som helhet (Drugli, 2012, s. 48). For læreren kan dette være tidkrevende, og innebære mye arbeid, som ikke nødvendigvis dreier seg om det faglige aspektet av skolen. Samtidig som det er veldig tidkrevende, er det høyst nødvendig for å skape det ideelle miljøet man vil ha i sin klasse for å få best mulig utbytte av undervisningen i ettertid. Skrøvset og Slettbakk (2019, s. 164-166) trekker paralleller mellom klasserommet og det norske alpint-landslaget, noe jeg finner svært interessant. De snakker om at «det du gir, får du igjen», og lagets *indre justis*, som dreier seg om at ingen enkeltperson er større laget, og regler og normer for laget gjelder for alle, hele året. Skrøvset og Slettbakk sammenligner «den indre justisen» med læringsmiljøet i skolen, og hvordan den for alpint-landslaget har gitt gode resultater og utvikling, så kan det samme ha enorm betydning for elevenes læring og klassemiljø. Dette er en svært fascinerende analogi, som ved videre tenkning bare gir mer og mer mening i mitt hode.

---

Læreren er en av de viktigste rollemodellene og kulturformidlerne for barn og unge i skolen, og mange elever henter sine verdier og normer fra læreren, parallelt med hjemmet. Med nye læreplaner og styringsdokumenter opp gjennom årene har dette samfunnsoppdraget hvilt i større grad på lærernes skuldre, og er absolutt noe å tenke på som lærer. Man skal ikke bare undervise og lære bort fag til elevene, men også fremstå som en rollemodell og forbilde for fremtidige generasjoner. Som rollemodell og forbilde hviler en stor del av ansvaret for relasjonsbyggingen i klassen også på lærerens skuldre, og det er en avgjørende faktor i et godt læringsmiljø. For skolen skapes ofte relasjonene i undervisningssituasjoner, og måten undervisning gjennomføres på bidrar til å bygge relasjoner, eller svekke de hvis ikke utført på en god måte (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 168-169). Forskning viser også sterk sammenheng mellom lærere og elevers relasjon og hvordan undervisningen blir oppfattet. Videre kan vi se at en positiv relasjon fører til større interesse for fag hos elevene, samt økt selvtillit og empati for sine medelever. Dette får meg jo til å stille spørsmålet: Kanskje bør det å bygge gode relasjoner være et mål før man begynner det kraftige faglige trykket for å få best mulig utbytte av undervisningen?

### **3.5.4 Samspill mellom elever**

Relasjonen mellom elever er veldig viktig både for faglig og sosial utvikling. Flerkulturelle elever er intet unntak, men på grunn av språkutfordringer og kommunikasjonsvansker, kan det være mer komplisert, og noe som må tilrettelegges for av læreren. Rønbeck (2019, s. 53-55) har forsket på relasjons- og samhandlingsprosesser i skolen. De lærerne hun snakket med, understreker at elevenes relasjoner ikke nødvendigvis bør preges av nære vennskap og tette bånd for at klassen skulle fungere godt overens. De viste heller til viktigheten av en relasjon basert på gjensidig respekt og toleranse for hverandre, noe som burde være meget overkommelig i et klasserom. Gjensidig respekt og toleranse er begreper som fort blir aktuelle i flerkulturelle klasserom, der elevene har forskjellige religioner og kulturer, samt andre mer personlige ulikheter. Det er en naturlig del av å være barn og oppveksten, at man ikke kommer til å være venn eller med alle, men alminnelig folkeskikk tilsier at det å kunne omgås folk, tolerere andre og samhandling med andre, er mulig til tross for kultur og vennskap. Videre viser

Rønbeck (2019) til at ved samhandling i klassen var elevene stort sett klar over at ikke alle elevene i klassen var like flinke akademisk, men det var noe de ikke kunne gjøre noe med, og det var en del av det å være elev, nemlig ulikhet.

Kommunikasjon og dialog blir sett på som essensielle begreper for å få til et klasserom med gode relasjoner. Klasseromskulturen som fremmes i norsk læreplan og styringsdokumenter understreker betydningen av diskusjon og kritisk tenkning. Dette belyses praktisk i klasserommet gjennom arbeid med konflikter, problemløsning og diskusjoner. Viktigheten av å gi elevene rom til å drøfte, diskutere og forhandle seg frem til løsninger, er ypperlige situasjoner for elevene til å samhandle og bygge relasjoner (Rønbeck, 2019, s. 64). Jahnsen et al. (2019, s. 214) mener et klasserom hvor elevene stoler på, hjelper og er der for hverandre, bidrar til etablering av et godt proaktivt klassemiljø, der man finner mindre negativ atferd av alle typer. I dagens moderne samfunn er sosiale medier og dataspill sentrale kanaler hvor elevene skaper og bygger videre på sine relasjoner. Et inkluderende miljø hvor alle elevene har rett på en sosial tilhørighet strekker seg derfor utenfor de fysiske grensene mer enn før, og inkluderer nå også aktiviteter på digitale plattformer (Jahnsen et al., 2019, s. 215). Oppbygningen av gode relasjoner elevene imellom er derfor mer sentrale enn noen gang før fordi det er flere steder elever kan mobbes, utelukkes og krenkes. Systematisk arbeid for å bygge et klasserom med gode og trygge relasjoner er derfor enda viktigere å få til i dagens samfunn, og kan være en enorm bidragsyter i å forhindre konflikt. Dette er noe lærerne må være klar over, og ta hensyn til i sin praksis.

Myrebøe og Røthing (2021, s. 69) mener det må være rom for elevenes perspektiver og standpunkter, gitt det er strukturert ved hjelp av regler. De viser til forskning som hevder utdanning ikke skal være trygt og komfortabelt, men heller ta opp de ukomfortable temaene og utfordre elevene til å tenke nytt. Videre benytter de definisjonen *uenighetsklasserom*, for å beskrive et klasserom åpent for mulighetene til å ta opp ukomfortable temaer. De utdyper: «Hvordan skal skolen for eksempel kunne bidra til å forebygge høyreekstreme holdninger, dersom slike holdninger ikke får komme til uttrykk i klasserommet?». Dette er et spørsmål som fint kunne blitt omformulert til å passe min oppgave bedre, for eksempel ved bruk av begrepet *rasisme*. For mange elever i yngre alder brukes ord og negative holdninger

---

uten videre kunnskap om temaet, og som lærer må det tas tak i. Som Myrebøe og Røthing (2021) uttaler, så skal ikke lærere forhindre konflikter, men de må kunne håndtere dem. Spørsmålet som da kommer til lys, er hvordan denne takhøyden for ytringer påvirker de mest sårbare elevene. Dette besvarer Myrebøe og Røthing (2021, s. 69-70) ved at alle elever har ulik opplevelse av situasjoner som kan være krenkende, utfordrende og ubehagelige, og vil få ulik grad av læring av disse utfordringene. Med bistand av en kompetent lærer og regelverk som må følges, kan dette gjøres innen trygge rammer.

Aamodt (2017) undersøker faktorer som må være til stede for at alle elever i en klasse skal føle seg inkludert og sett i klasserom og på skolen generelt. Hun viser til begrepet identitetsbekreftelse, som dreier seg om elevens erfaringer, verdier, kunnskaper og språk, og hvordan dette må synliggjøres og anerkjennes. Elevenes erfaringer og ferdigheter kan stille som ressurs for læringsfelleskapet, og bidra til at alle i klasserommet kan lære noe, som igjen kan få gode følger i form av positive holdninger og et positivt læringsmiljø i klasserommet (Aamodt, 2017, s. 36). Tilbakemeldinger fra både lærer og medelever er viktig for hvordan en elev opplever læringsmiljøet i sin klasse, og som lærer er det positive læringsmiljøet noe man aktivt burde gå inn for å mestre. Aamodt skriver videre om hvordan fokuset i klassen er på mangfoldet denne klassen har å tilby, og hvordan alle elevene har ulike erfaringer og ferdigheter som kan bidra positivt til læring og klassemiljø ved åpenhet og aksept.

### **3.5.5 Samspill med læreren**

Den andre typen relasjon som er helt avgjørende i skolesammenheng, er selvfølgelig relasjonen mellom lærer og elev. Drugli (2019, s. 65) vektlegger lærerens faglige kompetanse, undervisningsmetoder, eventuelle behov for tilpasset opplæring og kartlegging, da hun snakker om gode læringsprosesser hos elevene. Hun påpeker at elevens allmenne fungering og læringsutbytte på skolen sett i sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev, derimot anses sjeldnere som en sentral faktor. For læreren kan denne relasjonsdannelsen være mer utfordrende med flerkulturelle elever, spesielt når elevene er lite språkkyndige. Drugli (2019) viser til forskning som viser at relasjon skal ha større effekt enn først antatt. Det

viser seg nemlig at relasjonen mellom lærer og elev har stor effekt på elevenes trivsel og adferd på skolen, samtidig som det kan påvirke elevenes motivasjon og læringslyst. Etableringen av en god relasjon mellom lærer og elev, tilrettelegger for elevenes faglige og sosiale utbytte på både kort og lang sikt (Drugli, 2019, s. 66-67). Videre vil den gode relasjonen føre til et mer aktivt klasserom, hvor elevene føler seg mer komfortable med å si sine meninger, svare på spørsmål og gi tilbakemeldinger som kan påvirke deres læringshverdag ytterligere. Viktigheten av å danne et åpent, anerkjennende og aksepterende klasserom, kan ikke understrekes nok.

Drugli peker på god kommunikasjon som en bidragsytende faktor i å skape en god relasjon, samtidig som det vil være hjelpsomt for læreren i tilretteleggingen av undervisning for eleven. «Når lærer og elever jobber sammen om en faglig aktivitet, vil god kommunikasjon og et positivt samspill i denne situasjonen også fungere relasjonsfremmende.», mener Drugli (2019, s. 67). Samspillet og kommunikasjonen som Drugli viser til, er viktig, men også svært utfordrende for flerkulturelle elever med dårlige språkferdigheter. En åpen og ærlig elev som tør å kommunisere med læreren om hva som plager, hvilke behov og hva som kan tilrettelegges, er kjempeviktig og burde være et mål for læreren å få til i sin praksis. Dette kan være stor hjelp for læreren da det skal planlegges og tilrettelegges undervisning. Opplæringsloven §1-3 sier at undervisning og læring skal være tilpasset den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3), noe som vil bli mye lettere å gjennomføre ved god og åpen kommunikasjon med eleven. Det kan argumenteres for at god relasjon er en faktor for åpen og ærlig kommunikasjon, men dette argumentet kan på samme måte snus på hode og fortsatt gi like mye mening, nemlig at åpen og ærlig kommunikasjon er en faktor for den gode relasjonen mellom lærer og elev.

Som jeg snakket om tidligere, kjennetegner vellykket integrering at innvandrerne lærer seg majoritetens språk og tilegner grunnleggende trekk ved majoritetskulturen. Kravene som stilles for å få til tilfredsstillende samhandling og kommunikasjon er adskillig høyere for de med innvandrings- og flyktningbakgrunn (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 133-134). For elever og lærere som tilhører den norske majoritetskulturen, kreves det i denne sammenhengen lite aktivt engasjement og innsikt i andre kulturer for å kunne kommunisere. De kan isteden vente til



---

minoritetselevene er på et tilstrekkelig nivå, noe som innebærer at sistnevnte legger ned all innsatsen. Eriksen og Sajjad (2018) ser på det som nyttig for å skape en relasjon, å gjøre seg kjent med kulturene og religionene til elevene i sin klasse. Dette er for å kunne skape bånd tidlig, og er noe som kan bygges til en relasjon så fort som mulig. Videre påpeker de at i stor grad foregår all kommunikasjon i dag fordi partene har felles interesser, noe som for relasjonen mellom lærer og elev vil være at eleven blir inkludert og integrert, samt har et positivt læringsutbytte og føler på mestring i sin skolehverdag. Felles interesser skal bidra til å fremme elevens inkludering i samfunn sosialt og faglig, og det er stort sett knyttet til det faglige at kommunikasjonen foregår (Eriksen & Sajjad, 2018, s. 133-134). For å skape en positiv relasjon og god kommunikasjon kreves det imidlertid også at læreren viser interesse i hverdagslige ting, utenfor det rent faglige. Interesse for minoritetselevens kultur, bakgrunn og familie, samt fritidsaktiviteter og de sosiale arenaene er fine alternativer til å bygge en positiv relasjon. Dette kan også gi en følelse av aksept og anerkjennelse som er sentralt for en elevs oppvekst og skolegang.

Anerkjennelse er en sentral del av den gode lærer-elev relasjonen, og vil være viktig for at eleven føler seg sett og akseptert (Drugli, 2019, s. 49-51). For en elev vil anerkjennelse innebære at læreren er respektfull for enkelteleven og dens opplevelser, og viser dette tydelig, påpeker Drugli. Dette bidrar til å etablere tillit, likeverd og respekt i relasjonen mellom de to partene, samt eleven vil få et inntrykk av at dette er en person de vil samarbeide med, lytte til og ta på alvor. For mange elever i dagens skole kan det være tilstrekkelig, eller en god start bare at de føler seg sett og noen viser noe interesse for dem. Som lærer burde man aktivt gå inn for å anerkjenne alle sine elever, og dette trenger ikke være lange, dype samtaler, men heller bare å bruke ti sekunder ekstra i gangen å spørre om hvordan fotballkampen i går gikk, hvordan den nye hunden oppfører seg eller hva de skal gjøre etter skolen i dag (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 175). Hvis læreren genuint viser interesse for livene til sine elever, kan dette være en sterk byggekloss for en god relasjon mellom lærer og elev.

Alle elever har rett på et tilfredsstillende arbeidsmiljø, og i kapittel 9 i opplæringsloven finner vi det som kalles *elevenes arbeidsmiljølov*. Her står det at

elever i norsk skole har rett til et positivt fysisk og psykososialt miljø, samt at miljøet på skolen skal fremme helse, trivsel og læring (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 174-175). Dette er utfordrende lærerarbeid, men å klare å sette seg inn i, og forstå elevenes situasjoner er absolutt noe en lærer må mestre. Derfor har dette i nyere tid fått større plass og økt oppmerksomhet i styringsdokumenter, blant annet i form av tverrfaglige temaer som: *folkehelse og livsmestring*. Skrøvset og Slettbakk (2019) påpeker at fagpersoner anbefaler at voksne på skolen bevisst arbeider for å etablere og utvikle relasjoner med elevene. Hvis lærerne viser interesse og forståelse, kan det bidra til større tiltro til seg selv og andre.

### **3.5.6 Kroppsøvingsundervisning – en evig utfordring?**

På samme tid som det norske samfunnet utvikler seg og stadig blir mer mangfoldig og komplekst, må også undervisningen det. Midthaugen (2014, s. 119-120) påpeker at fra tidligere læreplaner ville vi ha et likhetsideal, men dette har siden blitt erstattet med et prinsipp om likeverd. Dette innebærer at undervisningen skal tilpasses evner, behov og utviklingsnivå, altså ikke som tidligere hvor alle skulle ha et likt tilbud, men vi skal nå tilby et likeverdig tilbud.

Rugseth (2021) viser til mange utfordringer man kan møte på i kroppsøvingsundervisning knyttet til etnisk ulikhet, religion og kultur. Dette vil derimot ikke si at kroppsøving ikke har sine utfordringer utenfor det flerkulturelle aspektet, men med tanke oppgavens fokus velger jeg å begrense meg til dem. Noen eksempler på flerkulturelle utfordringer, kan for eksempel være i form av at: elevene nektes deltakelse av foreldrene. Dette kan være på grunnlag av bekledning (for eksempel hijab), fysisk kontakt med det motsatte kjønn eller dusjing avkledd med andre elever (Rugseth, 2021, s. 67). Svømmeundervisning kan eksempelvis vise seg ekstra utfordrende for den flerkulturelle skolen, på grunn av avkledd dusjing eller elever og foresatte som ønsker at eleven holder seg påkledd. Som tidligere nevnt har jo elevene rett på tilpasset opplæring, og i dette tilfellet innebærer denne opplæringen; å lære å svømme. Læreren står da med en utfordring om hvordan sånne situasjoner skal håndteres, fordi det fort kan virke som forskjellsbehandling hvis noen for eksempel slipper å dusje, får egen garderobe eller får andre aktiviteter

---

å gjøre. Dette er en sårbar situasjon, hvor læreren må tenke grundig gjennom valgene som tas, for å tilfredsstill prinsippet om likeverd.

### 3.6 Kulturforskjeller som ressurs

Man hører ofte i lærerutdanningen at elever fra ulike kulturer og land kan være en ressurs i klasserommet, men det konkretiseres sjelden hvordan. Alle barn og unge har erfaringer og kunnskap som de tar med seg i møtet med den norske skole (Spernes, 2020, s. 65). Ryen (2019, s. 40) understreker at dette selvfølgelig gjelder uansett kulturell bakgrunn. Børhaug et al. (2017, s. 192) viser til lærerens ansvar for å bruke elevenes ulikhet i praksis. De mener elevenes kultur er en ressurs i klasserommet hvis benyttet riktig av læreren, og sammen med Rønbeck (2019) sin teori om klasseromspraksis bygget på respekt og aksept kan det føre til enorm læring for elevene. De mener: «Forskjellar mellom menneske med ulik kulturell bakgrunn skal ikkje underkommuniseras, men anerkjennast.» (Børhaug et al., 2017, s. 192).

For å understreke dette viser Spernes (2020, s. 65) til eksempler som språk, religion, kultur og historie, og hvordan det kan tilføye ypperlig kunnskap for hele klassen å se et fysisk eksempel fra en fremmed kultur. Det er viktig å vite at dette ikke er fremmed teori man aldri har nærhet til, men noe vi omgås i hverdagen. For læreren er det essensielt å ha kjennskap om sine elever og deres kunnskaper og erfaringer, for å kunne utnytte dette til sitt fulle potensial (Spernes, 2020, s. 65). Dette vil derimot ikke si at man skal «kaste elevene til ulvene» ved å stille de opp foran klassen for å fortelle om sin religion, men heller noe man må avklare og forberede på forhånd med både elev og foresatte. Kjennskap til egne elever er viktig for å vite at eleven er komfortabel i situasjonen den står fremfor. Tidligere forskning av Carina Holmqvist Lidh i hennes oppgave ved navn: *Representera och bli representerad* (2016, s. 138), viser at undervisning i religion er upresis og lite representativ, og flere elever i denne undersøkelsen ville benyttet muligheten til påvirke undervisningen, for å få et mer nyansert bilde av ulike religiøse tradisjoner. Dette kan være meget lærerikt for alle elever inkludert.

Eriksen og Sajjad (2018, s. 244-248) peker på matkultur som noe som både skiller og forener oss kulturelt. De viser til store variasjoner i hva man spiser i ulike folkegrupper, men også innad i land. Noen eksempler de tar i bruk er muslimer og jøder som ikke spiser svin av religiøse årsaker, og forbudet mot ku og storfe i hinduismen. Samtidig er et eksempel også de franske delikatessene frosk og snegler, som i mange andre land blir sett på med avsky. Sortland (2015, s. 156-162) viser til store variasjoner i hva som er «vanlig» å spise i ulike kulturer, land og religioner. Hun viser her til for eksempel muslimer og gresk-ortodokse elever, fordi de praktiserer faste av religiøse årsaker, og dette kan være noe som krever ekstra oppmerksomhet. Dette er noe som kan påvirke barn og unges trivsel og konsentrasjon i stor grad, ved at man ikke får i seg den nødvendige ernæringen (Sortland, 2015, s. 138). Som lærer er det viktig å respektere enkeltelevens religiøse syn, men det kan være noe å ha i bakhodet, samt inneha kunnskap om når det forekommer.

Moen (2014, s. 24) viser til møte og samhandling mellom ulike kulturer som en ressurs for å skape forståelse for eget og andres ståsted. Hun fortsetter poenget sitt ved å vise til at samhandling mellom mennesker fra ulike kulturer, religioner og tenkemåter og hvordan det kan være en enorm ressurs for å skape en fellesskapsfølelse og aksept for ulikhet i klassen. Dette kan begynne med noe så enkelt som mattradisjoner fra ulike land, og muligheten til å bruke dette som en fellesarena hvor elever fra ulike kulturer kan møtes og skape kulturell forståelse og relasjoner. Basha og Kjørven (2018, s. 147-149) diskuterer representasjonen av majoritet og minoritet i flerkulturelle festivaler, samt hvilke meninger sånne sammenkomster har for minoritetsforeldrene. De påpeker at forskning generelt er sterkt kritisk til gjennomføring av flerkulturelle skolearrangementer, og kritikken går ofte ut på at minoriteten havner på utstilling for fellesskapet. Hensikten er å skape forståelse og inkludering av flere kulturer, men resultatet blir ofte det helt motsatte ved å forsterke synet på ulikhetene i kulturene, og skillet mellom «oss» og «dem». Basha og Kjørven siterer forsker Diane Hoffman: «we really do not know how to «do multiculturalism» in schools» (Hoffman, 1996, s. 565, referert i Basha & Kjørven (2018, s. 147), som er en av de som stiller seg kritisk til flerkulturell festival i skolen. Basha og Kjørven (2018) har undersøkt en flerkulturell festival i form av internasjonal uke knyttet til FN-dagen 24. oktober. Resultatene fra deres

undersøkelse viser til positive erfaringer fra minoritetsforeldrene som deltok, i form av stolthet av deres kulturs mat, nasjonaldrakter, dans og historie. De påpeker at et sånt arrangement virket viktig for minoritetsforeldrene, fordi de får fremme sin kultur. Samtidig var erfaringen at samtaler virket delvis overfladiske, men de understreker at et sånt arrangement har virkelig potensial for å skape reelle kultur møter, og positive erfaringer. Matfestival som tema er noe jeg kommer nærmere tilbake til i drøftingskapitlet.

## 4. Valg av metode og datainnsamling

Dette kapittelet vil ta for seg mine metodologiske valg og tanker rundt gjennomføringen av den empiriske delen av forskningsprosjektet. Her vil jeg redegjøre for hvordan jeg har tenkt og valgt å gjennomføre den empiriske undersøkelsen i forkant, underveis og i ettertid. Jeg vil redegjøre for mitt valg av forskningsmetode, utvalg og rekruttering av intervjuobjekter, og hvordan materialet innsamlet har blitt behandlet og analysert. Til slutt i kapittelet diskuterer jeg prosjektets styrker og svakheter, samt etiske betraktninger og prosjektets validitet.

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

I denne masteroppgaven vil jeg besvare problemstillingen:

*Hvordan arbeider lærere for å skape et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i en flerkulturell klasse, og hvilke utfordringer kan man møte på?*

Dette er en problemstilling som tillater mine forskningsobjekter å drøfte og reflektere rundt temaet i stor grad, og sammen med mine forskningsspørsmål, mener jeg det vil gi tilstrekkelig rom ved drøftingen som følger.

Et stort fortrinn ved kvalitative forskningsmetoder, er at jeg kan søke å forstå verden sett fra intervjuobjektets øyne, og avdekke deres erfaringer, holdninger og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Som Kvarv (2021, s. 165) understreker, gir den kvalitative forskningsmetoden en form for nærhet til intervjuobjektene og gir muligheter for dybdeundersøkelser med færre enheter involvert. Det kvalitative forskningsintervjuet er den mest utbredte av de kvalitative metodene, og det er denne jeg har valgt i min oppgave. Dette vil gjøre at jeg kan studere mine forskningsobjekter innen trygge rammer og komfortable settinger, hvor de kan være åpne og ærlige. På samme tid får de muligheten til å utdype svarene sine på en tilfredsstillende måte (Ryen, 2002, s. 18). Målet med å gjennomføre forskningen på denne måten er å få en dypere forståelse for intervjuobjektene sine perspektiver, meninger og erfaringer, noe som ikke er mulig å måle ved frekvens eller kvantitet

---

(Denzin & Lincoln, 2018, s. 1-2). For min litt åpne problemstilling er dette et godt utgangspunkt for å tilegne meg mye informasjon.

#### **4.1.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 143) viser også til positive sider ved å benytte seg av det kvalitative intervjuet, som teoretikerne i forrige delkapittel. De mener at dette kan gi mennesker bedre mulighet til å forstå hverandre, gi hverandre kommentarer eller stille spørsmål, samtidig som det gir muligheten til å beskrive intensjoner, følelser og meninger. Dette er noe som passer mitt prosjekt ypperlig, ved at det er rom for kommentarer og utdyping av informasjon hvis nødvendig, samtidig som det kvalitative forskningsintervjuet ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) legger stor vekt på intervjuobjektens erfaringer, meninger og holdninger.

Jeg kunne valgt å benytte en kvantitativ forskningsmetode, som for eksempel en spørreundersøkelse. Dette ville gitt meg informasjon fra flere lærerperspektiver enn et kvalitativt intervju, men det legger også stor vekt på min evne til å utforme gode spørsmål, og informasjonen ville vært begrenset i dybden (Tjora, 2021, s. 35-36). Et kvalitativt intervju som forskningsmetode vil gi informantene større frihet til å uttrykke sine meninger, erfaringer og oppfatninger enn for eksempel et strukturert spørreskjema kan. Informantene får mulighet til å bestemme hva som inkluderes i intervjuet, og utdype mer om situasjoner, hendelser og erfaringer vedkommende kan ha opplevd (Johannesen et al., 2021, s. 143-144). Dette er noe jeg ønsker fra mine informanter.

#### **4.1.2 Det semistrukturerte intervju**

Etter jeg hadde valgt hvilken type intervju jeg ville benytte, et kvalitativt en-til-en-intervju, måtte jeg finne ut hvordan jeg skulle strukturere dette intervjuet. Det fantes noen alternativer for hvordan jeg kunne legge opp og gjennomføre disse. Valget falt til slutt på et semistrukturert intervju. Det vil si at jeg på forhånd har forberedt hva jeg skal spørre om, og hvilke temaer jeg vil ha informasjon om, men rekkefølgen på spørsmålene trenger ikke følges slavisk. Det er mitt ansvar å tilpasse rekkefølge, ordlyd på spørsmål, og oppfølgings spørsmål etter hva som føles naturlig der og da. Mine fire intervjuer vil dermed ikke nødvendigvis være oppbygd på samme måte,

men alle vil gi informantene rom til å følge naturlige «veier» for å få et tilfredsstillende svar. Som påpekt av Gleiss og Sæther (2022, s. 79-80) gir det muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, utdype videre og konkretisere tidligere uttalelser, noe som kan være veldig komfortabelt for informantene da de får rom til å forsvare eller begrunne sine utsagn. Dette er noen av årsakene til at jeg valgte dette som forskningsmetode. En annen viktig årsak er et kvalitativt en-til-en-intervju kan føles tryggere for informantene, enn for eksempel et gruppeintervju. Hvis man er alene med intervjuer er det enklere å fortelle om erfaringer og refleksjoner rundt egen praksis, som kanskje ville vært merkelig foran andre praktiserende lærere. Dette understreker Johannessen et al. (2021, s. 144), og påpeker videre at det kan være sårt og ukomfortabelt og være den som skiller seg ut i gruppa.

### **4.1.3 Intervjuguide**

Før gjennomføringen av intervjuene, utarbeidet jeg en intervjuguide som fungerte som et hjelpemiddel under intervjuene. Intervjuguiden skal fungere mer som en huskeliste, og gjør at man får svar på spørsmål om temaet man faktisk skal undersøke, uten å vike for langt på avveie (Edgren et al., 2021, s. 133). En intervjuguide skal skille seg fra et spørreskjema, ved at det er mer generelt. Det er mer en liste over temaer og spørsmål som skal gjennomgås, direkte knyttet til problemstillingen i oppgaven. Rekkefølgen på temaer og spørsmål i intervjuguiden kan være i en bestemt rekkefølge, men dette er noe som kan tilpasses ved gjennomføringen av intervjuene hvis informanten kommer med nye temaer eller ny informasjon (Johannessen et al., 2021, s. 147). Som forsker er det viktig å være forberedt på at dette er noe som kan forekomme, og tilpasning av temaer og spørsmål er helt naturlig i denne sammenhengen.

Vedlagt har jeg den ferdigstilte intervjuguiden jeg brukte ved mine intervjuer (se vedlegg 1). Standardoppsettet til en intervjuguide er ofte bygget opp i tre deler: oppvarming, refleksjon og avrundning. Intervjuguiden min er derfor strukturert etter samme oppbygning med innledende spørsmål for å etablere en tone og kontakt (Edgren et al., 2021, s. 133- 135). Etterfulgt av en kortere introduksjon til prosjektet og innledende spørsmål, kommer hoveddelen av intervjuet med de sentrale temaene og spørsmålene for forskningsprosjektet mitt. Her er det viktig å la



---

informanten få tid til å besvare spørsmålene utfyllende og fortelle erfaringer og meninger på sin egen måte. Som Anne Ryen understreker: «*En god intervjuer er også en god lytter.*» (2002, s. 102). Dette opplegget ga meg som intervjuer mulighet til å kunne skyte inn oppfølgings spørsmål, når dette kommer naturlig i intervjusituasjonen. I tråd med prinsipper for slike intervjuer (Johannessen et al., 2021, s. 148-149) var det avslutningsvis viktig for meg å gi informantene muligheten til å kommentere eventuelle utsagn eller spørsmål de føler svarene kanskje ble litt utydelige på, samt sjekke om informanten har noen spørsmål eller innspill til enkeltspørsmål eller prosjektet som helhet de mener ikke har kommet tydelig frem i selve intervjuet.

Som tidligere nevnt er det kvalitative intervjuet nyttig for innsyn i informantenes erfaringer, refleksjoner og meninger rundt valgt fenomen. Som forsker med et mål om disse bidragene fra informantene er det viktig at spørsmålene i intervjuguiden har en oppbygning som etterspør dette. Johannessen et al. (2021, s. 136) mener spørsmål formulert med: «hvordan opplever du ...?», «Hvordan forstår du ...?» eller «Hvordan forholder du deg til ...?» er gode eksempler på innledninger til spørsmål som gir informantene muligheten til å utdype om egne meninger, erfaringer og refleksjoner. Dette er i stor grad slik jeg har valgt å formulere mine spørsmål i intervjuguiden.

## 4.2 Intervju

### 4.2.1 Utvalg og rekruttering av intervjuobjekter

Utvalget informanter man benytter seg av, vil naturligvis ha stor innflytelse for forskningsprosjektet. Med en kvalitativ forskningsmetode er utvalget alltid begrenset i antall, men informantene som benyttes må være hensiktsmessig for å besvare problemstillingen (Edgren et al., 2021, s. 124). Denne masteroppgaven vil finne ut hvordan lærere arbeider mot et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasser, og det er naturlig nok svært hensiktsmessig å benytte lærere som informanter. Gleiss og Sæther (2022, s. 39) kaller et utvalg basert på relevante kriterier for egen forskning et kriteriebasert utvalg. For min del var det dessuten helt essensielt at intervjuobjektene hadde lengre erfaring med jobb i skolesystemet,

samt utdanning som lærere som minimumskrav. Jeg anså ikke kriterier som for eksempel kjønn, alder og bosted som relevante for resultatene i dette forskningsprosjektet.

Å rekruttere informanter til et masterprosjekt kan være en utfordring, fordi skoler får henvendelser om deltagelser i sånne prosjekter stadig vekk. For min del var jeg heldig som ble tipset via nære bekjente om personer som kunne tenkes å bidra som informanter hvis jeg spurte. Før prosjektets start siktet jeg meg inn på en gruppe informanter på rundt tre til fem personer, men det kunne tilpasses etter behov. Hvis jeg skulle finne ut at jeg hadde tilstrekkelig informasjon for å besvare min problemstilling på en tilfredsstillende måte, var ikke behovet for flere informanter der. Tre av fire informanter ble rekruttert gjennom nære bekjente, som jeg selv tok kontakt med via tekstmelding for å høre om de var interesserte. Mens siste informant fikk jeg tak i ved å kontakte en skole jeg har tidligere kjennskap til. Alle informantene arbeider på forskjellige skoler, og har ulike erfaringer med den flerkulturelle skolen. Noen har erfaringer fra skoler med stor grad av flerkultur, mens andre mer moderate mengder. Informantene har ulike tolkninger og erfaringer, som jeg kommer nærmere innpå i analysekapittelet.

#### **4.2.2 Gjennomføring av intervjuene**

Informantene til dette prosjektet både bor og jobber på forskjellige steder i Norge, derfor ble tre av intervjuene gjennomført ved elektronisk kontakt over Teams, og spilt inn ved bruk av diktafon-appen. Siste informant bor i nærområdet, så intervjuet ble gjennomført ansikt til ansikt på informantens arbeidsplass. Informantene fikk på forhånd tilsendt informasjonsskriv (se vedlegg 2) rundt selve prosjektet på e-post. De fikk også muligheten til å stille spørsmål ved oppgaven og begreper de var usikre på, før gjennomføringen av intervjuet. Jeg ga alle informantene muligheten til selv å komme med forslag for når de hadde mulighet til å gjennomføre, for å gjøre det så lett som mulig for dem. Dette gjorde alle innen kort tid, og datoer og klokkeslett for intervjuene var satt. Før selve intervjuene startet gjennomgikk jeg informasjonen fra informasjonsskrivet muntlig, så det ikke skulle være noen misforståelser, og de var klar over sine rettigheter og hva de skulle være med på. Etter dette skrev informantene under på samtykkeerklæringen, og alle har i ettertid

---

sendt denne til meg på epost. Intervjuene varierte noe i lengde, og varte fra 35 til 50 minutter. Samtidig ble det gjort lydopptak ved hjelp av diktafon-appen.

Gjennomføringene av intervjuene gikk stort sett uforstyrret for seg. Et av intervjuene ble kort avbrutt fordi telefonen jeg brukte til lydopptak ble oppringt av en selger. Jeg sa kjapt ifra til informanten hva som hadde skjedd, begynte et nytt opptak, og sa jeg var klar til å fortsette igjen. Denne avbrytelsen tok ikke lenger enn 20 sekunder og informanten fant raskt tilbake til poenget sitt. I et annet intervju, kom en annen lærer inn i rommet med et spørsmål, og fikk kjapt svar på dette før vi fortsatte intervjuet. Hele forstyrrelsen tok rundt 15 sekunder. Disse situasjonene virket ikke til å påvirke intervjuene i noen negativ grad, men jeg kan heller ikke utelukke at det påvirket det informantene snakket om på dette tidspunktet, dog det virket ikke slik for meg.

Fra mitt forsker-perspektiv følt det som det tidlig ble etablert en god relasjon i intervjuene. Innledende spørsmål om yrket deres og erfaringene deres fungerte litt som «oppvarming» til selve intervjusituasjonen, og både informantene og jeg ble litt varme i trøya. Å begynne med noen ufarlige spørsmål tror jeg førte til en begynnelse på en positiv relasjon mellom intervjuer og informant, som jeg senere i samtalen tjente på med litt humor, latter og åpenhet. Som Gleiss og Sæther (2022, s. 87) skriver: «[...] påvirkes kunnskapsutviklingen i et intervju av hva slags samtaledynamikk som skapes.», og litt latter og humor mener jeg kan tyde på komfortable og ærlige informanter. Dette er min tolkning av intervjusituasjonene, men det kan hende informantene har en helt annen oppfatning. Hvis informantene sitter med følelsen av at det var en ukomfortabel setting, med tanke på gjennomføring over Teams og at relasjonen ikke ble skapt, kan dette ha hatt en innvirkning på svarene deres. I verste fall kan det påvirke informantene til å skjønne situasjoner og erfaringer, for å stille seg selv i et bedre lys ovenfor intervjuer, eller huske feil da de utdyper om sine erfaringer. Fra mitt ståsted virket det ikke slik, men det kan ikke utelukkes heller.

Min erfaring som intervjuer er litt splittet. Pauser og stillhet i et intervju er en naturlig del av det, og kan ha en viktig rolle for hvilken informasjon man får (Gleiss & Sæther, 2022, s. 90). Videre påpeker de viktigheten av å gi informantene tid og mulighet til å føre samtalen dit de vil uten å påvirke, noe som kan være utfordrende

for intervjuer, da man gjerne vil få en så flytende samtale som mulig. Dette var noe jeg også erfarte, da stemningen kan føles litt ukomfortabel hvis det blir stille for lenge. Det var en uvant situasjon for meg som førstegangsforsker, og det ble mer naturlig å la pausene gå uforstyrret utover i intervjuprosessen. Johannessen et al. (2021, s. 146) skriver at samtidig som det er viktig å gi tid for pauser og stillhet, er en sentral del av det semistrukturerte intervjuet muligheten for intervjuer å stille oppfølgingsspørsmål og tilpasse rekkefølge på spørsmål etter hva som føles naturlig. Dette er noe jeg valgte å gjøre ved noen anledninger i form av oppfølgingsspørsmål som for eksempel: «Kan du utdype litt om denne situasjonen?» eller «Du sa tidligere om denne situasjonen at ... Har jeg forstått det rett?». Ryen (2002, s. 103) påpeker at det vil være naturlig å benytte seg av oppfølgingsspørsmål når man ikke får et svar, et forhastet svar eller når man tror informanten har mer informasjon om temaet enn hen allerede har belyst.

En annen erfaring jeg fikk under intervjuene var at min tilstedeværelse og forståelse var viktig for at informantene skulle være komfortable og føle at de bidro til prosjektet. Et lite nikk på hodet, «Ja, riktig» eller «skjønner» viste informantene at jeg fulgte med og forsto deres uttalelser, og det virket bekreftende for dem. I stor grad reflekterte informantene på egenhånd rundt temaene, upåvirket av intervjuer, og det var ikke særlig behov for supplerende spørsmål.

Etter intervjuet fikk informantene mulighet til å utdype erfaringer eller tilføye noe, hvis det var noe de ikke hadde fått fortalt, som de kanskje hadde planlagt å snakke om. Et par av informantene benyttet muligheten til å fortelle litt videre, men ikke veldig lenge. En informant viste også frem en arbeidsplan som de benytter seg av i stor grad på skolen til informanten. Arbeidsplanen er utarbeidet i kommunen vedkommende arbeider i. Denne kommer jeg tilbake til i kapittel 6. Jeg informerte videre om at hvis de hadde noen spørsmål, ville endre enkelte utsagn eller ønsket å trekke seg fra forskningsprosjektet, kunne jeg nåes på både epost og telefon. Opptaket ble deretter avsluttet og levert gjennom diktafon-appen på telefon, så det umiddelbart ble kryptert.

---

## 4.3 Behandling av datamaterialet

### 4.3.1 Transkribering

Johannessen et al. (2021, s. 97) viser til flere måter å behandle opptak av intervjuer på for å gjøre de mer egnet for analyse, men mange forskere synes den beste måten er å transkribere. Videre påpeker de at transkribering er en tidkrevende aktivitet, men gir gode muligheter for forståelse og videre arbeid med materialet siden det fremstilles som skriftlig tekst. Personlig valgte jeg å transkribere alle intervjuene mine på egenhånd, fordi det da er lettere å huske situasjoner og utsagn fra intervjuet. Når man skal gjøre om en muntlig samtale til en skriftlig tekst risikerer man at visse ting går tapt i oversettelsen. Dette kan være for eksempel: kroppsspråk, tenkepauser, sarkasme eller stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). De utdyper videre at det også kan være utfordrende å vite hvordan man skal forholde seg til småord som for eksempel: «øhm», «mmm» og «hmm». Som førstegangs-transkriberer valgte jeg å notere ned alle småord av denne typen i min transkribering, for å være sikker på at jeg ikke misset noe viktig. Gleiss og Sæther (2022, s. 98) mener dette kan være litt forstyrrende i gjennomlesing av den skriftlige teksten, men jeg valgte å være på den sikre siden. Som Tjora (2021, s. 185) påpeker, finnes det ingen fasit på hvordan man skal transkribere, men med tanke på analyseprosessen som kommer i ettertid, er det anbefalt å være nøyaktig og detaljert i transkriberingsprosessen, så man ikke etterlater noe som senere viser seg å være viktig.

### 4.3.2 Ordlyd, tegnsetting og interjeksjoner

Det er store forskjeller på det muntlige og skriftlige språket, noe som gjenspeiler seg i et ferdig transkribert intervju. Gleiss og Sæther (2022, s. 99) mener noe som i intervjuet oppfattes som velformulert muntlig, kan skriftlig virke usammenhengende og på grensen til klønete når det leses i ettertid. Selv om det kan være en risiko at informantene kan fremstå som lite velartikulert, dårlig forberedt eller sliter med setningene sine, har jeg valgt å ta dem på ordet. Dette er gjort fordi jeg ikke vil risikere å ødelegge informantenes utsagn eller meninger ved å forsøke å rette opp deres grammatiske feil og syntaktiske feil som fort kan oppstå i et intervju, som også Gleiss og Sæther (2022, 98-99) påpeker. En annen stor forskjell på det muntlige og

skriftlige språk er tegnsetting. Tegn som punktum og utropstegn er ikke til stede i det muntlige språk, så det blir derfor nødvendig for transkriberer å bruke litt skjønn for å finne de naturlige pausene i uttalelsene til informantene (Gleiss & Sæther, 2022, s. 98). I transkriberingsprosessen av disse intervjuene viste det seg at tegn som punktum, komma, og utropstegn er en utfordring å plassere, mens spørsmålstegn plasserer seg mer naturlig, og ofte i form av et hypotetisk spørsmål eller ved en bekreftelse som for eksempel: «ikke sant?».

Detaljer som latter og tenkepauser, og interjeksjoner som «hmm» og «ehm» er inkludert i det ferdige transkriberte produktet. Dette er gjort med tanke på å ha så lite innvirkning på informantenes utsagn eller meninger som mulig. Intervjuers bruk av bekreftende ord som for eksempel: «mhm», er derimot utelatt fra transkriberingen for en mer leservennlig opplevelse, hvis det ikke ble etterfulgt av et oppfølgingsspørsmål eller andre utsagn. I de ferdige transkriberingene har jeg benyttet noen tegn for å vise hvor informantene eller intervjuet har ledd, tenkt eller lagt spesifikt fokus på et ord eller setning:

(!) = pause, betenkningstid

() = informant legger ekstra trykk på ord eller setning, snakker høyt

(hehe) = latter og humor

Ved bruk av detaljer fra transkriberingene senere i oppgaven er tegn som dette fjernet for å maksimere leseropplevelsen og unngå forvirring. For min egen del er det kjekt å se i ettertid at det har vært en god tone gjennom intervjuene, samt å vite når spørsmål krevde litt ekstra betenkningstid for å kunne besvares på en tilfredsstillende måte. Videre er min erfaring at dette ikke har noen konkret innvirkning på resultatet, og drøftes ikke videre i oppgaven.

## 4.4 Analysearbeidet

I dette underkapittelet vil jeg gjennomgå på hvilken måte forskningsdataene mine er arbeidet med. Dette ved først å presentere den teoretiske tilnærmingen som ligger til grunn for egen gjennomføring, før den praktiske gjennomføringen av min analyse vil redegjøres for.

#### 4.4.1 Forståelse og empiri

Forståelse og empiri er relevante punkter som fort kommer på banen da man skal begynne å analysere datamaterialet man har samlet inn. Som forsker er det viktig at man er klar over egen empiri og forforståelse av temaet man skal skrive om: «All forståelse bygger på en forforståelse.» (Thagaard, 2018, s. 37). I et forskningsprosjekt som dette vil forforståelsen og empirien til både meg som forsker og informantene være en relevant faktor. Samtidig kan jeg kun påvirke min egen forforståelse som forsker, og ikke informantenes. Det er jo også litt av poenget med oppgaven jeg har lagt opp til, nettopp det at jeg vil ha deres forforståelse og erfaringer innenfor temaet, mens jeg så langt som mulig vil være bevisst på at mine erfaringer ikke skal stå i veien for analysen. Relevant for dette prosjektet blir jo da å se på meg selv som forsker og min forforståelse, noe som kan være påvirket av for eksempel utdanningsbakgrunn og tidligere erfaringer. Som masterstudent har jeg stort sett egne erfaringer fra skolesituasjoner fra praksis og egen skolegang. Gjennom noen av disse erfaringene kan jeg allerede ha et visst inntrykk av hvordan skolen og lærere burde arbeide rundt den flerkulturelle norske skolen. Disse erfaringene er noe som absolutt kan komme til nytte for en forståelse av utsagnene til informantene, men samtidig er det forskerens jobb å møte sitt forskningsfelt med et åpent sinn. Skulle man som forsker feile, og la sin egen forforståelse og empiri skinne gjennom, påvirker dette forskningens troverdighet negativt.

#### 4.4.2 Induktiv tilnærming

For å analysere datamaterialet som er innsamlet er det flere ulike metoder som kan benyttes. Gleiss og Sæther (2022, s. 170) påpeker at det viktigste her er ikke hvilken metode man benytter, og det er heller ikke slavisk at man må følge den samme metoden. Det er rom for å kombinere metoder hvis det er ønskelig. Edgren et al. (2021, s. 174) forstår koding og kategorisering av datamaterialet som en prosess hvor man organiserer og rydder opp i innsamlet data. Videre mener de dette bidrar i å minske mengden data, så den informasjonen som er sentral og meningsbærende for oppgaven kommer til lys. Kodene eller kategoriene man velger baserer seg ofte på hvilke svar man har fått og hva man vil finne ut av, og dette avgjør om analysemetoden er induktiv, deduktiv eller en god blanding.

I mitt forskningsprosjekt har jeg i all hovedsak benyttet en induktiv analysemetode, som vil si at jeg har laget mine kategorier for analysen i henhold til mitt datamateriale uten å bruke definerte koder på forhånd (Gleiss & Sæther, 2022, s. 170-171). Koder eller kategoriseringer er her ofte basert på ord og uttrykk som blir benyttet i forskningen. Dette er gjort for å holde egne forventninger og det teoretiske aspektet utelukket fra datamaterialet mitt, som Tjora (2021, s. 218) sier: «Ved å rendyrke en *induktiv empirinær koding* er det mulig å redusere påvirkningen av forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (såkalt «magefølelse»).». Samtidig som induktiv tilnærming er brukt, var også noen av mine koder og kategorier på forhånd klare utfra min problemstilling og intervjuguide. Som Gleiss og Sæther (2022, s. 171) påpeker, er det lov å kombinere tips og triks fra ulike metoder hvis det er praktisk og nyttig. Hvilke koder som på forhånd var klare kommer jeg tilbake til senere.

#### **4.4.3 Analyse av innsamlet data**

Den kvalitative analysen er en prosess hvor man vil skape mening i sin innsamlede data ved å lage grupperinger av relevante elementer inn mot egen problemstilling (Gleiss & Sæther, 2022, s. 170). Det finnes mange ulike metoder for å gjennomføre en analyse av sitt datamateriell, men det er ikke et krav at man forholder seg til en av dem. Gleiss og Sæther (2022, s. 170) utdyper at målet med analysen er ikke å bruke en spesifikk metode, men på en eller annen måte komme på innsiden av egen data for å praktisk kunne benytte den i ettertid, på en mer praktisk måte.

I gjennomføringen av analyse for dette forskningsprosjektet valgte jeg å benytte fargekoder som praktisk metode for å vise de ulike kodene mine. Alle koder brukt i mitt analysearbeid har fått tildelt en egen farge, og er markert deretter for å tydelig kunne se forskjell på de ulike til senere bruk i arbeidet mitt. De fleste av kodene eller kategoriene er empirinære, altså at kodene er basert på ord og uttrykk som informantene bruker i intervjuene. Dette vil som tidligere nevnt bety at kodene er induktive. Et eksempel fra empirinære koder fra datainnsamlingen i mitt forskningsprosjekt er illustrert nedenfor:



Tabell 1: Eksempel på induktiv empirinær tilnærming til koder

Informant	Eksempel fra transkriberingen	Utdrag til koden	Kode
A	Da hadde jo de blitt så sammensveisa, sånn at det var lettere for dem å forholde seg til hverandre, også tror jeg at de fikk mye støtte faglig i hverandre fordi de ikke har fått støtte i morsmållæring.	Sammensveisa  Fikk støtte faglig i hverandre	Relasjoner

For dette eksempelet ble læreren spurt om hen opplevde flerkulturaliteten i klasserommet og på skolen generelt som en positiv bidragsyter i skolehverdagen. Som svar går informant A inn på hva hen mener er positivt med dette, samtidig er forståelsen min at hen ikke mener det er utelukkende positivt da det flerkulturelle klasserom kommer med sine utfordringer. Hen snakker videre om hvordan klassene blir segregerte og det fører til sterke relasjoner innad i for eksempel den særskilte norskopplæringen, men et skille mellom «oss» og «de» er en frykt.

Andre koder som for eksempel *reaktivt arbeid* og *proaktivt arbeid* er i mitt forskningsprosjekt valgt benyttet fordi spørsmål i intervjuguiden legger til rette for konkrete svar om nettopp dette. Et eksempel på tilnærming basert på mine spørsmål fra intervjuguiden er illustrert under:

Tabell 2: Eksempel på tilnærming basert på egne forskningsspørsmål

Informant	Eksempel fra transkriberingen	Utdrag til koden	Kode
C	Vi er litt tettere på med for eksempel fadderordninger da. At de, hvis de kommer nye, så har vi vennegrupper, som vi har laget etter nye flerkulturelle kom til oss og gikk alene i alle friminuttene. Så da må man legge til rette for sånne ting litt. Få foreldrene fort på banen og bli kjent med de.	Fadderordninger  Vennegrupper  Få foreldrene fort på banen og bli kjent med de	Proaktivt arbeid

I dette eksempelet er informant C spurt direkte om hvordan hen som lærer og skolen hen jobber på arbeider proaktivt for at elever med flerkulturell bakgrunn skal føle seg velkomne på skolen. Informanten kommer da med eksempler for hvordan de på skolen arbeider for at alle skal ha noen å være med i friminutt og på fritid, før hen går mer konkret inn på arbeidet i klasserommet.

## **4.5 Prosjektets kvalitet**

Tjora (2021, s. 259) skriver at det er tre kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning; pålitelighet, validitet og generaliserbarhet. I dette underkapittelet skal jeg se nærmere på disse kriteriene, samt undersøke ulike etiske betraktninger, og styrker og svakheter ved mitt prosjekt.

### **4.5.1 Validitet**

Tjora (2021, s. 259-260) mener validiteten i et prosjekt dreier seg om hvorvidt man får svarene som kan gi et tilfredsstillende svar på spørsmålene vi forsøker å finne ut av i forskningen gjennomført. Gleiss og Sæther (2022, s. 204) viser til et annet ord for validitet, nemlig gyldighet, og påpeker at dette dreier seg om sammenhengen mellom forskningsprosjektets deler, samt hvor godt empirien og funnene besvarer problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) understreker hvor viktig det er å etterspørre god validitet kontinuerlig gjennom arbeidet med et forskningsprosjekt. Videre presenterer de «validering i syv stadier», som dreier seg om ulike punkter gjennom arbeidet med et forskningsprosjekt hvor forskeren må stoppe opp å tenke: henger delene i mitt prosjekt sammen og får jeg svar på det jeg vil undersøke? Disse syv stadiene er: tematiseringen, planleggingen, intervjuene, transkriberingen, analyseringen, valideringen og rapporteringen.

For mitt forskningsprosjekt ble de største vurderingene rundt prosjektets validitet tatt i forbindelse med planlegging og gjennomføring av intervjuene, transkriberingen og analysen. Jeg hadde stort fokus på hvordan spørsmålene i min intervjuguide ble formulert, og hvordan hvert enkelt spørsmål skulle gi meg svar på temaet jeg forsker på. Videre ble en ny større vurdering av prosjektets validitet tatt ved transkriberingen av alle intervjuene mine. Som tidligere nevnt forsøkte jeg å lage

---

spørsmål som i stor grad omhandlet tema, men også ga rom for drøfting. For meg var det viktig at drøftingen rundt temaet hos informantene ikke tok overhånd, og at deres informasjon fortsatt var relevant for prosjektet, noe i min erfaring den absolutt var. For min del, som forsker, var det viktig at informantene opplevde deltagelsen i prosjektet som noe spennende og positivt.

#### **4.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitet som begrep dreier seg om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 275-276), samt hvordan en forsker kan sikre kvaliteten på sin forskning og undersøkelsen som helhet. Videre benytter de et annet ord som ofte blir brukt for reliabilitet: pålitelighet. Gleiss og Sæther (2022, s. 202-203) hevder reliabilitet: «[...] handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på.». Videre skriver de at det er vanlig som forsker å stille seg selv to spørsmål for å vurdere reliabiliteten til sitt forskningsprosjekt: 1) Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på? og 2) Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?

For å besvare det første spørsmålet er objektivitet som forsker essensielt. Som forsker bør man holde seg så objektiv som overhodet mulig for å ikke ha noen innvirkning på resultatene i egen undersøkelse. Hvis man ikke etterstreber objektivitet som forsker risikerer man å svekke reliabiliteten i egen forskning. Jeg tenker tilbake til egne intervjusituasjoner, hvor tre av fire intervjuer ble gjennomført i Teams over internett, fordi informantene bor på forskjellige steder i Norge. Har dette hatt noen innvirkning? Rent praktisk var intervjuene over Teams uproblematiske, samtidig kan jeg ikke utelukke at et intervju ansikt til ansikt ville hatt delvis annet resultat. Kroppsspråk, ansiktsuttrykk og den generelle personligheten er noe som fort går tapt gjennom denne typen intervju. Min erfaring er likevel at jeg ikke misset noe av dette i mine observasjoner.

Reliabiliteten i et forskningsprosjekt styrkes når forskeren viser til hvordan arbeidet er gjennomført, og det legges til rette for at andre kan følge prosessen som er gjennomgått da de leser studien (Edgren et al., 2021, s. 16). Videre uttaler de at

dette ofte skjer i sammenheng med den røde tråden mellom teori, empiri og analyse. For å besvare det andre spørsmålet Gleiss og Sæther (2022, s. 202-204) stiller, nemlig om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere ved senere anledninger. Der sier de at det er et kjennetegn på god forskning at forskningsresultatene er mulig å reprodusere og replisere. Videre viser de til det samme som Edgren, Nordberg og Roos (2021) påpeker, nemlig at systematisk arbeid og ryddig redegjøring for arbeid med datamateriell og analyse er kritisk for reliabiliteten til forskningsprosjektet. For mitt prosjekt mener jeg absolutt at resultatene kan reproduseres, gitt at det ikke skjer radikale endringer i den norske skolen i nærmeste fremtid. Resultatene etter min forskning er basert på erfaringene til rutinerne lærere i dagens skole, og ved forsøk på å replisere dette ved bruk av samme metode i nær fremtid mener jeg resultatene vil være relativt like. Implikasjoner og den praktiske gjennomføringen av prosjektet er noe jeg som forsker prøver å imøtekomme ved å presentere en detaljrik og ryddig oppstilling av ulike deler i min oppgave. På denne måten vil det for andre lesere være mulig å sette seg inn i prosesser som er utført og forstå valg som er tatt i gjennomføring av dette prosjektet.

### **4.5.3 Generalisering**

En siste del som påvirker prosjektets kvalitet, er i hvilken grad funnene kan generaliseres. Tufte (2022, s. 154) påpeker at forskere flest forsøker å skape kunnskap om noe som kan knyttes til ulike arenaer og ting generelt utenfor det opprinnelige forskningsområdet, og det er nettopp dette generalisering handler om: å trekke slutninger om mange basert på informasjon om noen få. Tjora (2021, s. 267) viser til forskere som heller mener man kan bruke *overførbarhet* som begrep innen kvalitative studier. Videre utdyper han at selv om dette er et alternativ, mener han at det er uheldig fordi generalisering ikke burde bli begrenset til slik overførbarhet eller statistisk generalisering. Gleiss og Sæther (2022, s. 207-208) peker på et stort skille mellom den kvalitative og kvantitative forskningsmetoden på lik linje som Tjora (2021), ved at den kvalitative forskningen til forskjell fra den kvantitative, ikke legger til rette for statistisk generalisering. Dette betyr derimot ikke at kvalitativt datamateriale ikke har noen verdi utenfor begrensningene satt i

---

undersøkelsen, men at denne typen forskning innebærer en annen type generalisering.

Datamateriale innhentet fra disse informantene er utgangspunkt for drøfting og analyse. Svarene informantene gir skaper et bilde av dem som lærere, samt deres erfaringer og meninger om skolepraksis generelt. Dette trenger ikke nødvendigvis samsvare med andre lærere eller skolearbeideres erfaringer og praksis. Stor variasjon i lokalmiljø, skolepraksis og elevsammensetning på tvers av norsk skole tilsier at ikke alle skolers eller læreres filosofi vil være lik. Samtidig vil det bestandig finnes likhetstrekk hvor min forskning vil være relevant. Dette er et tema som er svært dagsaktuelt, og vil være relevant for norsk skole i mange år fremover. Jeg tror min forskning på dette temaet kan være nyttig for skoler og lærere, uansett hvor stor andel flerkulturelle elever som går på skolen.

## 4.6 Etske betraktninger

Som Fontana og Frey understreker, er det et rådende prinsipp for all forskning at forskeren har et etisk ansvar for alle delene av sitt arbeid, både overfor forskningsdeltakere, undersøkelsen som helhet, og forskeren selv (Fontana & Frey, 2000, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Gleiss og Sæther (2022, s. 43) peker på at for forskeren innebærer dette å vise skjønn, og samtidig være reflektert over valg som tas. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora definerer forskningsetikk som: «[...] et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfelleskapet.» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Et av de første stegene i arbeidet med et prosjekt av denne størrelsen er å søke om forskningstillatelse hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Søknaden skal inneholde informasjon om planen rundt mitt forskningsprosjekt i form av informasjonsskriv, intervjuguide og den metodiske tilnærmingen jeg vil benytte for mitt arbeid. Vi ble rådet av ansvarlige på Høgskolen om å søke så fort som mulig fordi det kan være lang behandlingstid på søknader hos NSD. Jeg fikk min godkjenning etter en måned, og godkjennelsen fra NSD ligger vedlagt (vedlegg 3). Etter at jeg mottok godkjenningen fra NSD kunne jeg begynne mine intervjuer, hvor

informantene ble informert om at jeg hadde godkjenning fra NSD til å bedrive forskning, samt fikk de tilsendt informasjonsskrivet (vedlegg 2) og det ble gjennomgått muntlig.

Sentralt i forskningsetikken er informantenes rett til anonymitet og tilstrekkelig informasjon om deres rettigheter i deltagelsen av prosjektet. Dette ble lagt frem for informantene i informasjonsskrivet, samt muntlig før intervjuenes start. Videre har jeg som forsker ansvar for å opprettholde informantenes anonymitet og rettigheter i form av at lydopptakene ble anonymisert. Ved transkriberingene anonymiserte jeg derfor navn, steder, alder og skoler med en gang. Lydopptakene ble lagret med anonyme navn, samt slettet rett etter transkriberingene var gjennomført. Jeg har også valgt å anonymisere kjønn hos mine informanter. Jeg anser ikke dette som noe problem ettersom informantenes kjønn neppe hadde noen betydning i denne undersøkelsen.

Høgheim (2020, s. 92-93) retter blikket mot tre etiske retningslinjer i forskerkollegiet som er sentrale for alle som skal drive med forskning. Disse er vitenskapelig redelighet og forbud mot alle former for plagiat og forskningsjuks. Et mål med forskningen jeg gjennomfører er at den skal være åpen, tydelig og reproducerbar, noe som stiller krav til at forskningen er vitenskapelig redelig. Det vil si at jeg formidler mine fremgangsmetoder, uten å legge skjul på hindringer eller utfordringer underveis i arbeidet. Høgheim (2020, s. 92-93) setter plagiat og forskningsjuks høyt på lista over opplagte etiske brudd. Hun definerer plagiat som å bruke andres forskning eller arbeid, og fremstille det som sitt eget, og forskningsjuks som å fabrikere forskningsresultater for å få svarene man forventet eller ville ha. I min oppgave brukes det mange ulike kilder til informasjon og forskning, og jeg har brukt mye tid på å henvise til riktige folk og litteratur for å unngå plagiat. Plagiat er noe som fort kan gjøres ved uhell også, hvis man ikke siterer på en god og ryddig måte. Videre i min oppgave bygger det empiriske materialet på fire informanter, og som Høgheim (2020) skriver er det vanskelig å utøve forskningsjuks med uvitenhet. Så lenge man godt dokumenterer hvilke metoder som er benyttet og presenterer analysedataene man har innsamlet er det vanskelig å trække feil her.

---

Som forsker har man en etisk forpliktelse overfor samfunnet om at forskningen man foretar seg, er gjort på en etisk og pålitelig måte. Forskning er en kilde til ny og bedre innsikt, og er derfor viktig at følger etiske retningslinjer. Som tidligere nevnt er håpet at denne oppgaven fremmer bedre forståelse og praksiser, dermed var det essensielt at forskningen min foregikk på en etisk korrekt måte. I dette kapitlet har jeg presentert mine fremgangsmetoder ved ulike deler av mitt forskningsprosjekt, samt gjengitt hva prosessene innebærer og argumentert for valgene jeg har tatt. Gjennomføringen av mine metodiske valg vil bygge oppunder min forskeretikk og pålitelighet som forsker, samtidig som det ligger til grunn for de kommende resultatene og drøftingen min.

## 4.7 Styrker og svakheter

Prosjektets styrker og svakheter er gjennom hele arbeidet blitt reflektert rundt, og videre forsøkt bedret hvis nødvendig. Først og fremst vil jeg argumentere for at forskningsmetoden benyttet i dette prosjektet, gir et godt innsyn i den flerkulturelle skolen og praksisen som foregår der. Ved bruk av en kvantitativ metode tror jeg det ville vært problematisk å få tilstrekkelig informasjon og erfaringer fra skolepersonell til å besvare problemstillingen min på en tilfredsstillende måte. Det kvalitative semistrukturerte intervjuet gir tilgang til informantenes erfaringer og praksis i den flerkulturelle norske skolen. Man kan likevel ikke utelukke at spørsmål har blitt misforstått, eller en viss påvirkningskraft fra meg som intervjuer har hatt innvirkning på svarene. Denne usikkerheten tror jeg er til stede i alle forskningsprosjekter som bruker det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Samtidig mener jeg denne metodens positive sider, som er tidligere presentert, veier opp for denne usikkerheten.

Mitt utvalg av informanter er bosatt forskjellige steder i landet, noe som ikke er gjort bevisst. Anskaffelse av informanter var en vanskelig prosess, og det var ikke rom for å være selektiv. Uansett mener jeg det er et rutinert utvalg informanter som tilbød masse relevant informasjon. Spredningen av informantene kan være en styrke fordi det gir et innblikk i ulike skolemiljøer og sammensetninger av elever. Det vil samtidig ikke si at jeg ikke ville fått samme resultater av å ha lærere fra ulike skoler i samme by som informanter for eksempel, men det er et interessant aspekt med prosjektet

mitt. Muligheten for å ha flere informanter er også et aspekt ved dette prosjektet jeg har tenkt på, men som tidligere nevnt var det utfordrende. Ideelt sett ville jeg hatt flere informanter som kunne bygget oppunder hverandres utsagn, og ført til enda mer validitet og generaliserbarhet, men rekrutteringsutfordringene satt en stopper for dette. Jeg mener uansett at mine fire informanter har gitt meg et tilstrekkelig innsyn i den flerkulturelle norske skolen for gjennomføring av oppgaven og besvarelse av problemstillingen min.

Jeg har også stilt spørsmålstegn ved gjennomføringen av intervjuene som i stor grad ble over internett (Teams). Noen vil kanskje hevde at dette er en svakhet, fordi man ikke får bygget en relasjon med informantene, og kroppsspråk blir vanskeligere å observere. Min erfaring er at gjennomføringen av intervjuene og arbeid med transkribering og koding i ettertid, tilsier resultatet at relasjonen definitivt ble skapt, og den gode samtalen var absolutt til stede. Dette mener jeg viser at det var en komfortabel situasjon for informantene, og ikke nødvendigvis en svakhet. Videre har også kjønn på informantene vært i tankene mine, ville et flertall mannlige eller kvinnelige informanter gitt et annet resultat? Jeg har som tidligere nevnt valgt å anonymisere kjønn hos mine informanter, så en viss usikkerhet ligger selvfølgelig i luften rundt kjønns sammensetningens påvirkning av resultatet.

Sist, men ikke minst mener jeg mitt tema og min problemstilling ga informantene tilstrekkelig med rom til å drøfte sine erfaringer, uten at det nødvendigvis ble utenfor det relevante temaet. Problemstillingen er konstruert på en måte hvor informantenes erfaringer og hvordan de praktiserer på sine respektive skoler, er den relevante informasjonen. Dette blir en styrke ved mitt prosjekt fordi informantenes erfaringer og praksis er deres egne. Det er det ingen andre som kan påvirke, og jeg får tilgang til råmateriale fra praktiserende lærere og skoleledere. Videre kunne det vært interessant å sette fokus på undervisningssituasjonen alene, eller kun aktiviteter utenfor klasserommet for eksempel. I resultatkapittelet som følger, viser dog informantene til at flerkulturalitet ikke kun er knyttet til enkeltsituasjoner, men er del av noe større og mer flytende. Derfor var det også hensiktsmessig for meg i denne oppgaven å belyse ulike deler av skolehverdagen hvor flerkulturalitet har en innvirkning på lærerpraksisen.



---

## 5. Analyse og resultater

I dette kapittelet vil jeg benytte mine empiriske data for å belyse hvordan fire lærere arbeider med dette temaet. Fremstillingen og analysen av mine funn er delt i underkapitler bygget på mine koder, hvor informantenes svar og mine spørsmål ligger til grunn. På denne måten vil fremstillingen bli mest mulig oversiktlig og leservennlig.

### 5.1 Flerkulturalitet og informantenes kvalifikasjoner

En naturlig måte å innlede intervjuene mine på, var med noen spørsmål om kvalifikasjoner i form av utdanning og etterutdanning, samt tidligere relevante jobber og nåværende jobb. Som nevnt tidligere, var det relevant for min oppgave at mine informanter hadde lærerutdanning som minimumskrav og erfaring over lengre tid i norsk skole. Tre av fire informanter har en fireårig-allmennlærer i bunnen, mens siste informant er utdannet førskolelærer. Videre har to av informantene gjennomført rektorutdanningen, mens informant A har etterutdannet seg innen sosialpedagogikk, spesialpedagogikk og norsk. Informant D har etterutdanning innen matematikk og har i tillegg flere kurs i dette faget. To av informantene har også flere kurs i ledelse og endringsledelse, som var viktige for lederstillingene de har eller har hatt tidligere. Informant C påpeker at hen aldri blir helt ferdig med utdanning, og det alltid er noe man kan bygge på med et smil om munnen.

Alle informantene har mellom 20 og 30 års erfaring i skolen. Informant A med tiårig erfaring fra barneskole og ti år på videregående skole som lærer i norsk, engelsk og som rådgiver. I dag jobber hen som rådgiver i PPT-tjenesten med fokus på videregående skoler og institusjonsbarn i grunnskolealder, men trekker mange erfaringer i intervjuet tilbake til sin tid i videregående skole. Ved spørsmål om klassene hen hadde tidligere var flerkulturelle, påpeker hen:

Jeg syns det var lite av det de årene jeg jobbet i grunnskole, men nå er jo det plutselig blitt 12-13 år siden, ikke sant? Men jeg kan se at en av de siste gruppene jeg hadde på videregående var flerkulturell. Der hadde vi masse forskjellige kulturer i samme klasse. [...] Men i videregående og årene der så har det økt gradvis, så den siste klassen jeg skal prøve å referere til da jeg svarer, er i aller høyeste grad flerkulturell. (Intervju, Informant A)

Informant B jobber i dag som rektor på en barneskole, og har tidligere vært avdelingsleder på videregående skole. Hen viser til erfaringer som leder i barnehage en del år, som hen påpeker er relevant for min oppgave «[...] i forhold til det å bygge og trygge opplæringsmiljø». Ved spørsmål om flerkulturalitet ved hens nåværende arbeidsplass, anslår hen at det er mellom 15 og 20 prosent av elevene som ikke er etnisk norske, og påpeker samtidig mer sentrumsnære skoler som har større andel. Informant C er i dag avdelingsleder på en barneskole, og har tidligere arbeidet som lærer på flere ulike skoler i samme by. Ved spørsmål om flerkulturalitet på hens nåværende arbeidsplass uttaler hen:

Nei.. Skolen her vil jeg ikke se på som det, for her det.. (!) I skolekretsen til SKOLE 2 er det stort sett høyt utdannede foreldre, og den sosiokulturelle biten er ganske høy. [...] Her er det mange som har mye penger, så de mer sårbare familiene leier ofte kjellerleiligheter hos de so eier huset. [...] så jeg vil ikke si vi er en flerkulturell skole nå. Ikke her jeg jobber nå. [...] for SKOLE 1 der jeg var lærer i mange år, der er det helt klart. Der går det mer andre veien, i klassen jeg hadde der på 25 var kanskje to av de etnisk norske. (Intervju, Informant C)

På samme måte som informant C, viser informant D til store skiller i skolekretsen hen har jobbet. Hen forteller at skolen hen jobber på i dag er flerkulturell, men i mindre grad enn forrige arbeidsplass, og påpeker at erfaringene hens vil bli tatt fra begge skolene, og hvor det skulle føles naturlig.

Som antatt på forhånd kommer informantene med ulike erfaringer rundt det flerkulturelle fra sine arbeidsplasser. Noen informanter hadde erfaringer fra skoler med omtrent ingen flerkulturelle elever, mens andre hadde erfaringer med det helt motsatte; at brorparten av elevene var fra innvandrerfamilier. Det var også stor variasjon i hvor minoritetene kom fra, samt hvor lenge de hadde vært i Norge. Informant D for eksempel påpeker at på skolen hen arbeider, kom familiene i stor grad fra vestlig-lignende land, så overgangen til norsk skole var ikke like stor som for familier fra land i Afrika eller Asia. Det føles også riktig å poengtere at ingen av informantene snakker om bytte av arbeidsplass som følge av utfordringene på skolene sine, men heller at de tidligere arbeidsplassene som var flerkulturelle ga stor erfaring og innsikt i arbeid med temaet. Informant C påpeker at: «Alle som jobber i skolen skulle hatt praksis på flerkulturelle skoler, faktisk.». Etter de innledende spørsmålene, gikk jeg videre til hoveddelen av intervjuet som dreiet seg om utfordringer, positive sider, og arbeid på de flerkulturelle skolene.

---

## 5.2 Språkkunnskaper hos elevene

Ved spørsmål om informantene opplevde flerkulturalitet i klasserommet som en positiv bidragsyter i skolehverdagen, kom samtlige med noe kort om hva de anså som positivt, men de var også enige om at det ikke utelukkende var positivt. En gjenganger hos informantene var elevenes språkkunnskaper, og problemene dette medførte. Informant A viser til erfaringer med elever som begynner i klassen med minimale språkkunnskaper, og at dette fører til store forskjeller i det faglige nivået. Denne erfaringen har også de andre informantene, og informant C påpeker at: «[...] det er klart det å tilpasse det faglige er en utfordring.». Hen viser til at det i mange tilfeller dreier seg om ulike språk for elever som kommer fra samme land, med punjabi og urdu som eksempel. Derfor blir det vanskelig for disse elevene å finne støtte hverandre også. Informant C påpeker også at:

Det er ofte mange mammaer til disse elevene som er analfabeter, de kan ikke sitt eget språk. [...] de er veldig sjelden i barnehage, og spesielt når kontantstøtten kom, altså man fikk penger for å ha barna hjemme, det gagnet ikke de flerkulturelle. For da blir de hjemme, og de snakker hvertfall ikke norsk, men morsmålet sitt. (Intervju, Informant C)

Informant B sier de språklige utfordringene må tas hensyn til, og understreker at: «[...] det å gi disse språktrening, språkopplæring tidlig sånn at de så fort som mulig får muligheten til å uttrykke seg, det er kjempeviktig. Det forhindrer utrolig mye konflikter da.». Videre påpeker hen at: «[...] det er klart at er du på skolen og ikke klarer å uttrykke hva du vil og hva ønsker så blir du frustrert. Det er en helt naturlig reaksjon.». Informant C viser også til dette med frustrasjon for elever som ikke klarer å uttrykke seg. Hen tar opp et eksempel med en elev på mellomtrinnet som slo seg helt vrang og trakk kniv mot seg på hans tidligere arbeidsplass. Hen klarte å roe ned situasjonen, og i ettertid viste det seg at: «Da hadde han fått beskjed om, det visste jo ikke vi, [...] at han skulle flytte til England dagen etterpå, og han ville ikke det.». Informant C uttyper videre om situasjonen at dette var hans måte å uttrykke sin misnøye med en situasjon han ikke hadde kontroll over, fordi han ikke hadde tilstrekkelig språk. Hen påpeker også dette var noe skolen ikke hadde fått beskjed om, og begrunner dette med kulturforskjeller og dårlig kommunikasjon mellom skole og hjem, som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.3.1.

Informant D viser til lignende utfordringer med språkkunnskapene hos sine elever. Hen påpeker en belastningsøking for lærerne ved å måtte oversette infoskriv og dokumenter til fremmedspråklige familier, noe også informant C mente var veldig tidkrevende. Videre viser informant D til store forskjeller mellom elevene og ulike kulturer, ved å påpeke at noen innvandrerfamilier har stort fokus på skole og læring, hvor da språklæringen går mye hyppigere enn for andre familier, hvor foreldrene kan være analfabeter og ha liten kontroll på sine barns utdanning. Informant D viser til erfaringer med elever som har tolv søsken, og foreldrene kan slite med å strekke til og omsorgen for egne barn er ikke tilstrekkelig.

### **5.2.1 Tilpasset opplæring for minoritets elever og morsmålsundervisning**

Samtlige av informantene i samtale om utfordringen med språk, trekker også inn tilpasset opplæring i form av særskilt norskundervisning og morsmålsundervisning på både godt og vondt. Informant A viser til erfaringer med etablering av en egen klasse for de minoritetsspråklige, hvor de skulle lære norsk og andre fag. Hens inntrykk av dette var at elevene hadde: «[...] morsmålsundervisning for å lære seg språket sitt – ikke for å bruke det til å lære seg å komme inn i det norske.», noe hen mente var uheldig. Erfaringene informant A satt igjen med da disse egne klassene returnerte til ordinær undervisning, var at de var blitt så sammensveisa og komfortable at det var en enorm utfordring å skape et skikkelig godt klasse- og læringsmiljø i den ordinære klassen. Hen sa: «Da hadde de blitt så sammensveisa, sånn at det var lettere for dem å forholde seg til hverandre, også tror jeg de fikk mye støtte faglig i hverandre». Dette fenomenet er ikke fremmed for flere av de andre informantene heller, og kan være svært negativt for de minoritetsspråkliges inkludering og integrering på skolen.

Informant B påpeker: «[...] det at norsk skole og opplæringsloven er laget sånn at du har rett på særskilt norskopplæring, hvis du blir kartlagt til å være på et lavt nivå da, er et veldig forebyggende og viktig tiltak.». Videre snakker hen om skolen hen er rektor på nå, hvor de har litt over 30 elever som har et sånt vedtak. Hen utdyper at hvis lærere på hennes skole sliter med kommunikasjonen med sine elever på grunn av språk, må det legges ned en innsats for å mestre språket, men påpeker samtidig

---

at for elevene er det viktig å føle anerkjennelse og føle seg sett at lærere selv om det ikke er gjennom språket. «[...] det som er viktig er at lærere må være tydelig med kroppsspråk, sant? «Jeg er glad for å se deg», «jeg er glad for at du kom i dag», bruke visuell støtte med elevene, og også med foreldrene.».

Informant D viser til et kommunalt tilbud på enkelte skoler i hjemkommunene hvor nyankomne innvandrere kan få toårig språktilbud før de begynner på sine ordinære skoler. Hen påpeker dog at dette tilbudet er det ikke alle som benytter seg av, fordi familier ikke klarer å følge opp med skyss og tilrettelegging for at barna skal utnytte et tilbud som vil gi et språklig grunnlag til å delta i ordinær undervisning. Informant D påpeker at: «[...] familier med afrikansk bakgrunn har et annet syn på opplæring enn mye av vesten da hvertfall, i forhold til unger og hva man skal være selvstendig i eller mestre. Erfaringen min er at det flyter vesentlig mer.», og understreker at dette utsagnet kun er erfaringsbasert. Hen viser her til erfaringer med foreldre som sliter med oppfølging og omsorgen for sine barn i skolesammenheng.

Informantene viser til svært varierte språkkunnskaper hos sine elever med innvandrerbakgrunn, hvorav de med bakgrunn fra vestlig-lignende skolesystem og bedre oppfølging hjemmefra, ofte raskere lærer seg språk og kommer inn i det norske skolesystem. Erfaringer hos informantene tilsier at særskilt og tilpasset språkundervisning er viktig og positivt, men samtidig kan det være negativt i forhold til integrering og inkludering i klasse- og læringsmiljø.

### **5.3 Relasjonsbygging lærer-elev og elev-elev**

Alle informantene påpeker viktigheten av å skape en positiv relasjon til sine elever, og å tilrettelegge for positive relasjoner mellom elevene. Informant C har positive erfaringer med at læreren har kjennskap til sine elever for å kunne kommunisere med dem om ting som ikke kun er faglig, men også det sosiale. Flere av informantene stiller seg ganske likt til hvordan de ville gått frem for å skape gode relasjoner i sine klasser. De anbefaler å legge bort fagene i starten av året, og fokusere på å bli kjent med hverandre. Informant C snakker om elever som har gått i samme klasse i syv år, og omtrent ikke kjenner hverandre, noe som er svært uheldig. Informantene mener trygghet og gjensidig aksept for hverandre bør være

en prioritet, og hevder en jobb med dette kan gjøres tidlig å skoleåret ved å legge bort fag. For informant A og C dreier det seg henholdsvis om barneskolen og ungdomstrinnet, men idéen om mindre fag og mer samhold veier tungt uansett klassetrinn. Informant C forteller at ved å: «Rydde vekk fag i starten, trygg oppstart, [...] glem fag en periode. Man må selvfølgelig holde det litt, men prioriter det trygge, la elevene bli kjent med hverandre, la de snakke.», kan det føre til trygge relasjoner i klassen, mindre konflikter og større læringsutbytte. I henhold til læreplan, og det faglige elevene skal gjennom i løpet av skoleåret, påpeker informantene at de heller vil ha trygge elever som får stort faglig utbytte senere i året, enn at utfordringer med trygghet og klassemiljø skal komme tilbake senere.

Informant B stiller seg et lignende spørsmål, nemlig; hvor tidlig skal man starte faglig trykk? Hen har ikke noe fasitsvar til dette spørsmålet, men poengterer at for veldig mange elever er det nytt og kleint å begynne et skoleår, fordi det er nye elever og mange ukjente fjes man må bli vant til. Hen påpeker at: «[...] de som tørr å jobbe med klassemiljøet en god stund, det kan hende du havner litt bakpå med en del planer i noen fag, men du vinner utrolig mye i andre enden.». Hen sier også at det ikke nødvendigvis trenger å gå galt, hvis man ikke fokuserer på klassemiljøet og legger bort fagene en stund, men man risikerer da at: «boomerangen kommer tilbake i oktober». Avslutningsvis kommer informant B med en tanke om relasjoner og klassemiljø: «Jeg tenker det er litt grunnleggende menneskelige verdier, altså det å høre til, det at det er trygt der du er, det gjelder jo på en arbeidsplass også, det skulle jo bare mangle om det ikke gjaldt barn.».

Informantene viser også til humor og det å by på seg selv, som viktig for å danne relasjoner og et godt klassemiljø. Informant A påpeker at denne positive relasjonen i klasserommet er sentral hvis man vil ha elevene til å delta og være aktive i undervisning, som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.4. Hen uttaler: «Jeg har veldig god erfaring med å fortelle om mine opplevelser, altså det å bryte noen barrierer er å fortelle om da du har dritet deg ut», og påpeker at dette kan ufarliggjøre klasserommet, og bidra til mer åpenhet og aksept. Informant A mener det å by på seg selv og tørre å drite seg ut, vil vise elevene at det er lov å gjøre noe dumt, og at man spiller på lag med dem. Det kan stilles spørsmål ved om dette påvirker autoriteten og distansen man skal ha i forhold til sine elever, men med disse

---

informantenes erfaring tror jeg de har funnet en fin balansegang mellom autoritet og venn, man kan være fortrolig med for å etablere gode relasjoner. Videre påpeker informant A at det å møte elevene der de er, gi rom for elevene til å snakke om det de vil og vise interesse fører til et åpent og ærlig klasserom hvor det er lov å gjøre feil. Dette kommer jeg også tilbake til i kapittel 5.5.

### 5.3.1 Skole-hjem samarbeidet

Samtlige informanter påpeker utfordringer og tilpasninger som må gjøres i henhold til skole-hjem samarbeidet med flerkulturelle elever. Informant B snakker blant annet om konflikter og uenigheter blant foreldrene på hens skole, som går på kulturforskjeller. Hen påpeker at hva som foregår hjemme i grunn ikke er noe skolen får gjort noe med, men da holdningene og konfliktene blir overført til barna, som tar med seg de på skolen, blir det skolens problem. Informant B utdyper:

Dette er en enorm kulturforskjell for mange av disse foreldrene, for de er jo lært opp til at du må slåss for deg selv og dine verdier, men så sier vi i norsk skole at sånn gjør vi det ikke her. Det sitter jo på en måte i ryggraden, de har kanskje måtte slåss for alt her i livet, disse som har flyktet til oss. (Intervju, Informant B)

Videre påpeker hen at utfordringene i foreldregruppa er litt utenfor skolens ansvar, men da barna tar det med seg til skolegården og det blir slåsskamper for eksempel, så må vi gjøre noe. Samtaler og møter med foreldrene, da konflikter har oppstått på bakgrunn av familienes ulikheter er absolutt noe som har oppstått, og noe de tar veldig seriøst. Informant B påpeker at av og til så må man være litt «lærer» for foreldrene også ved å ansvarliggjøre, og si at «dette er ikke lov på skolen» og «sånn løser ikke vi konflikter på skolen». Informant D påpeker viktigheten av å ha kontakt med hjemmet, og dannelse av denne relasjonen tidlig. Hen mener også at: «[...] det er kanskje viktig med fremmedspråklige familier at du er oftere i kontakt, enn ellers.», og utdyper at for en velfungerende norsk familie: «Ofte er det sånn at hvis man ikke hører noe så er alt bra».

Informant C er den informanten som snakket mest om skole-hjem samarbeidet, og påpekte at: «Skole-hjem samarbeid er helt klart det jeg, med min erfaring, ser på som mest utfordrende. Mye mer enn det å jobbe med klassemiljø eller læringsmiljø i en klasse.». Hen utdyper ved å si: «[...] elevene er ikke noe vanskelig å jobbe

sammen med, utfordringen er å jobbe med foreldrene.» Informant C har erfaringer fra en tidligere jobb på en skole med opp mot 80 prosent elever fra andre kulturer, og snakker om den innsatsen som måtte legges ned av lærerpersonalet for å skape kontakt med hjemmene. Informant C viste til noe hen kalte «mødre-møter», som var foreldremøter med kun elevenes mødre, fordi fedrene stort sett jobbet og det var mødrene de måtte få på banen. Hen utdyper at innkallingene som ble utsendt, som regel ikke ga noe særlig oppmøte, så lærerne måtte gå dør til dør for å informere mødrene. Lærerne skaffet kvinnelige tolker, og bisto mødrene i å finne barnevakter, så de fikk deltatt. «Da hadde vi kvinnelige tolker, for de ville jo ikke ha mannlige tolker, i forhold til kvinnesyn, ikke sant? Kvinnelige tolker, barnevakt og mødre-møter, det hadde vi jevnlig ved SKOLE 1 for å få mammaene i tale.» forteller informant C, og videre sammenligner hen den erfaringen med sin nåværende arbeidsplass som i stor grad består av høyt utdannede familier med mye penger:

Når jeg ser på SKOLE 2 da, som nesten er «blenda-hvitt», her så kommer det en elev som er sårbar inn, så er det nesten så foreldrene kjøper klokke og telefon til vedkommende, ikke sant? Så mens på SKOLE 1 var det vanskelig å få arrangere bursdager fordi de hadde ikke plass til det. (Intervju, Informant C)

Informant C påpeker at synet på skolen er veldig ulikt blant forskjellige kulturer, og hvordan nærmiljø og lokalmiljø påvirker hvordan skolen må håndtere og tilpasse for sin situasjon. På skolen med svært høy andel flerkulturelle, var disse mødre-møtene nødvendige for å vise foreldrene hvordan skole ville arbeide, hva som var forventet av de som foresatte, og tilrettelegge for praktisk deltagelse. Hen kommer med eksempler fra et mødre-møte hvor lærerne hadde med linjal, ullsokk, pennal og ullgenser, for å vise mødrene. «Dette her er ull, veldig lurt å hå på da det er uteskole», fortalte lærerne til mødrene mens de sendte gjenstandene rundt i rommet så alle fikk kjenne. Aktiviteter som ski og skøyter, vi kanskje tar litt forgitt i Norge at alle har klær og utstyr til, er ikke en selvfølge i mange innvandrerhjem, påpeker informant C, som snakker av erfaring med elever som dukket opp på utedag i silkekjole og ballettsko.

Informantenes uttalelser viser til store sprik i elever med innvandrerbakgrunns åpenhet i etableringen av relasjoner. De påpeker at det må jobbes i ulik grad for å etablere en positiv kontakt, men understreker at positivitet, humor og åpenhet er noe som etterstrebes for å etablere et åpent og anerkjennende klasserom.



---

Erfaringene til informantene tilsier også at det er store variasjoner i oppfølgingen fra hjemmet, og interessen av å bidra til egne barns utdanningsløp, men understreker at dette er svært viktig for elevenes læring.

## 5.4 Eleven som ressurs og organisering av undervisning

Da informantene blir spurt om de anser den flerkulturelle skolen som positiv del av skolehverdagen, svarer samtlige at de ser på det positivt, men ikke uten unntak. Samtidig knytter alle informantene det positive med den flerkulturelle klassen, til hvordan elever med ulik bakgrunn kan være en ressurs i klasserommet. Informant C påpeker: «Jeg prøvde ofte som lærer å få frem kulturen og religionen fra elevene i klassen, at de får fortelle, snakke sitt språk, at vi er nysgjerrige på hverandre, men respekterer hverandre.». Hen utdyper dog at dette ikke er utelukkende positivt, og viser til holdninger til skolen som et eksempel, som kan være utfordrende. Med holdninger til skolen, påpeker informant C at det kan være dårlige erfaringer med skolen for foreldrene, liten kunnskap om det norske skolesystemet og generelt liten tro på norsk skole som tilretteleggere for barna sine. Dette gir derfor ikke rom for lærerne til å benytte elevenes kulturelle og religiøse ulikhet som ressurs i klasserommet.

Informant B mener også at å bruke elevene sine som ressurser er svært viktig, og kan gi stort læringsutbytte. Hen uttaler:

[...] å ha med seg elever da, og ungdommer som har en annen bakgrunn både som med kultur, men også religion, gjør at du får et mye bredere, hva skal vi si, innfallsvinkel da, til å jobbe med en del sånne spørsmål i undervisningen, enn om vi hadde hatt elever der alle hadde hatt lik oppvekst, likt verdisyn, foreldre med samme (!) sosiale sjikt og ja. Så det har vært veldig positivt, og det å få en sånn, for de andre elevene, få sånn forståelse av at verden kan oppleves veldig ulikt. (Intervju, Informant B)

Informant B påpeker at ulikheten i et klasserom er en stor ressurs for elevene. En ressurs i form av et mer levende og utfyllende bilde, enn om de skulle lest om kulturene eller religionene i en bok eller sett en film for eksempel. Hen viser til viktigheten av å forstå at:

[...] dette ikke bare en noe vi leser om i bøker, dette er noe vi ser, og det er det samme med lærerne i dag på skolen som har elever fra mange kulturer i

klasserommene. De kjenner på det at man må forholde seg til det at folk har ulik både tro og levesett, tro og verdisyn, fordi de kommer fra andre kulturer. (Intervju, Informant B)

Videre påpeker informant B at hvordan man går frem, og hvilke muligheter man har til å bruke elevene aktivt som ressurser i klasserommet, varierer stort på grunn av alder, forståelse og modenhet.

Informant A viser også til erfaring med å bruke elevene som ressurs i klasserommet, og påpeker at det er viktig at det er en komfortabel situasjon for enkelteleven og klassen. Hen mener: «[...] en ålreit relasjon med elevene dine, altså du må selv ha etablert en kontakt som gjør deg trygg i det store og hele spillet de er med på, hvor alt kanskje er litt fremmed.», og viser til eksempelet jeg snakket om tidligere, ved å tørre å by på seg selv og det å drite seg ut litt. Informant A bruker egen undervisning i norsk som eksempel, og påpeker at undervisning om sagn og eventyr for eksempel kan være vanskelig å forstå for mange innvandrere, fordi de ikke har noen knagger å henge informasjonen på. Hen viser til et eksempel med eventyret *Rødhette og ulven*, som hen brukte i undervisning, og en elev fra Somalia hadde da påpekt at de hadde en lignende fortelling fra hjemlandet. Informant A påpeker at å finne likhetene mellom norsk kultur og kulturen fra andre land er viktig, samt å unngå søkelyset på forskjellene mellom «oss» og «dem». Hen utdyper at fortellingen fra Somalia hadde andre dyr, og var fremstilt litt annerledes, men moralen i historien var lik. Hen mener at å gi elevene muligheten til å fortelle fra sin kultur og sammenligne eventyrene, kan være en bro mellom kulturer for elevene. Informant A påpeker avslutningsvis: «Hva er det dem har med seg fra sin skolekultur, fra sin sosiokulturelle bakgrunn, altså alt dette her som viser at det er likheter og ikke bare forskjeller.», og understreker viktigheten av å gi elevene rom til å snakke og utdype rundt egen kultur og erfaringer.

Informant D viser også til samme eksempel som informant A, med folkediktingen som kan være slående lik på tvers av kulturer. Hen utdyper videre at musikk og mat også kan være supre arenaer for elever å utforske hverandres kultur. Gjennom intervjuet er det mat, og matkultur, informant D viser til mest, og hen påpeker at dette er en super mulighet for elevene og foreldrene til å lære hverandre å kjenne og akseptere. Hen viser til svært positive erfaringer med internasjonale matkvelder

---

og samlinger hvor elevene og foreldrene får omgås. Rent praktisk legger informant D vekt på muligheten av å bruke elevene og foreldrene i undervisning ved å ta med gjenstander og historier fra egen kultur, og hvordan sånne gjenstander med stor affeksjonsverdi for familien kan gi følelsen av at man blir verdsatt og anerkjent av medelever.

Informant C påpeker at en risikovurdering er nødvendig i planleggingen av undervisning, og spesielt i flerkulturelle klasser. Med risikovurdering, mener informant C at man må ha kjennskap til hvilket faglig nivå og arbeidsmetoder som fungerer for enkeltelevne, og tilpasse der etter. Som alle informantene har snakket om, blir det ofte store skiller i kunnskapsnivå i klasser, og dette er noe læreren må ta hensyn til. Som informant C utdyper: «[...] må man se på enkelteleven og hvilke behov har han. Hva kan Petter i hjørnet, og Ali bakerst? Du må på en måte risikovurdere veldig da, på hva de forstår og om de har forutsetninger til å forstå det i det hele tatt.». Videre foreslår Informant C elevaktive arbeidsmåter i undervisningen, hvor elevene er aktive og kan snakke i grupper og lære av hverandre. Hen viser til elevstyrte arbeidsformer som *nysgjerrigper* og *storyline* som eksempler på aktiviteter hvor elevene får diskutert og kommunisert sammen, og læreren er mindre involvert.

Alle informantene vil gjerne benytte sine elevers kulturelle og religiøse variasjon i undervisningen, og at dette kan være svært lærerikt for klassen. De påpeker samtidig at dette må være en situasjon som elevene er komfortabel med, og foreldrene er informerte og inkluderte. Utforskning av likheter og ulikheter i folkediktning, musikk, religion og kultur kan være spennende og lærerikt for elevene, viser erfaringene til informantene.

## 5.5 Proaktivt arbeid og tilrettelegging

Ved spørsmål om skolenes proaktive arbeid rundt de flerkulturelle på skolen, viste informant A og B til *æres-begrepet*, og hvordan det var noe fremmed de ikke var vant med før de erfarte det. De viser til elever som i større grad følger og forsvarer sin familie og sine kulturelle verdier, enn etnisk norske elever tidligere. Informant A påpeker at dette var noe de som lærere måtte bli vant til, og lære seg om for å

handle respektfullt og korrekt ovenfor sine flerkulturelle elever. Informant B viser til erfaringer rundt *æres-begrepet* hvor det har ført til slåsskamper og krangling i skolegården, fordi noen har krenket kultur eller familie hos en elev. Spørsmålet her kan jo være om dette kun dreier seg om familiens ære, eller om dette rett og slett er mobbing eller trakassering med bakgrunn i utseende, familie eller etnisitet som noen eksempler. Hen påpeker at søsken ofte også blander seg inn for å forsvare familiens ære, og det kan eskalere situasjonen enda mer.

Informant C og D viser til erfaringer av hvordan skolens arbeid proaktivt kommer litt av seg selv utfra beliggenhet og nærmiljø. Informant C viser til sin tidligere arbeidsplass, hvor rundt 80 prosent av elevene hadde bakgrunn fra andre kulturer, så systemer for arbeid rundt dette allerede var tilrettelagt da hen begynte i jobb der. Hen påpeker et stort skille fra nåværende arbeidsplass, hvor det er minimalt med andre kulturer, til tidligere arbeidsplass ved at det var mye større samarbeid med barnevern, høyere mobbetall og utviklingsarbeidet var mer synlig. Dette kan tyde på flere økonomisk ressurssvake elever, som informant C også påpeker i sine uttalelser. Informant C viser til et helt annet fokus i arbeidet på skolen, hvor læringsmiljø var sentralt fordi det var mange utrygge barn som hadde vært gjennom traumatiske ting. Hen oppsummerer: «Så jeg tenker proaktivitet må være gode planer, handlingsplaner for språkutvikling, for barnevern, for ressursteam og PPT. [...] systemnivå og handlingsplaner, og så må du jobbe proaktivt med elevsyn. Altså lærerne må jobbe med hvilket elevsyn de har.». Hen påpeker også at på grunn av kulturforskjellene kan man ikke klandre foreldrene for å ikke følge opp med lekser, men heller tenke litt klokt, og sette søkelys på andre ting man kan påvirke positivt. Avslutningsvis viser informant C til erfaringer rundt fadderordninger og vennegrupper som ble organisert for nyankomne elever og elever som var veldig tilbaketrukne. Hen mener dette kan være et viktig hjelpemiddel for mange elever, ved å skaffe seg venner eller finne noen som de kan kommunisere med, som fører til at de i større grad blir inkludert og integrert.

Informant D har noe av de samme erfaringene fra sin tidligere arbeidsplass, og peker på boligpriser og sosioøkonomiske som faktorer som gjør at flere innvandrerfamilier bosetter seg der. Erfaringene til informant D fra denne skolen var at de var forberedt på hvilket antall flerkulturelle elever som kom, og delvis hvilke

---

behov de hadde, og hadde allerede tilrettelagt for dette i form av en godt utviklet tolketjeneste, flere tospråklige lærere og andre hjelpetjenester. Samtidig legger ikke informant D skjul på at selv om man er forberedt på hva som kommer, så er det en stor oppgave å være lærer for en klasse med opptil 10 nasjonaliteter og kulturer.

Som nevnt i tidligere delkapitler peker flere av informantene på trygg oppstart og et mindre faglig trykk i starten av skoleår som et viktig proaktivt hjelpemiddel.

Informant A påpeker at:

[...] for meg handler det mye om å tørre å stoppe opp dette evinnelige hamsterhjulet man driver med i skolen. At man er mer opptatt av hvor mange mål og hvor mange sider i læreboka man har tatt, men å tørre å stoppe opp, og sette litt fokus på akkurat det som jeg tror er gevinsten i det lange løp da, og det tror jeg er inkludering. (Intervju, Informant A)

Informant A utdyper at man må være litt ulydig lærer, og begrense seg litt faglig for å kunne få maksimalt utbytte senere. Informant B og C peker på det samme, ved at fokus på ting som læringsmiljø, relasjoner og aksept, før det faglige vil gi positive resultater ved senere anledninger.

Informant B dreier ut om et undervisningsopplegg som foregår over lengre tid, som er utarbeidet av helsesykepleiere i hens hjemkommune. Dette opplegget handler om psykisk helse og livsmestring, og det kan være en enorm hjelp for lærerne å bruke i samarbeid med sine elever. Hen påpeker at som rektor på denne skolen er jobben hens å legge til rette for at lærerne har hjelpemidler og en verktøykasse full av muligheter i sitt arbeid med klassen. Informant B forklarer at dette opplegget innebærer et nytt tema hver måned, og på høsten begynner de med «ny start sammen»-kapittelet. Informant B utdyper rundt dette:

[...] der handler det om å sette miljøet i klassene, og da vi starter med «ny start sammen» på disse trinnene handler det om å få elever til å bli «en klasse», at nå skal vi være sammen og vi skal få et trygt og godt miljø sammen. [...] Hvilke klasseregler skal vi ha, hvordan skal vi snakke med hverandre, ja alle disse tingene som er med på å skape et trygt og godt miljø da, for det handler om å få noen rammer, sant? Det er trygt. (Intervju, Informant B)

Hen påpeker at hvordan og hvor mye lærerne benytter seg av dette hjelpemiddelet varierer, samtidig som tilpasninger må gjøres i henhold til klassetrinn. Videre utdyper informant B at dette opplegget er utenfor det faglige, og handler om å:

[...] hjelpe elevene til å takle livene sine. Hva er normale tanker, og hva er noe kanskje alle går og tenker på? Som lærer har man ikke bare fem timer matte i uka, og går inn og ut av klasserommet bare, man er som lærer en rollefigur på alt dette andre også. (Intervju, Informant B)

Informanten viser her til skolens dannelsesoppdrag, på lik linje som utdanningsoppdraget, og man er ikke bare lærer, men også en rollemodell og frontfigur for verdiene vi vil ha i samfunnet. Hen viser til andre deler av dette opplegget, og forteller at temaer som «trygg» og «venner» kommer tidlig på skoleåret, og at dette ikke er uten grunn. Informant B påpeker at tryggheten, relasjonene, vennskapene og klassemiljøet som bygges tidlig i året, er veldig viktig for fremtidig læringsutbytte for elevene, som flere av de andre informantene også understreker.

Erfaringene til informantene viser til at det proaktive arbeidet som legges ned i stor grad er erfaringsbasert, og tilpasses etter skolens beliggenhet og nærmiljø. Videre understrekes det at fokuset tidlig på skoleåret ikke burde ligge på fag, men på å bli kjent, danne relasjoner og finne venner, for å skape en trygghet som vil gi faglig utbytte senere på året. Samtidig påpeker informantene at elevene må se læreren som et forbilde i alle situasjoner, og være en rollemodell for elevenes dannelse i samfunnet.

## **5.6 Reaktivt arbeid – arbeid med negative holdninger og rasisme**

Ved spørsmål om utfordringer og problemer ved informantenes skoler, svarer de at det er liten grad av diskriminering, rasisme og negative holdninger basert på etnisitet, kultur og religion. Informant A påpeker en del fremmedfrykt og fremmedhat i sin tidligere klasse, men at dette var noe som gradvis ble borte med årene de gikk sammen. Hen kommer også med eksempler fra skolen som helhet, hvor noen har gått ut av kantinekøen og sagt høylytt «det lukter så jævlig», og har referert til en innvandrer foran i køen. Videre forteller informant A at dette er ubehagelige situasjoner, men at det ikke nødvendigvis er så komplisert, fordi det rett og slett ikke er lov. Hen utdyper at ved sånne situasjoner forsøkes det å «[...] ikke tydelig ta noens parti, men du skal fortelle hva som er lov og ikke lov. Så det er kanskje utfordringen med eldre og ungdom da, at det er en del holdninger som har satt

---

seg.». Hen påpeker videre at dette ikke var nevneverdig synlig i hens klasse, men på skolen generelt kunne det oppstå situasjoner.

Informant B peker som tidligere nevnt på at utfordringene som oppstår ofte kommer av foreldrenes uenigheter, og barna tar med dette skolen. Ellers sier hen at: «Barn i barneskolen er så unge at de, hva skal jeg si, at stort sett går det veldig bra.». Ved utfordringene som kommer fra de foresatte dreier det seg som tidligere nevnt ofte om dette *æres-begrepet*, og hvordan noen har krenket noens kultur eller familie. Informant B påpeker at de har jevnlig og god kontakt med en egen avdeling kalt «flyktning» i kommunen, som ofte bistår i arbeid med relativt nyankomne elever og foresatte, som er utsatt for konflikter. Hen utdyper at sånne eksterne aktører kan være en enorm bidragsyter for skolen, og det nøles ikke ved å involvere de hvis det skulle være til elevens beste. Informant B viser til det samme som informant A, nemlig at oppfordringen er å gripe inn i situasjoner når de oppstår, fordi det blir lettere for elevene å forstå hva de har gjort galt da, enn å ta det ved en senere anledning. Informant A påpeker også at: «[...] alle elever er våre elever, det er ikke sånn at min klasse og min avdeling, det er vår skole og våre elever.», men det handler om å være medmenneske og tørre å dempe situasjoner som skulle oppstå.

Informant B påpeker at ved mønstre over tid, hvor de samme elevene er involvert i negativ atferd, nøles det ikke med å kontakte foreldre eller sette opp en samtale for å snakke om utfordringene. Videre forteller hen om situasjoner hvor deres proaktive arbeid i form av det tidligere nevnte undervisningsopplegget, har ført til at elever har åpnet seg om utfordringer både på skolen og hjemme. Dette gir skolen mulighet til å gripe inn i situasjonene og hjelpe. Ellers påpeker informant B viktigheten av å ha etablerte rutiner for hvordan man skal håndtere situasjoner med mobbing, diskriminering og utenforskap, og hvordan de på hens skole har arbeidet for en: «[...] kompetanseheving hos alle lærerne, sånn at de skal jobbe forebyggende og være i stand til å håndtere det hvis det kommer.». Informant C viser igjen til sine erfaringer med å ha etablert kontakt med hjemmet, og hvordan dette gjør det komfortabelt å ta kontakt med dem hvis situasjoner skulle oppstå.

Informant D viser til tro på elevsamtalen som et reaktivt verktøy, samtidig som det kan være et proaktivt verktøy også. Hen viser til årevis med erfaring, hvor hen har

korte samtaler med samtlige av sine elever hver uke, eller annenhver uke. Disse samtalerne er korte og presise, og dreier seg om venner, fag og skolesituasjonen generelt. Informant D påpeker at dette kan gi både proaktive og reaktive reaksjoner læreren må ta tak i, samtidig utdyper hen at dette er en måte for elevene å føle seg sett av læreren på. Hen forklarer dette med at:

[...] det er mange ganger at folk kan forsvinne litt, også er det jo sånn at atferd syns fryktelig tydelig da, og det er bommert mange lærere gjør, tror jeg. Du ser liksom atferden, men ikke menneske som kjemper den indre kampen, og famler for å finne sin vei i livet da.» (Intervju, Informant D)

Totalt sett viser informantene til liten grad av rasisme og mobbing, men det kan være noe som forekommer. Det påpekes at dette erfaringsvis er noe som blir utvannet med kjennskap og aksept av hverandre, hvis dette jobbes med, og er ikke et nevneverdig problem på noen av informantenes skoler. Som helhet peker informantene på å tørre å ta fatt på problemene som skulle oppstå, samtidig som informant D legger sitt fokus på regelmessige elevsamtaler for oppfølging både faglig og sosialt.

## 5.7 Råd til lærere i flerkulturelle klasser

Avslutningsvis i intervjuene spurt jeg informantene om de hadde noen råd til nåværende og fremtidige lærere om hvordan det kan arbeides for et positivt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasser. Informant A påpeker viktigheten av å tørre å løfte frem kulturelle særtrekk og ufarliggjøring av ulikheter, samt vise elevene likhetstrekk mellom kulturer. Videre mener hen at å bruke god tid på å bygge relasjoner er en nødvendighet. Hen vil gi elevene rom til å lære hverandre å kjenne, og at elevene kan være åpne med sine kulturer og erfaringer, og hvordan dette kan hjelpe elevene med å danne kulturell aksept og et uenighetsfellesskap, hvor det er rom for å være ulike. Informant A konkluderer med at:

Bløffe uten angst litt er litt læreryrket. legg litt på, trekk litt fra, gjør det til litt altså. [...] det er en forestilling du driver med, med hjertet på rett sted, og det er gull. Men jobben vår er å få til opplæring, og da må vi være litt sånn.. lure. (Intervju, Informant A)

Informant B benytter denne muligheten til å vise frem det tidligere nevnte undervisningsopplegget, og forteller hvordan det kan brukes aktivt i undervisning



---

gjennom hele året. Hen kaller det: «en liten verktøykasse på veien». Hen påpeker at denne er strategisk oppbygget med månedlige temaer som «ny start sammen», «trygg», «venner» og «vondt og vanskelig». Informant B utdyper avslutningsvis:

Du skal jo gjøre elevene dine til «gangs mennesj» vet du, det er jo den store oppgaven. De skal mestre livet sitt. Da får det være om de kan hovedstaden i Polen, og hvilket år det skjer, det er viktigere å klare å håndtere livet. (Intervju, Informant B)

Informant C mener det er mange tips som kunne blitt nevnt her, men velger å rette fokus mot tilpasset opplæring og undervisning, kartlegging og skolehjem samarbeid. Hen råder om å:

[...] åpne klasserommet for resten av verden, få med foreldrene, få det flerkulturelle inn. Om du har fokus på klær, kultur, mat, land, geografi, få foreldrene til å fortelle. Religion, det er en ypperlig mulighet til å faktisk lære om ulike religioner, spesielt viktig i dag med demokrati, og hvordan vi sliter med demokratiske verdier i deler av verden. (Intervju, Informant C)

Informant C poengterer også at det er viktig å bruke tid på det flerkulturelle, og som lærer hvor viktig det er å ha kunnskap om det. Involvering av nærmiljøet i form av idrettslag, fritidsklubber og andre organisasjoner anbefaler også informant. Hen tar i bruk kulturmøter som et eksempel på steder hvor folk møtes, lærer om hverandre og lærer å akseptere hverandre. «Mat er ofte et sted der man møtes og har det hyggelig sammen», påpeker informant C, og viser til arrangementer de har hatt, hvor elevenes familier lager mat fra sine kulturer og forteller om sitt land og sin kultur for de andre elevene.

Informant D viser til lignende kulturmøter som informant C, og uttaler: «[...] hvis jeg skal nevne en ting den skolen eller klassen burde gjøre, så er det maten.». Hen utdyper dette med at det er en flott mulighet til å vise interesse for foreldrene og elevene, og deres kultur og bakgrunn. Informant D påpeker at sosiale sammenkomster rundt mat er en ny arena for folk og møtes, og i hens erfaring kommer alle med positiv innstilling, et smil om munnen og stolthet for sin kultur. Videre er hens erfaring at det ofte er de etnisk norske familiene som er skeptiske og «snurpete» til sånne sammenkomster, mens innvandrerfamiliene er mer åpne og inviterende i sin væremåte. Informant D stiller spørsmålet om vi som nordmenn kanskje er i ferd med å bli for individuelle, og påpeker at dette kan være en trussel mot inkludering.

Siste spørsmål om fremtidige råd, ble møtt med et smil om munnen hos samtlige informanter. Tolkningen min av informantenes uttalelser på spørsmålet var at de nå var nødt til å finne det viktigste hjelpemiddelet de benytter i sin praksis i flerkulturelle klasser. Rådene varierer fra skole-hjem samarbeidet til matkultur til klasseromsarbeidet og relasjonsbyggingen, og det er ting informantene har poengtert gjennom hele intervjuet at de mener er essensielt i arbeidet med den flerkulturelle skolen. Erfaringen jeg sitter igjen med etter intervjuene er at det var hyggelige samtaler, hvor et seriøst og viktig tema ble diskutert. Mange gode erfaringer kom til lys i samtalene, som gjengis i resultatene mine, samtidig var det også rom for en spøk og latter der det var passende.

---

## 6. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine funn i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning presentert i kapittel 3. Problemstillingen i denne oppgaven tar for seg utfordringene skoler og lærere erfarer i flerkulturelle klasserom, og hvordan det arbeides med dette. For å besvare min problemstilling har jeg etablert to forskningsspørsmål, som jeg vil ta utgangspunkt i for å strukturere drøftingskapittelet. Forskningsspørsmålene ble laget i lys av innholdet i min analyse, og jeg føler de kan gi en strukturert presentasjon av min drøfting. Jeg vil med utgangspunkt i disse spørsmålene drøfte funnene mine i lys av mine teoretiske betraktninger fra kapittel 3, samt mine empiriske data, presentert i kapittel 5. Jeg tror denne fremgangsmåten vil gjøre at jeg på en tilfredsstillende måte kan besvare problemstillingen:

*Hvordan arbeider lærere for å skape et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i en flerkulturell klasse, og hvilke utfordringer kan man møte på?*

### 6.1 Muligheter og mål for det flerkulturelle klasserommet

Det første forskningsspørsmålet tar for seg hvilke muligheter skoler og lærere har til å utnytte mangfoldet i sine flerkulturelle klasser, samt hvilke mål man burde ha i disse klassene. Jeg vil også ta for meg hvordan lærernes kjennskap til nærmiljø og elever påvirker skolens arbeid med tilrettelegging og målsetting. I dette underkapittelet undersøkes mine informanternes forståelse og praksis rundt mulighetene det flerkulturelle klasserommet tilbyr, samt drøftes dette i lys av teori tidligere presentert.

#### 6.1.1 Eleven som ressurs

Ryen (2019, s. 40) påpeker at elevenes tidligere erfaringer og kunnskap kan være gode byggeklosser og ressurser for klassen. Ifølge Spernes (2020, s. 65) kan man ta utgangspunkt i minoritetselvenes kunnskaper om religion, kultur, historie og språk, og på denne måten bruke elever som en ressurs i klasserommet. Hun utdyper at det kan være utrolig lærerikt å se praktiske og fysiske eksempler, i stedet for å lese om temaet som fjern teori man aldri er i nærheten av. Videre viser

Spernes (2020, s. 65) til viktigheten av å ha kjennskap til sine elever, deres kultur og religion for å kunne bruke det for alt det kan tilby. Holmqvist Lidh (2016, s. 138) påpeker i sin forskning at mange elever ville utnyttet muligheten til å påvirke undervisningen fordi de mener den er lite representativ og upresis. Informantene påpeker at elevene lærer masse av hverandre, og ved å bruke elevenes som bidragsytere i undervisning kan føre til større læringsutbytte for hele klassen. Informant B trekker frem: «[...] har man noen i klasserommet som tilhører et annet trossamfunn vil jo dette kunne gi et mye mer levende og utfyllende bilde, enn om vi skulle lest om det i en bok». Informant C hadde også lignende betraktninger: «Jeg prøvde ofte som lærer å få frem kulturen og religionen fra elevene i klassen, at de får fortelle, snakke sitt språk, at vi er nysgjerrige på hverandre, men respekterer hverandre.». Hen kommer også innpå at for at elevenes flerkultur skal brukes praktisk må det være forutsetninger på plass som tilsier dette, noe jeg kommer tilbake til neste delkapittel. Det kommer også frem at informantene mener ledelsen på skolene forsøker å tilrettelegge så lærerstyrken på skolen har tilstrekkelig kjennskap til sine elever, men at dette er et ansvar som i stor grad ligger hos læreren. For flere av informantene tilrettelegges det også med praktiske verktøy og undervisningsopplegg, som skal hjelpe lærergruppen i arbeidet med sine klasser. I lys av samtlige informanters uttalelser, understreker dem at de vil bruke elevene som ressurser i klasserommet, og de har få problemer med å tilrettelegge for dette.

### **6.1.2 Læreplanens målsetting**

Som helhetlige mål for flerkulturelle klasser påpeker LK20 at skolen skal: «[...] gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig felleskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre har skolen et dannelsesoppdrag på lik linje som et utdanningsoppdrag, og skolen skal bidra til å danne «hele mennesker». Informant B påpeker at de forsøker å gjøre elevene sine til «gangs mennesj», og utdyper at det er viktigere at de kan håndtere sine egne liv, enn å kunne hovedsteder i land for eksempel. Informant A setter søkelys på at danning og læring skjer innenfor komfortable rammer, og det er noe man må arbeide for å få til. Dette vil jeg drøfte mer i neste delkapittel om forutsetninger.

---

Videre understrekes det i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017) at et utrygt læringsmiljø kan hemme elevenes læring, og at det er skolens og foresattes ansvar å fremme helse, trivsel og læring, for å forebygge mobbing og krenkelser. Samtidig skal skolen være preget av elevmedvirkning, og at elevene tenker, lærer og erfarer i samspill med andre. Samtlige informanter viser til at trygge klasse- og læringsmiljøer er noe det må arbeides med, og de setter fokus på ulike punkter for å mestre dette. Informantene påpeker at relasjoner, skole-hjem samarbeid og språkutfordringer er utfordrende temaer, og noe som må jobbes med kontinuerlig for å fremme et positivt læringsmiljø. Informant B viser til klasseregler og gjensidig respekt og aksept, er noe som må arbeides med tidlig i skoleåret for å bygge en grunnmur klassemiljøet kan bygges på. Informant C forteller om sine erfaringer med utrygge innvandrerelever som kommer fra svært problematiske bakgrunner, at det kreves kompetanse og erfaring for lærerne å håndtere dette på en tilfredsstillende måte. Denne kompetansen er forsøkt økt tidligere i form av prosjekter som for eksempel «Kompetanse for mangfold» fra 2013 til 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2018), som jeg viser til i kapittel 3. Dette prosjektet hadde middelmådige resultater for praktisk gjennomføring og hvordan temaet mangfold kunne fremheves i undervisning hos lærerne som deltok. Informant A påpeker at grunnet lite arbeid med kompetanseheving: «[...] her må hver enkelt skole og hver enkelt lærer gå i seg selv, ikke sant. Tenke på: hva gjør jeg i mine undervisningstimer?».

Som både lovverk, læreplan og regler på de fleste skoler tilsier, er det uønsket med mobbing, diskriminering og rasisme på skolen. Før jeg startet forskningen i dette prosjektet var mistanken at informantene hadde større erfaringer rundt rasisme, diskriminering og mobbing med røtter i hudfarge, kultur, religion og etnisitet. Etter gjennomførte intervjuer viser innsamlet data at dette ikke er noe mine informanter erfarer i særlig høy grad. Min personlige forventning om at rasisme, mobbing og diskriminering skulle være et stort og utbredt tema i norsk skole kan ha sitt opphav i statistikk fra for eksempel Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023) eller forskning av Carla Ramirez (2022), som sier at dette er et ganske utbredt fenomen. Elevundersøkelsens resultater viser til en økning i mobbetallene med årene mot 2023, og for elever på 7. trinn har om lag ti prosent av elevmassen følt på mobbing. Forskningen til Ramirez viser at et stort antall elever med minoritetsbakgrunn svarer at de opplever mobbing, trusler og manglende aksept på skolen. Ramirez (2022)

viser også til forskning fra antirasistisk senter, som sier at norsk skole er en av de største arenaene for diskriminering i samfunnet. Informantene mine derimot viser til minimale mengder rasisme og diskriminering, noe som er stor motsetning i forhold til hva forskningen tilsier. Informant A viser til små mengder fremmedfrykt og fremmedhat i sin lærerpraksis, men påpeker at dette er noe som blir vannet ut med tid. Informant D forteller at rasisme og diskriminering er noe som forekommer, men at det ikke får rom til å blomstre. Hen påpeker at: «[...] 10-13 år, dem har liksom blitt store nok til å forstå at det går an å opponere mot verdier, men for små til å forstå konsekvensen av det.». I hens erfaring med dette alderstrinnet, dreier det seg i stor grad om utprøving og liten forståelse for de krenkende ordene som blir brukt, samt at det sjelden stikker veldig dypt for den krenkede.

Laura Maria Führer (2022, s. 351-352) viser til egen forskning hvor hun intervjuet 33 småbarnsforeldre både med og uten innvandrerbakgrunn. Hun påpeker at alle med minoritetsbakgrunn har erfart rasisme eller diskriminering i sin hverdag. Bangstad (2021) viser til lignende funn i sin forskning, hvor han viser til norsk-afrikanske elever som opplever store mengder rasefokusert mobbing. For å oppsummere viser forskningen at rasisme, mobbing og diskriminering er mye mer utbredt enn det vi i det norske samfunn vil, mens erfaringene til informantene mine viser til mindre grad av det samme. Mistanken min er at det her finnes mye mørketall, for elever som ikke svarer helt sannferdig i undersøkelser, og ikke tør å stå frem med sine situasjoner til lærerne. Informant C viser til høye mobbetall på skolen med 80 prosent minoritetsspråklige, mens nåværende arbeidsplass med minimalt av minoriteter, er det ikke et aktuelt problem. Dette kan tyde på store forskjeller fra skole til skole, og mine informanter jobber kanskje på skoler hvor mobbing og diskriminering er mindre utbredt. Utvalget med informanter er begrenset til fire personer, og det kan ikke utelukkes at de jobber på skoler som er mindre påvirket av mobbetallene og det forskningen tilsier, eller at informantene ikke er helt ærlige om dette vanskelige temaet.

### **6.1.3 Tilrettelegging for muligheter**

Hvordan skoler og kommuner tilrettelegger for flerkulturelt arbeid svært ulikt. Lund (2014, s. 188-189) viser spesielt til dette, og begrunner lokale skiller med skolenes

---

og kommunenes erfaringer fra tidligere, noe som tilsier at enkelte bydeler eller mindre området vil tiltrekke seg mer innvandrerfamilier. Dette kan være sosioøkonomiske forhold og boligpriser, som også informantene viser til. Informant C påpeker et stort skille, både i antall innvandringsfamilier og skolemiljø generelt som følge av dette. Videre viser informant C til at dette må gjenspeiles i skolens arbeid med handlingsplaner, målsettinger, barnevern, ressursteam og PPT-tjenesten. Informant D har lignende erfaringer, men viser heller til tospråklige lærere, informasjonsskriv og tolketjeneste som aktuelle faktorer de har valgt å tilrettelegge for.

De store variasjonene er ofte basert på erfaringer om nærmiljøets andel familier med innvandrerbakgrunn som vil påvirke behov og tilrettelegging. Flere av informantene påpeker stor variasjon fra ulike arbeidsplasser som er korte avstander fra hverandre, hvor en av skolene har stort antall flerkulturelle, mens den andre har minimalt antall. Videre påpeker informantene at noen kommuner og skoler som legger mye større vekt på tilrettelegging av rutiner for flerkulturelle enn andre, fordi behovet for slike rutiner vil være større der. Informantene mener dette er en naturlig ting, og sånn det burde være. Allikevel kommer det frem at de råder alle lærere om å ha kjennskap til ulike kulturer, samt gjerne ha praktisk erfaring fra skoler med stor grad flerkulturelle. Ved flere av informantenes nåværende arbeidsplasser er ikke behovet for flerkulturelle rutiner stort, og det gir mer rom for individuelle tilpasninger.

Som Spernes (2020, s. 65) påpeker er det viktig for læreren å ha kjennskap til sine elever, deres erfaringer og kultur, samt kunne bruke dette til sin fordel. Informant understreker viktigheten, og mener at dette kan brukes til å spisse undervisning og oppfølging rundt enkeltelevenes behov. Samtidig vil denne kjennskapen gjøre det lettere å tilrettelegge for gruppesammensetninger og samarbeidsoppgaver.

Informant B mener: «[...] jo flere erfaringer en elev gjør med å ha fungert godt, altså mestring, og tilbakemelding på mestring, det får vi mer av.». Informant A viser i mindre grad til slike ting, men påpeker heller at alle skal behandles likt og rettferdig, samt ikke bli lyst ut som «fremmede» i arbeidet for inkludering på skolen. Dette betrakter også Drugli (2019, s. 49-51), og setter heller søkelys på at det er viktig å bli sett, hørt og akseptert for den man er. Aamodt (2017) viser til lignende betraktninger da hun snakker om at elevenes erfaringer, verdier og kunnskaper må

komme til lys, og anerkjennes og respekteres av lærer og medelever. Samtlige informanter understreker dette, nemlig at klasseromsarbeidet må være bygget på respekt, aksept og en følelse av å bli anerkjent for å være den man er. Som tidligere nevnt viser også flere av informantene til svært positive erfaringer ved å legge bort undervisningsfagene, og heller fokusere på klassemiljøet i starten av skoleåret. Informant B uttaler at det handler om å få: «[...] trygge og gode elever, og det med å håndtere følelser og tanker...», og hvordan arbeid med dette tidlig i skoleløpet kan gi mye positivt senere i året.

## **6.2 Forutsetninger for å benytte klassens flerkulturalitet**

Det andre forskningsspørsmålet setter søkelys på hvilke forutsetninger som må tilrettelegges for og arbeides med for å nå helhetlige mål, samt danne det positive klasse- og læringsmiljøet vi vil ha i norsk skole. Et interessant funn er at det viser seg at flere av disse forutsetningene vi gjerne vil ha på plass, er de samme som utfordringene informantene møter i sine flerkulturelle klasser. Dette delkapittelet vil dermed bli en drøfting av forutsetninger, samtidig som utfordringene og informantenes arbeid kommer til lys.

### **6.2.1 Språkutfordringer og tilpasset opplæring**

Som Moen (2014, s.26) påpeker er det viktig å skape et læringsfelleskap der elevene kan bidra til hverandres læring gjennom samhandling og et positivt klasse- og læringsmiljø. Dette er noe samtlige informanter understreker, men dette krever muligheten til å kommunisere og bruke språk. Alle informantene viser til språk som en sentral faktor for å innlemme og inkludere innvandrerelever i skole- og klassemiljø, men påpeker samtidig at dette er vanskelig å legge til rette for. Informant B viser til erfaringer hvor elever lærer masse norsk og får gode språkferdigheter av å sosialisere i friminutt og på fritiden, og utdyper at: «[...] finne en venn da, eller noen å kunne snakke med, det er det utrolig hjelp i. [...] friminutt for eksempel er jo kjempeviktige, de kanskje noe av det viktigste i løpet av hele skoledagen det.» Informant B mener utviklingen av språkkunnskaper og relasjoner med andre elever er en stor bidragsyter. Monsen og Randen (2022, s. 35) viser til stor forskjell på språket elevene lærer i skolegården, kontra det faglige språket som



---

skjer i klasserommet. Så selv om det viktig at elever med svake språkferdigheter blir inkludert i aktiviteter ute i friminutt, skjer fortsatt den viktigste læringen i klasserommet. Informant B utelukker ikke arbeidet med faglig språk i klasserommet som Monsen og Randen viser til, men hen påpeker at «fritidsspråket» i hens erfaringer kan ha store innvirkninger det også.

Opplæringsloven §2-8 viser til innvandreres rett til morsmålsundervisning og særskilt norskundervisning ved behov. Ryen og Palm (2019, s. 43-44) påpeker skolens ansvar om å kartlegge norskferdigheter hos nyankomne innvandrere for å avgjøre om tilpasset eller særskilt undervisning må tre i kraft for vedkommende. Eriksen og Sajjad (2018, s. 142) mener mye forskning tilsier at særskilt og tilpasset undervisning i norsk har svært positive følger. Informant C kan vise til en liten prosentandel av elevene på hens nåværende arbeidsplass som har tilpasset undervisning i norsk, men har erfaringer fra tidligere jobb hvor denne andelen er adskillig høyere. Informantene understreker forskernes utsagn ved at dette absolutt er et viktig hjelpemiddel for mange innvandrere i norsk skole, men påpeker at det også kan ha negative konsekvenser. Som flere av informantene påpeker, har de erfaringer med medaljens bakside.

Spesielt informant A viser til sine erfaringer som er svært splittet i forhold til den særskilte norskundervisningen. Hen snakker om sine erfaringer hvor elever blir adskilt fra sine klassekamerater for å ha særskilt norskundervisning, og der knytter relasjoner med klassekamerater som snakker samme språk og har samme kultur. Erfaringen til informant A er at når disse elevene returnerer til ordinær opplæring og klasse, sliter de med å bli en del av felleskapet igjen. Det komfortable og kjente er lettere å ta hensyn til, og det skapes dermed et skille mellom «oss» og «de». Hen påpeker at dette antagelig ikke er intensjonen, men skjer fordi det er lett og komfortabelt. Informant B uttaler at: «[...] det at norsk skole og opplæringsloven er laget sånn at du har rett på særskilt norskopplæring, hvis du blir kartlagt til å være på et lavt nivå da, er et veldig forebyggende og viktig tiltak», på samme måte som informant A, men erfaringene tilsier at dette ikke nødvendig bare er positivt. Dette samsvarer med Joron Pihls (2010) uttalelser, hvor hun påpeker at en sånn organisatorisk og etnisk segregering i skolen er motstridende den norske skolens

målsettinger, og segregert undervisning på denne måten har en tendens til å slå ut negativt, spesielt for de minoritetsspråklige elevene.

Joron Pihls (2010) og flere av informantene viser til negative utfall ved segregert undervisning, så hvorfor er erfaringen hos samtlige informanter at det gjennomføres segregert undervisning på denne måten? Det enkle svaret er at skolene er lovpålagt å gjennomføre denne typen undervisning, men hvis erfaringene tilsier at dette ikke er ideelt for de minoritetsspråklige trengs kanskje en vurdering av lovverk og læreplan for å bedre praksisen. Jeg kan heller ikke utelukke uttalelser fra flere av informantene som påpeker at den særskilte norskundervisningen og tilpassete opplæringen er lovfestet og har mye positivt å tilby, men på den andre siden påpeker de også at det har negative sosiale og inkluderende følger. Ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 13) må tre ulike opplæringsprinsipper ivaretas i norsk skole, nemlig at undervisning i norsk skole skal være tilpasset, tilrettelagt og likeverdig. De understreker at dette er viktig for å få til en inkluderende skole. Problemet som kommer til lys med Nordahl og Overlands teori, er om minoritetselevne er tatt med i betraktningen, for informantenes utsagn viser til at dette kan skape en barriere mellom «oss» og «dem». Informant A viser til utfordringer med å danne et klasse- og læringsmiljø som var hensiktsmessig og rettfærdig for alle elevene, fordi fremmedkulturene holdt seg for seg. Informant D påpeker at etnisk norske elever er i ferd med å bli for individuelle, og er tilfredse med situasjonen som den er. Hvis erfaringene er at de etnisk norske elevene trives med dagens situasjon, og de minoritetsspråklige er mest komfortable i sine segregerte klasser, tilsvarer ikke dette et inkluderende klasse- og læringsmiljø. Samtidig er det sånn tilfellet er, ifølge flere av mine informanter og Joron Pihl (2010), men kanskje dette bare er den beste og mest komfortable løsningen norsk skole har klart å finne. Lund (2014, s. 188-189) hevder derimot at faglitteraturen viser til tospråklige lærere som en løsning, hvor undervisning foregår på flere språk samtidig, av lærere som mestrer flere språk. Hun påpeker videre at dette er en ideell løsning, men realiteten er sjelden så ryddig. Som tidligere nevnt er tilretteleggingen med tospråklige lærere ofte svært begrenset, og forekommer oftere ved stor andel flerkulturelle elever.

Samtidig som språkutfordringene er en forutsetning som må gjøres noe med, er også det faglige nivået hos minoritetselever svært varierende. Kjeldstadli (2008, s.

---

116) viser til store variasjoner i faglig nivå hos elever med innvandringsbakgrunn, og tar i bruk eksempler hvor elever fra land som Somalia og Pakistan har et lavere faglig nivå, enn elever fra Russland og Polen. Informant D viser til lignende erfaring ved sin nåværende skole: «[...] elever for eksempel med kinesisk bakgrunn, som har voldsomt høy moral på skole og læring.», og påpeker at hvis oppfølgingen fra hjemmet og forståelse av viktigheten med skolen er på plass i familiens verdier, er det sjeldent et problem å inkludere og undervise elevene. Moen (2014, s. 195-196) erfarer at foreldrene til elever med innvandringsbakgrunn i stor grad er interessert i sine barns skolegang, og at dette er en positiv ting. Kjeldstadli (2008) understreker dette, men viser også til eksempler hvor familien er analfabeter, og har liten kontroll på barnas skolehverdag. Informant D påpeker at hvis elevene følges opp hjemme og foreldrene er interesserte i barnas skolegang, går det generelt veldig bra. Likevel har hen erfaringer der foresatte i minoritetsfamilier ikke strekker til for sine egne barn, og det blir lett for barna å sluntre unna skolearbeidet. Samtidig understreker hen at hvis familien kommer fra et vestlig-lignende land, som Kjeldstadli (2008) også påpeker, er det lettere å etablere et skikkelig språk, faglig nivå og inkludering, mens familier fra svært fremmede kulturer i Afrika eller Asia er utfordringen noe større, og lærerjobben mer krevende.

### 6.2.2 Relasjoner

Som tidligere nevnt deler jeg relasjonsarbeidet i to deler; lærer og elev, og elev og elev. Kristiansen (2005, s. 45-46) påpeker at for å bygge en relasjon basert på tillit mellom lærer og elev, må læreren fremstå som et «virkelig» menneske, og vise dette tydelig for eleven. Samtlige informanter påpeker viktigheten av å ha gode relasjoner med sine elever for arbeid med flerkulturalitet på skolene sine.

Informantene viser til gode erfaringer med å være åpen og ærlig, samt tørre å spøke og tulle med seg selv i sentrum for å bryte noen barrierer i relasjonsdannelsen. En informant mener dette kan ha svært positive reaksjoner: «[...] så gjør man det veldig ufarlig da, og dele noen sånne blemmer i livet er ofte en god start på å skjønne at det er lov», og føre til humor og positivitet i klassen hvor elevene ser på deg som menneskelig. Dette med humor og å tørre å by på seg selv er noe alle informantene har svært gode erfaringer med, og de mener det er en inngangsport til å danne gode relasjoner.

Drugli (2012, s. 45-47) peker på lærerens relasjonskompetanse som noe som kontinuerlig utvikles, og må tilpasses til enkelteleven. Informantene legger i skjul på at relasjonsbygging kan være vanskeligere overfor elever som ikke snakker godt norsk eller på andre måter sliter med å kommunisere, som også Eriksen og Sajjad (2018, s. 133-134) viser til. Informant B forteller at læreren må: «[...] ha med deg blikket hele tiden på hva som skjer, hvordan fungerer gruppa». Samtlige informanter påpeker hvor viktig dette er, og hvis dette gjøres, kan tilpasninger og gruppesammensetninger gjøres på en måte som fører til større læringsutbytte. Informant D viser til elevsamtalen som et proaktivt og reaktivt verktøy hen benytter i stor grad for kjennskap til sine elever. Gjennom mindre samtaler, med relativt korte mellomrom kan informant D vise til positive erfaringer som gjør at hen kjenner elevene bedre og er mer komfortable i kommunikasjonen med hen.

Skrøvset og Slettbakk (2019, s. 168-169) peker på skolen, slik det er nedfelt i overordnet del av læreplanen, har både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. De påpeker også at for mange elever er læreren en person de henter mange verdier og normer fra. Dermed for å kunne tilfredsstille danningsoppdraget er det viktig for læreren å være en rollemodell og forbilde i sin væremåte i skolehverdagen. Samtlige informanter viser til svært positive erfaringer ved å være tilstede og interesserte i barnas hverdag ved siden av det faglige. Informant A peker på det å være et medmenneske og vise at man bryr seg er svært viktig for relasjonsdannelsen. Ved siden av det å faktisk være interessert, påpeker informant A at det viktig å by på seg selv, og tørre å bløffe litt uten angst og ufarliggjøre ulikhet i klasserommet. Hen hevder også at det å være lærer: «[...] det er en forestilling du driver med, med hjertet på rett sted, og det er gull. Men jobben vår er å få til opplæring, og da må vi være litt sånn.. lure.»

Rønbeck (2019) viser til forskningsresultater som tilsier at gode relasjoner mellom elever ikke trenger å preges av vennskap. Hun påpeker heller en gjensidig respekt og toleranse for hverandre, som sentralt. Informantene har ikke uttalt dette med ord, men jeg mener det ligger underforstått hos mine informanter at ikke alle elevene kommer til å være venner. Allikevel påpekes viktigheten av å være tolerante og respektfulle for hverandres ulikhet av flere informanter. Tre av fire informanter viser som tidligere nevnt til hvor viktig det er å sette av tid til å la elevene bli kjent med

---

hverandre, og hvordan det å bruke tid på relasjoner og toleranse for hverandre før det faglige trykket begynner, kan gi stort faglig læringsutbytte senere i året. Disse uttalelsene er i samsvar med Jahnsen et al. (2019, s. 214), som mener et klasserom hvor elevene stoler på, hjelper og er der for hverandre, bidrar i dannelsen av et godt klasse- og læringsmiljø. Aamodt (2017) tar i bruk begrepet *identitetsbekreftelse*, og påpeker at elevenes erfaringer, verdier, kunnskaper og språk må verdsettes og anerkjennes. Dette begrepet, selv om det ikke ordrett blir brukt av informantene, er noe i min tolkning samtlige av informantene praktiserer i sin lærerprofesjon, ved å sette av tid til relasjoner, og skape toleranse og respekt for hverandre i undervisning og arbeidsmetoder.

### 6.2.3 Skole-hjem samarbeidet

Som jeg var inne på i kapittel 3.5.1, mener Moen (2014, s. 195) arbeidet som legges ned av lærerne for å skape et godt samarbeid med hjemmet, er noe av det viktigste de gjør. Dette er i samsvar med overordnet del av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18-19), som sier at hjemmets holdninger til skole har stor innvirkning på et barns engasjement og skoleinnsats. Skole-hjem samarbeidet settes også søkelys på av informantene mine, som påpeker at dette samarbeidet ikke skal undervurderes i arbeidet for inkludering og dannelsen av et trygt og godt klasse- og læringsmiljø. Informant C påpeker at: «Skole-hjem samarbeidet er kanskje prioritert nummer en, slik at de snakker positivt om klassen og skolen da de sitter hjemme rundt middagsbordet.», da hen forteller sine råd til fremtidige lærere. Informantene legger likevel ikke skjul på at dette har sine utfordringer, kanskje spesielt hos innvandrerfamilier. Informant D viser til erfaringer med internasjonal uke og sammenkomster hvor foreldrene er inviterte, og kommer på arrangementene med stor stolthet for å vise frem sin kultur. Hen påpeker også at dette møtet med kan ha stor innvirkning på relasjonen mellom elever, samt mellom skolen og hjemmet. Erfaringene til informant D tilsier at innvandrerfamiliene: «[...] kommer alle med matretter, og med positiv innstilling og et smil om munnen, og er stolte av sin kultur.».

I motsetning til informant D, samsvarer erfaringene til informant C i større grad med Nordahls (2007) syn på skole-hjem samarbeidet. Nordahl påpeker at et godt skole-

hjem samarbeid er viktig for barnets utvikling, men samtidig at dette har sine utfordringer i form av liten deltagelse på foreldremøter, dårlig oppfølging og generelt liten kunnskap om hva som forventes av de som foreldre til elever i norsk skole. Informant C utdyper sine erfaringer om skole-hjem samarbeidet, hvor de måtte arbeide iherdig for at foreldrene skulle dukke opp. Hen påpeker at det stort sett var lav sosioøkonomisk stand og dårlig utdannede familier, og mødrene var de som måtte involveres. Arrangering av «mødre-møter» ble derfor løsningen, men det krevde stor innsats, fordi lærerne måtte gå dør til dør hos foreldrene, anskaffe kvinnelige tolker og skaffe barnevakter, før det ble realitet. Moen (2014) påpeker at grunnen til dårlig oppfølging og deltakelse i hjemmene hos flere innvandrerfamilier kan være dårlige sosioøkonomiske forhold, lav selvværd og selvhevdelse, samt tidligere negative erfaringer fra egen skolegang. Dette er flere av grunnene informantene fremstiller i sine intervjuer også.

Selv om LK20s overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18-19) påpeker hvor viktig kommunikasjon og samarbeid med hjemmet er, viser erfaringene til flere av informantene at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Informant D viser på den ene siden til at det er enormt viktig, og kanskje spesielt viktig for innvandrerfamilier å få trygg oppfølging og kommunikasjon. På den andre siden er erfaringene med mange etnisk norske familier at hvis foreldrene ikke hører noe fra skolen, så er alt bra. I min tolkning av disse uttalelsene kommer dette ned til kulturforskjellene som råder. Etnisk norske familier har større tiltro og bedre erfaringer med norsk skole, mens innvandrerfamiliene er mer skeptiske fordi de har liten kjennskap til hvordan skolesystemet fungerer og hva som kreves av dem. Informant D påpeker at det krever derfor større innsats for å skape et godt skole-hjem samarbeid med innvandrerfamiliene, i motsetning til etnisk norske familier. Informantene mener også at det er mindre problematisk for de å ta kontakt med hjemmet ved utfordringer, hvis relasjonen med hjemmet allerede er etablert og er komfortabel.

#### **6.2.4 Arbeid for inkludering**

Som LK20s overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9-10) fastslår, har skolen er dannings- og utdanningsoppdrag, og opplæringen skal: «[...] danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner.». Med dette i bakhodet

---

mener informantene at hvis dette skal være overkommelig, må vi ha trygge og gode elever som kan håndtere følelsene og tankene sine. Informant B retter fokus mot undervisningsopplegget «Livet og sånn», som lærerne på skolen bruker flittig. Hen beskriver opplegget som en «verktøykasse» som kan benyttes for å lære elevene om psykisk helse og livsmestring, samt å bli trygge og gode elever. Hen påpeker at: «De skal mestre livet sitt. Da får det være om de kan hovedstaden i Polen, og hvilket år det skjer, det er viktigere å håndtere livet.». I hens erfaring er dette undervisningsopplegget en god start for elevene til å lære om seg selv og medelevene sine, samt danne aksept og anerkjennelse for hverandres ulikhet. Med dette som grunnmur tidlig i skoleåret, og en verktøykasse som kontinuerlig benyttes, vil elevene få et større læringsutbytte i undervisningen fordi de er trygge og komfortable.

Eriksen og Sajjad (2018, s. 244-248) viser til matkultur som noe som både skiller oss ved ulikhet, men også noe som kan forene oss og bidra til dypere forståelse av hverandres kultur og tradisjoner. Basha og Kjørven (2018, s. 147-149) viser til forskning som sier minoritetene havner på utstilling for felleskapet i sånne settinger. De valgte selv å gjennomføre forskning rundt matfestivaler, og erfaringene deres var ulik fra det tidligere forskning viste. Erfaringene til Basha og Kjørven (2018) var at sånne arrangementer kan reelt potensial for å skape positive kulturmøter og erfaringer for hele felleskapet hvis lagt opp på en god måte. Tre av fire informanter peker på mat som et møtepunkt for elevene og deres foresatte, som kan benyttes for å skape forståelse for ulikhet og andre kulturer. Informantene vil gjerne bruke matkultur som en møteplass for elevene, og at dette kan være svært positivt. De mener dog at det må håndteres og tilrettelegges på en god måte for ønsket effekt. Erfaringene viser til at søkelyset var på de flerkulturelle og at de skulle vise frem deres kulturer, ikke lære om norsk kultur og mattradisjon. Informantene påpeker at det var noe som måtte understrekes; at vi skulle lære om alle matkulturer. Inkludert den norske, og det ikke var en anledning for å stille opp innvandrerfamiliene på utstilling.

Ved spørsmål om råd eller tips til fremtidige eller nåværende lærere påpeker informant D at læreren og skolen burde ta tak i maten og matkulturen. Hen uttaler: «Det og så raskt som mulig vise den interessen, «vi er interessert i dere», «vi vil at

dere skal komme hit som familie for å presentere maten der», da får man i gang praten.» Informant D påpeker at dette kan være en sosial arena for voksne og barn til å skape forståelse og aksept rundt ulike kulturer. Moen (2014, s. 24) mener at møter og samhandling på tvers av kulturene kan være enorm læring for elevene, samt skape en fellesskapsfølelse og aksept for ulikheten i klassen. Både informantene, og Basha og Kjørven (2018) viser til erfaringer hvor innvandrerfamiliene er positive, stolte og engasjerte, mens de etnisk norske familiene kan tolkes negative, eller lite forståelsesfulle for hvorfor sånne samlinger foregår. Samtidig som matfestivalen har positive følger i form av aksept og respekt for hverandres ulikhet, gir det også gode mulighet for lærere og skolen til å bli bedre kjent med hjemmet og bygge et sterkt skole-hjem samarbeid.

Informant D påpekte under intervjuet at et av spørsmålene mine muligens kunne stilles på en annen måte. Hens forslag var at spørsmålet: *Mener du et positivt klasse- og læringsmiljø er viktig for elevenes faglige og sosiale utvikling?*, kunne omformuleres til å heller benytte ordet *hensiktsmessig* i stedet for *positivt*. Informant D forsvarer dette utsagnet med å si: «[...] positivt kan for meg mistolkes til å bli sånn at «her skal det være god stemning bestandig», og det er jeg ikke med på. For sånn er det ikke!». Hen påpeker at det å klare å stå i utfordringer som kan være vanskelige eller motstridende fra egen filosofi, er noe de oppfordrer til på skolen. Tolkningen min av dette er at i et klasserom er det ikke bare regnbuer og sommerfugler, det må også være rom for å ta opp ukomfortable temaer og åpenhet om ulike tankesett og tolkninger. Dette samsvarer med Myrebøe og Røthing (2021) sine uttalelser om at det må være rom for elevenes perspektiver og standpunkter som viker fra normen. Videre viser de til forskning som sier at utdanning ikke skal være trygt og komfortabelt, men gi spillerom for elevene til å ta opp ukomfortable temaer og utfordre elevene til å tenke nytt. Selv om uttalelsen om at klasserommet ikke skal være trygt og komfortabelt kan tolkes noe negativt, skjønner jeg hvor forskningen kommer fra. Som informant D viste til, kan ikke klasseromsarbeidet bare være positivt, men også hensiktsmessig, og utfordre elevene til å tenke nytt og lære av disse situasjonene. Myrebøe og Røthing (2021) hevder: «Hvordan skal skolen for eksempel kunne bidra til å forebygge høyreekstreme holdninger, dersom slike holdninger ikke får komme til uttrykk i klasserommet?», og bruker definisjonen *uenighetsklasserom* for å definere det hensiktsmessige klasserommet de og



---

informant D viser til. Dette vil derimot ikke si at vi ikke vil ha trygge og komfortable elever, men heller at elevene er trygge og komfortable nok til å gå utenfor komfortsonen for å lære.

## 7. Konklusjon

Denne studien har tatt for seg erfaringer med flerkulturelle klasser i norsk skole, hvilke utfordringer som finnes, og hvordan skolene arbeider med å skape et godt og inkluderende læringsmiljø. Som tidligere nevnt, i blant annet i innledningen, understrekes det i styringsdokumenter og læreplaner at arbeid og tilrettelegging for minoritetselever, er noe som skal prioriteres høyt i norsk skolen. Det fremheves at elever med innvandrerbakgrunn skal ha tilbud om tilrettelagt og særskilt norskundervisning, morsmålsundervisning, samt tilpasset opplæring på lik linje som alle andre elever i norsk skole. Samtidig som styringsdokumentene viser til hvilke rettigheter og plikter norsk skole har ovenfor sin flerkulturelle befolkning, har også lærere rett til en viss bruk av skjønn, og tilrettelegging og arbeid på måter de føler er tilstrekkelige for sine flerkulturelle elever. Hvordan dette arbeidet foregår i praksis, er det denne oppgaven vil finne ut, gjennom fire intervjuer med lærere skolen.

Mitt hovedfunn er at målsettingene ovenfor tas på alvor i skolen. Alle mine informanter understreker at de legger stor vekt på å skape et klasse- og læringsmiljø hvor alle elevene, uansett bakgrunn, føler de kan være åpne, ærlige og få anerkjennelse fra sine medelever. Det kommer fram at de vektlegger å etablere gode relasjoner mellom lærer og elever, og elevene innad. Dette er noe de forsøker å legge grunnlag for i oppstarten av nye klasser, og som de kontinuerlig arbeider videre med. Informantene påpeker videre at relasjonen både mellom lærer og elev, og elevene imellom, er noe som er viktig ikke bare er viktig i undervisningen, men også utenfor klasserommet. Det kommer også tydelig frem at relasjonsarbeidet som legges ned, i stor grad bidrar til åpenhet og inkludering i klasserommet, som var noe samtlige informanter vektla. Samtidig legger informantene heller ikke skjul på at dette arbeidet blir adskillig mer komplisert i flerkulturelle klasser. De viser til utfordringer med språk, skole-hjem samarbeidet og relasjonsbyggingen som områder hvor det kreves større innsats i flerkulturelle klasser. Flere av informantene peker på at sosial inkludering må vektlegges i mye større grad for de flerkulturelle elevene, enn de etnisk norske, og hvis dette ikke gjøres, blir det sjelden mulighet for likeverdig opplæring og for at minoritetselevne føler samme tilhørighet til fellesskapet.

---

Et svært interessant funn er hvordan flere av informantene viser til negative virkninger av særskilt og segregert norskundervisning. Store deler av litteraturen og teorien jeg har benyttet viser til viktigheten, og hvor positivt dette tilbudet er for minoritetsspråklige elever. Informantene understreker at det er viktig og kan være svært positivt, men de har også erfaringer med medaljens bakside. Som jeg nevnte tidlig i oppgaven, basert på egne erfaringer, kan det stilles spørsmål ved den praksisen hvor minoritetselevne blir segregert i egne klasser, og i liten grad deltar i undervisningen i sin ordinære klasse. Informantene viser til lignende erfaringer, nemlig at dette påvirker de minoritetsspråkliges mulighet til å bli integrerte og inkluderte i et klasse- og læringsmiljø. Informantene forteller om elever som har hatt særskilt norskopplæring i egen klasse eller på grupperom, og sjelden kommer inn i et etablert klassemiljø når de returnerer til ordinær klasse, noe som er bekymringsverdig. Dette understøttes av Joron Pihl (2010) sin forskning, som viser hvordan dette strider med verdiene om inkludering som skolen verdsetter så høyt. Spørsmålet er dermed om dette er korrekt løsning for minoritetsspråklige elever, eller om det kun er den beste av mange dårlige alternativer. Lund (2014) viser til tospråklig undervisning som en løsning, men dette innebærer også utfordringer for skolen den gjelder, slik som mangel på tospråklige lærere og generell mangel på ressurser.

Denne studien viser også at det er stor variasjon i retningslinjer, tilrettelegging og arbeid med flerkulturelle elever, avhengig av andel elever med innvandrerbakgrunn. Når det gjelder skoler i områder der denne andelen er høy, er det naturlig at det tilrettelegges på helt andre måter, slik som tilrettelegging i form av tolketjeneste, informasjonsskriv, tospråklige lærere og oppfølging. Informantene peker imidlertid også på et stort behov for en kompetanseheving for lærerne på sine skoler, og større kjennskap til elevenes bakgrunn som viktig for å bedre tilretteleggingen på skolen. Dette har som tidligere nevnt blitt forsøkt gjennom ulike prosjekter, med liten innvirkning, men som informantene påpeker, kommer man ikke utenom at hver enkelt skole og lærer må ta større ansvar for å bedre egen lærerpraksis.

Et annet viktig funn i undersøkelsen, er i hvilken grad informantene viser til vilje og engasjement når det gjelder å fremme mangfoldet i sine klasser, og benytte flerkulturalitet som en ressurs i klasserommet. De viser til viktigheten av å snakke

om likheter og ulikheter i trygge klasserom, hvor det er rom for å være ulike, og dette er noe som aksepteres og blir anerkjent av medelevene. Begrepet «uenighetsfelleskap» benyttes i den sammenheng, og understrekes av informantene som en positiv ting. Rom for ulikhet og uenighet, men aksept for hverandre. Det kommer også frem at informantene mener tiden ikke strekker til for å tilrettelegge og tilpasse opplæring i sine klasserom på en tilstrekkelig måte, noe som i verste fall kan føre til dårlig læringsutbytte og liten mulighet til å bygge på elevenes kultur og erfaringer, i den grad læreren gjerne vil. Det vises til et stort ønske om å tilrettelegge for åpenhet og inkludering i sine klasser, ved at elevene får være seg selv, og det er rom for ulikhet uten å risikere stigmatisering og fremmedfrykt innad i klassen.

Denne studien bygger på erfaringer og refleksjoner fra svært kompetente informanter, som har en årrekke i arbeid i den norske skolen. Målet var å belyse de utfordringene som oppstår i en stadig mer flerkulturell norsk skole, og vise til arbeidet erfarne lærere gjør for å tilpasse og tilrettelegge i sine respektive klasser eller skoler. Jeg håper denne studien kan bidra til refleksjoner rundt arbeid med flerkulturelle klasser og skoler, og gi innsikt i hvordan man kan tilpasse og tilrettelegge i skole- og klassesituasjoner for nåværende og fremtidige lærere. Lærerens mandat i skolen er større enn noen gang, og vi må tilpasse oss et stadig mer flerkulturelt norsk skolesystem.

---

## Litteraturliste

- Aamodt, S. (Red.). (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Fagbokforlaget.
- Bangstad, S. (2021). *Strukturell rasisme* (KIFO Rapport 2021: 1). Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning. [https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2021/05/Strukturell\\_rasisme\\_rapport.pdf](https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2021/05/Strukturell_rasisme_rapport.pdf)
- Basha, S. & Kjørven, O. K. (2018). Mangfold i praksis: en studie av en flerkulturell festival i skolen. I T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal.
- Brochmann, G. (2016). Innvandring til Skandinavia. I L. Kjølsvold (Red.), *Det norske samfunn* (7. utg., bind 1, s. 131-154). Gyldendal akademisk.
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2017). *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk* (3. utg.). Det norske samlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 24. mars 2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Denzin, N. K. (Red.), & Lincoln, Y. S. (Red.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. utg.). SAGE Publications Inc.
- Drugli, M. B. (2019). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dzamarija, M. T. (2019, 5. mars). *Slik definerer SSB innvandrere*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Edgren, H., Nordberg, K. H. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.

Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2018). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.

FN-Sambandet. (2022, 8. desember). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 5. april 2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Führer, L. M. (2022). Hverdagsrasisme. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 349-362). Universitetsforlaget.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2022). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Hermansen, A. S. (2016). Barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv. I L. Kjølsvold (Red.), *Det norske samfunn* (7. utg., bind 1, s. 155-178). Gyldendal akademisk.

Hilt, L. T. (2019). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Integreringsloven. (2021). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2020-11-06-127>

Jahnsen, H., Fandrem, H. & Sjursø, I. R. (2019). Digital mobbing: hva er det, og hva kan lærer gjøre for å forebygge og stoppe det?. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 5-10* (s. 206-228). Cappelen Damm Akademisk.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn: innvandring og inkludering*. Pax forlag.

- 
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis!*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lidh, C. H. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapundervisning*. Karlstads universitet. Hentet fra <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1038308/FULLTEXT01.pdf>
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2018). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Lund, A. B. (2014). Tospråklige lærere – en ressurs i skolens interkulturelle praksis?. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Fagbokforlaget.
- Lystad, A.-H. (Red.). (2022, 16. desember). *Livet og sånn*.  
<https://www.livetogsann.no/>
- Martinez, V. (2021, 07. mai). *Hva er mangfold?*. Nasjonal digital læringsarena.  
<https://ndla.no/article/31172>
- Midthaugen, P (2014). Inkluderende læring i kroppsøving. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Fagbokforlaget.
- Moen, B. B. (Red.). (2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Fagbokforlaget.

- Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen?. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 63-83). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2022: 18. (2022). *Mellom mobilitet og migrasjon – Arbeidsinnvandreres integrering i norsk arbeids- og samfunnsliv*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-18/id2950726/?ch=1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ramirez, C. (2022). Fargeblindhet i norsk skole. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 378-392). Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2021, 6. desember). *Hva EØS-avtalen omfatter*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/europapolitikk/eos1/hva-avtalen-omfatter/id685024/>
- Rugseth, G. (Red.). (2021). *Inkluderende kroppsøving* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Ryen, E. & Palm, K. (2019). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos elever fra språklige minoriteter. I E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 40-51). Cappelen Damm Akademisk.



- 
- Røde kors. (u.å). *Flyktninger og innvandrere*. Hentet 20. februar 2023 fra <https://www.rodekors.no/vart-arbeid/migrasjon/>
- Rønbeck, A. E. (2019). Ledelse av relasjons- og samhandlingsprosesser. I R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse* (s. 51-70). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelvik, S., Karlsen, A. K., Brembo, F. & Martinsen, M. W. (2022, 7. desember). Rekordmange flyktninger bosatt: Se hvor mange din kommune har tatt imot. *NRK*. [https://www.nrk.no/nordland/ukraina\\_-norge-har-tatt-imot-nesten-30.000-flyktninger-fra-ukraina-i-ar-1.16211003](https://www.nrk.no/nordland/ukraina_-norge-har-tatt-imot-nesten-30.000-flyktninger-fra-ukraina-i-ar-1.16211003)
- Skrefsrud, T.-A. (Red.). (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal.
- Skrøvset, S. & Slettbakk, Å. (2019). Læringsmiljø og relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 5-10* (s. 164-185). Cappelen Damm Akademisk.
- Sortland, K. (2015). *Ernæring – mer enn mat og drikke* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Fakta om innvandring*. Hentet 20. februar 2023 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Steinkellner, A. (2017, 26. juni). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tufte, P. A. (2022). *Hvordan lese kvantitativ forskning?*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Elevundersøkelsen – resultater*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/elevundersokelsen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Evaluering av Kompetanse for mangfold*. Hentet 31.03.23 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Kompetanse-for-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Samarbeid mellom hjem og skole*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- von der Lippe, M. (Red.). (2021). *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, T. M. & Hårberg, G. B. (2020, 13. mars). *Det flerkulturelle Norge*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/article/6437>
- Paulsen, T. M., Hårberg, G. B. & Sølvberg, E. (2020, 11. mars). *Hva er kultur?*. Nasjonal digital læringsarena. Fagbokforlaget. <https://ndla.no/article/6442>

---

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide:

Hvordan skoler og lærere arbeider for et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasser

Innledende spørsmål om bakgrunn:

- Hvilken utdanning har du? Etterutdanning?
- Hva jobber du som nå? Tidligere relevante yrker?
- Hvor mange års erfaring?
- Hvor i landet jobber du?
- Hvilke fag underviser du i? (Hvis informanten er lærer)
- Hvilke trinn underviser du på? (Hvis informanten er lærer)

Problemstilling:

*Hvordan arbeider lærere for å skape et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i en flerkulturell klasse, og hvilke utfordringer kan man møte på?*

Hovedspørsmål:

(Spørsmål som inkluderes kan variere noe med tanke på hvem som intervjues, og hvilket yrke de har)

- Er klassen(e) du jobber med flerkulturelle? Hvis ja, i hvilken grad består de av flerkulturelle elever?
- Har du opplevd hvordan et flerkulturelt klasserom kan bidra positivt til klasse- og læringsmiljø? Utdyp gjerne.
- Hvordan kan man legge opp en undervisningstime hvor det helhetlige målet er flerkulturell aksept og inkludering?

- Erfarer du noen utfordringer med de flerkulturelle elevene i klassen(e)?
  - Hvordan arbeider skolen du jobber på proaktivt med flerkulturelle klasser, og deres klasse- og læringsmiljø?
- Har du noen erfaringer med dette? Utdyp
- Hvordan arbeides det reaktivt hvis utfordringer allerede har oppstått?
- Har du erfaringer med dette? Utdyp
- Hvilke bevisste valg gjør du som lærer for at flerkulturelle elever skal føle seg velkomne og inkluderte i din(e) klasser eller på din skole?
  - Mener du et positivt klasse- og læringsmiljø er viktig for elevenes faglige og sosiale utvikling? Hvorfor / hvorfor ikke?
  - Har du noen tips til praktiserende eller fremtidige lærere om hvordan de kan arbeide for et positivt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasser? Dette kan være i undervisning eller generelt i skolesammenheng.

#### Avslutning:

Det var alle spørsmålene jeg hadde til deg. Takk for at du var villig til å delta i dette prosjektet. Hvis du har noen spørsmål om arbeidet og lurer på hvordan opplysningene behandles eller arbeides med, kan jeg kontaktes på e-post og telefon. Tusen takk for samarbeidet.

---

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *“Hvordan skoler og lærere arbeider for et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasser”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skoler og lærere kan arbeide bevisst for å fremme et positivt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasser. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke nærmere hvordan skoler og lærere kan arbeide for å skape et positivt klasse- og læringsmiljø på skolen. Den norske skolen i dag har store mengder flerkulturalitet og kulturer fra over hele verden, som skal inkluderes i den norske kulturen og skoletradisjonen. De siste tiårene har det vært en enorm vekst i flerkulturalitet, og dagsaktuelle situasjoner kan føre til at dette er en trend som vil fortsette med årene som kommer. Jeg ønsker at denne masteren kan bli brukt som et forslag til ulike metoder å arbeide på, for å inkludere og fremme flerkulturaliteten i klassen, og arbeide mot et positivt klasse- og læringsmiljø på skolen. Ved fokus rundt denne typen arbeid vil det kunne gi elever positive læringsopplevelser og utviklingsforhold. Som forskning vil jeg intervju 4-5 personer som har en sterk tilknytning til ulike skoler eller klasser, og høre hvordan de arbeider eller foreslår at man arbeider for å nå målet om et positivt klasse- og læringsmiljø. Dette kan være lærere, rektorer eller andre tjenester som er relevante for denne typen arbeid.

Problemstillingen forskningen skal svare på er:

*Hvordan arbeider lærere for å skape et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i en flerkulturell klasse, og hvilke utfordringer kan man møte på?*

Denne problemstillingen er utgangspunktet for min intervjuguide.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar er ansvarlig for prosjektet.

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

Studenten ønsker og totalt intervju 4-5 lærere eller annet relevant personell for å få innsikt i hvordan lærere og skoler arbeider for å skape et positivt klasse- og læringsmiljø. Utvalgskriteriene har derfor vært at informantene må ha erfaring og kunnskap om forskningsområde.

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

Datainnsamlingen vil foregå gjennom semi-strukturerte intervju av lærere eller annet relevant personell med erfaring og kunnskap om forskningsområde. Studenten vil gjennomføre intervjuene, og hvert intervju vil ha en varierende varighet, men omkring 30-45 minutter er antatt. Studenten skal gjennomføre et semi-strukturert intervju der det blir stilt spørsmål knyttet til tematikken. Svarene dine registreres i et lydopptak som blir gjort under intervjuet.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og kun studenten har tilgang til disse opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli anonymisert fortløpende og vil ikke bli brukt til annen forskning. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023.

Personopplysningene og opptakene vil umiddelbart etter denne datoen bli makulert og slettet.

---

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektansvarlig, Geir Olav Rønning, på e-post ([geir.ronning@inn.no](mailto:geir.ronning@inn.no)) eller på telefon:  
62517296
- Student, Håkon Ørbog Ødegård, på e-post ([hakonsen-98@hotmail.com](mailto:hakonsen-98@hotmail.com)) eller på telefon: 45082600
- Personvernombud, Usman Asghar, på e-post ([usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)) eller på telefon:  
+47 61 28 74 83

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

- Personverntjenester på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

---

Geir Olav Rønning

Håkon Ørbog Ødegård

(Forsker/veileder)

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Hvordan skoler og lærere arbeider for et trygt og godt klasse- og læringsmiljø i flerkulturelle klasser*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i semi-strukturert intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

[Meldeskjema](#) / [En studie av hvordan skoler og lærere arbeider for et trygt og godt kla...](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 959695	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 17.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**

En studie av hvordan skoler og lærere arbeider for et trygt og godt klassemiljø i flerkulturelle klasser

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig**

Geir Olav Rønning

**Student**

Håkon Ørbog Ødegård

**Prosjektperiode**

25.08.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lise Haveraaen

Lykke til med prosjektet!