

U I T

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging (ISS)

Segregering, assimilering, og integrering

Av elever med innvandrerbakgrunn i barne- og ungdomsskoler i Norge

Ines Zebib Bredeesen

Masteroppgave i statsvitenskap

Juni 2018



Sammendrag

Denne oppgaven handler i hovedsak om motstand mot integrering i barne- og ungdomsskoler. Hensikten er å besvare problemstillingen; om de viktigste forutsetninger, barrierer og virkemidler i lys av tre organisasjonsperspektiver og er understøttet av tre forskningsspørsmål. Selv om organisasjonsperspektivene er de viktigste, så brukes også tre integreringsstrategier. Dette er for å få en grundigere forståelse av integreringsaspektet, og ikke bare det institusjonelle. Fordi integrering er et vidt tema, som har vært den uttalte målsetning for innvandringspolitikk siden 1973, er undersøkelsen avgrenset til kunnskapsløftets (innført i 2006) innvirkninger i 2007 frem til 2017. Denne analysen vil forhåpentligvis gi en mer omfattende forståelse av integrering, fra alle ståsteder.

Forord

Fem år som student er nå gjennomført. Tiden har gått altfor fort, og jeg har noen fine studieår bak meg. Det har vært en spennende tid og jeg er takknemlig for at jeg har fått muligheten til å fullføre utdanningen min på det arktiske universitetet i Tromsø, og som utvekslingsstudent på UC Berkeley. Temaet jeg har valgt å skrive om er noe jeg har et sterkt engasjement for, og håper dermed at oppgaven kan være et forskningsbidrag til en mer omfattende forståelse av integrering.

Jeg vil takke alle som har vært med meg på veien. Først og fremst vil jeg takke Hilde M. Pettersen for all hjelp og gode råd i forbindelse med oppgaven. Jeg er veldig takknemlig for tiden du har viet til oppgaven og støtten underveis i denne hektiske prosessen.

Jeg vil også rette en takk til min mor, far og bror for alle former for støtte på gode og mindre gode dager. Spesielt takk til min mor for rådene utenfor oppgaven.

Jeg ønsker også å takke alle mine medstudenter på lesehuset for fine stunder, for all kunnskap dere har delt med meg og for gode diskusjoner. Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til Solbjørg Aen for hjelpen hun har gitt meg med språkvaskingen, for at oppgaven skulle være enklest mulig å lese og forstå.

Ines Zebib Brede sen

Tromsø, Juni 2018

Ordantall: 29363

Innholdsfortegnelse

Forord	III
1 Innledning	1
1.1 Tema og avgrensning.....	3
1.2 Bakgrunnsinformasjon:	5
1.3 Norsk integreringspolitikk	6
1.4 Skoleresultater i barne- og ungdomsskolen.....	7
1.5 Sentrale integreringsaktører: Regjeringen, IMDi og Kommuner	10
1.6 Oppgavens disposisjon	13
2 Teoretiske rammeverk	15
2.1 Assimilering	16
2.1.1 Assimilering i grunnskolen	17
2.2 Segregering.....	18
2.2.1 Segregering i grunnskolen.....	18
2.3 Integrering.....	20
2.3.1 Integrering i grunnskolen	21
2.4 Det rasjonelle perspektivet	21
2.4.1 Den funksjonelle strategien	24
2.5 Det naturlige perspektivet.....	26
2.5.1 Akkultureringsstrategien	29
2.6 Det åpne perspektivet	31
2.6.1 Den pluralistiske strategien	33
3 Metodekapittel	37
3.1 Intensivt forskningsdesign	37
3.2 Kvalitativ metode.....	37
3.3 Innsamlingen av dokumentdata	39
3.4 Dokumentanalysen.....	43
3.5 Metodekvalitet.....	44
4 Empiripresentasjon og analyse	47
4.1 Forutsetninger	47
4.1.1 Det rasjonelle perspektivet	48
4.1.2 Det naturlige perspektivet	49
4.1.3 Den pluralistiskstrategien	50
4.2 Barrierer.....	51

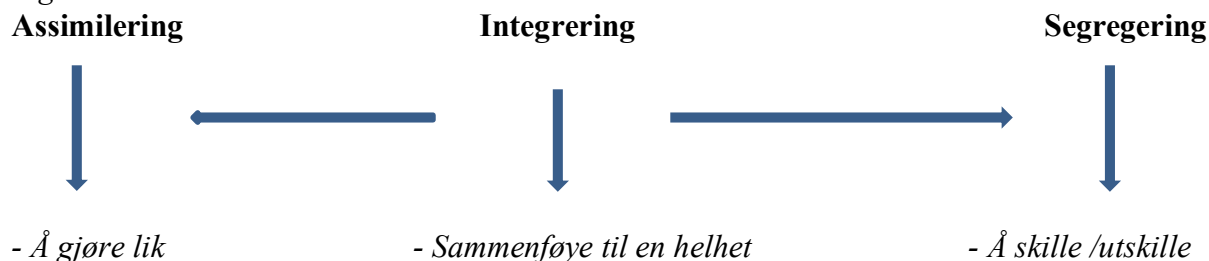
4.2.1	Det rasjonelle perspektivet	52
4.2.2	Det naturlige perspektivet	58
4.2.3	Det åpne perspektivet	64
4.3	<i>Virkemidler</i>	71
4.4	<i>Det rasjonelle perspektivet</i>	71
4.5	<i>Det naturlige perspektivet</i>	73
4.6	<i>Det åpne perspektivet</i>	74
5	Avslutning	77
5.1	<i>Oppsummering av resultatene</i>	77
5.2	<i>Kritiske refleksjoner rundt forskningsprosessen</i>	78
5.3	<i>Perspektivering</i>	79
	Referanseliste	1

1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er segregering, assimilering og integrering og handler i hovedsak om barrierer mot integrering i Norge. Dette kapitlet vil derfor brukes for ytterligere utdypning og presentasjon av bakgrunnsinformasjon som førte til de forskningsmessige og teoretiske valg. Denne informasjon om integrering som presenteres innledningsvis og i analysen, vil bestå av stortingsmeldinger, Norges offentlige utredninger og tidligere forskning. Mesteparten av dette er sentrert rundt integrering, skolereformer og utdanningssystemet. Valg av tema er basert på min faglige interesse.

Det å innlemme nye samfunnsborgere med andre normer, kulturer og språk kan være svært utfordrende. Dahl og Eikvil (2017) skiller mellom tre tilpasningsformer som samfunnet eller myndighetene bruker ovenfor nyankomne innvandrere. Den første strategien ovenfor nykommere er assimilering, som innebærer å gjøre dem lik majoritet, den andre strategien er integrering, som betyr å skape en ny enhet, og den siste strategien er segregering som betyr å atskille (Dahl og Eikvil 2017). Figur I under dette avsnittet, illustrerer de tre innlemmingsstrategiene.

Figur 1.



Assimilering og segregering er i denne illustreringen motsetninger. Integrering er derimot midtpunktet mellom de to strategiene, fordi hensikten er verken er å gjøre de helt like ved å frata kultur og språk, samtidig som det ikke innebærer å utskille. Konkretisering og differensiering av begrepene vil diskuteres nærmere i teorikapitlet. Selv om temaet for oppgaven inkluderer alle innlemmelsesstrategiene så oppfattes assimilering og segregering generelt som uønsket. Integrering er derimot oftere beskrevet, som den optimale strategien og er derfor viktigst. Det eksisterer likevel ulike tilnærminger på hvordan dette skal foregå.

Borevi (2002) og Brochmann og Hagelund (2005) skiller derfor mellom det de beskriver som *direkte og indirekte* integrasjonstiltak. Direkte integreringstiltak forgår når innvandrere inkluderes i de allmenne velferdsordningene, mens indirekte integreringstiltak foreligger når det anvendes særtiltak og rettigheter spesielt rettet mot innvandrere (Borevi 2002; Brochmann og Hagelund 2005). Ulikheten i disse forståelsene vil derimot drøftes ytterligere i analysen. Ifølge Brochmann (2002) så har det historisk vært et faglig skille mellom de som mener at integreringsprosessen “bare skjer”, og dem som mener at dette kan og bør styres. Den viktigste rollen staten har i forhold til innlemmelsen av innvandrere er ifølge Brochmann (2002) derfor å tilrettelegge for integrering, samtidig som den også har en sentral rolle som premissleverandør når det gjelder de innvandringspolitiske virkemidler (Brochmann 2002). Noen aspekter av integreringsprosessen vil forgå uavhengig av den norske integreringspolitikken. Skolen har potensialet til å være hovedarenaen for integrering, oppgaven vil derfor handle om hvordan den kan være en langt mer aktiv aktør i integreringsprosessen. Dette ledet til følgende konkretisering av problemstillingen:

Hvilke forutsetninger, barrierer og virkemidler har størst betydning for at barne- og ungdomsskolen skal være en vellykket integreringsarena for minoritetslever, og hvordan kan dette forstås i lys av et rasjonelt, naturlig og åpent organisasjonsperspektiv?

For å svare på denne problemstillingen, skal det også brukes tre forskningsspørsmål som gir en dypere forståelse av hva analysen skal omfatte og svare på, og er følgende:

Forskningsspørsmål:

- ❖ Hvilke forutsetninger fremheves i litteraturen som de viktigste for at minoritetslever skal lykkes, og unngå å mislykkes?
- ❖ Hvilke mål, arbeidsformer og reformtiltak fremheves som de viktigste?
- ❖ Hva fremheves som sentralt for deres deltakelse, skoleprestasjoner og tilgang?

Analysekapitlet er strukturert etter forskningskategoriene; forutsetninger, barrierer og virkemidler, altså ikke rundt de teoretiske perspektivene. Selv om tre kategorier er nevnt, så vil likevel majoriteten av analysen bestå av de barrierer som litteraturen fremhever. Det er identifisering av barrierer som er den essensielle hensikten og interessen med oppgaven, organisasjonsteoriens funksjon er dermed basert på deres evne til å belyse ulike aspekter ved utdanningssystemet. De tre kategoriene er alle viktige, men de er likevel ikke likeverdige punkter og det vil derfor vies størst plass til barrierer.

Dermed vil det bli være mindre fokus/plass til å identifisere forutsetninger og virkemidler. Når temaet for oppgaven ble begrenset til å bare omhandle integrering i skolen, så førte det også til at organisasjonsperspektivene ble valgt for å besvare problemstillingen. Primær fokuset i organisasjonsperspektivene er i likhet med oppgavens fokus også på organisasjoner. Den andre årsaken var at organisasjonsperspektiv, også har en unik evne til å avdekke ulike aspekter ved organisasjoner.

Selv om problemstillingen bare anerkjenner organisasjonsteori så vil perspektivene også suppleres av Engen og Kulbrandstad (2004) tre integreringsstrategier; den funksjonelle, akkulturering og den pluralistiske. Organisasjonsteori er et dyktig redskap for å belyse utdanningssystemet, men det var likevel også nødvendig med en strategi som kunne påpeke ulike aspekter ved integrering i Norge. Derfor brukes både organisasjonsperspektivene og integreringsstrategiene, og er dermed en kryssing mellom flere forskningsfelt.

Hovedfokuset vil være på tidsperioden etter kunnskapsløfte (forkortelse LK06) skolereformen som ble innført i 2006, som også betyr at majoriteten av den brukte litteraturen er publisert etter 2007 og frem til 2017. Det vil likevel også refereres til tidligere reformer, fordi det er en viss kontinuitet i barrierene som er i skolereformene og utdanningssystemet. Dette vil likevel ha sammenheng med det de tre organisasjonsperspektivene oppfatter som viktig. Det primære fokuset er altså på forskningskategoriene, organisasjonsteoriene er sekundære og integreringsstrategiene er viktig, men sammenlignet med resten av minst betydning.

1.1 Tema og avgrensning

En nærmere undersøkelse av idrett som integreringsarena, kunne også vært interessant, men det er derimot skolens potensiale som en (mer) integrerende funksjon som er mest spennende. Frivilligheten i idrett oppmuntrer til en arena med mangfold. Det er likevel frivillighetsaspektet som ikke samsværer med oppgavens forsknings interesse. Skoleloven som pålegger skoleplikt for alle barn er nemlig det som gjør skolen til en bedre fellesarena for integrering. Det er altså det pliktige aspektet ved skolen, sammenlignet med det frivillige ved idrett som gjør skolen mer lik oppgavens hensikt. I tillegg til at skolen i større grad er en institusjon som styres og kontrolleres av myndighetene. I St.meld. nr.16 (2015-16) påpekes det at norskkunnskaper, samfunnskunnskaper og mestring av de grunnleggende ferdighetene (lese, regne, skrive, bruk av digitale verktøy og det å kunne uttrykke seg muntlig) er de viktigste ferdighetene for vellykket integrering (St.meld. nr. 16. (2015-16).

Fellesnevneren for alle disse egenskapene er skolen, fordi den er en delt arena hvor barn lærer, utvikler og utveksler ideer og kulturelle verdier. Skoler er og kan, etter min oppfatning derfor være det beste redskapet for å integrere barn med innvandrerbakgrunn.

I St.meld. nr. 25. (2016-17) påpekes det at skolen er en sentral integreringsarena hvor barn med forskjellige kulturer, språk, historie og religion møtes (St.meld. nr. 25 (2016-17)). Ifølge St.meld. nr. 30 (2015-16) så utgjorde elever med innvandrerbakgrunn i 2015 ca.14 prosent av elevgrunnlaget i grunnskolen. Utdanning er en viktig felles arena, fordi at den er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. Selv om utdanningsforløpet egentlig strekker seg fra barnehage og helt til universitets/høyskole nivå, så er deltakelse i barnehage, videregående og høyere utdanning valgfritt. Hovedfokus vil derfor være på barne- og ungdomsskolen. I St.meld. nr. 30 (2015-16) står det at opplæringsloven § 2-1 at alle barn mellom 6 og 16 år som sannsynligvis skal oppholde seg i Norge i mer enn 3 måneder, har plikt og rett til grunnskoleopplæring (St.meld. nr. 30 (2015-16)). Barn med og uten innvandrerbakgrunn tilbringer derfor mesteparten av deres unge dagligliv i konstant samspill. Denne interaksjon, sammenlignet med den som foregår i frivillige organisasjoner er mer regulert og styrt av statens politiske agenda. Dette gjelder skolens demografi, klasse størrelse, og lærer-student og student-student relasjonene.

Ifølge St.meld. nr. 29 (2016-17) er integrering av barn særlig viktig i et lengre tidsperspektiv, fordi barn med innvandrerbakgrunn utgjør en stadig større del av befolkningen (St.meld. nr. 29 (2016-17)). De tiltak som blir implementert i grunnskoleutdanning er også fremtidige samfunnsinvesteringer. I St.meld. nr. 25 (2016-17) påpekes det utdanning er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. Hvert barn som gjennomfører grunnskolen, koster omtrent 1,1 million kroner. De trekker også frem rapport til, FAFO (Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon). Den kom frem til at dersom Norge mislykkes med å gi barn med innvandrerbakgrunn fullgod grunnopplæring i norske skoler vil det koste det norske samfunn fire ganger så mye. De understreker derfor at barna som ikke får en fullgod opplæring, vil øke ulikheten og det vil utvikles en ny permanent underklasse (St.meld. nr. 25 (2016-17)). Hovedfokus for integreringspolitikken burde derfor være å motarbeide de økonomiske, men også de samfunnsmessige konsekvensene.

1.2 Bakgrunnsinformasjon:

Først er det viktig å avklare betydning av noen sentrale begrep som vil bli referert til underveis i analysen. Den første er elever med innvandrerbakgrunn, som ifølge (SNL 2018) gjelder alle som enten har en eller to foreldre som er innvandrere. På bakgrunn av dette vil det kun brukes to hovedkategorier, nemlig majoritets elever og minoritets elever. Minoritets elever vil derfor erstatte det som vanligvis og nettopp ble referert til som elever med innvandrerbakgrunn. Majoritets elever gjelder alle etniske barn som er født og oppvokst i Norge, av etnisk norske foreldre. Selv om kategoriene virker veldig generaliserende og unyanserte, så vil de likevel bidra til å gjøre oppgaven mer lesbar (SNL). I løpet av oppgaven, skal det nemlig presenteres flere nye begreper, og det er derfor enklere å være konsekvent i refereringen. På grunn av at språk også er en så sentral del av oppgaven, så vil det i tillegg også refereres til minoritetsspråklige elever som er de elever som har et annet morsmål enn norsk. Altså de som ikke er i stand til å følge den ordinære undervisningen og trenger særskilt norskopplæring.

Integrering er den største utfordringen innenriks for de fleste land i Europa, fordi integrering påvirker det sosiale, det politiske og det økonomiske. Selv om Norge er et av de rikeste, lykkeligste og beste velferdsland i verden, så er det tydelige tegn på at integrering er problematisk. Dessverre vil dette være en kontinuerlig utfordring, på grunn av den rekordhøye økningen i antall flyktninger de siste årene. I St.meld. nr. 29 (2016-17) så står det at FNs høykommissær for flyktninger rapporterte at det var omtrent 16 million flyktninger utenfor sitt eget fødeland i 2015, som en konsekvens av krigshandlinger, forfølgelse av rase, religion, nasjonalitet (St.meld. nr. 29 (2016-17)). Ifølge St. meld. nr. 30 (2015-16) var det 700 000 innvandrere og 150 000 født i Norge av innvandrere foreldre i 2016, som betyr at 16 % av den totale befolkningen i Norge har altså innvandrerbakgrunn (St.meld. nr. 30 (2015-2016)). Integrering kommer derfor til å være noe Norge er nødt til å håndtere nå og i de fremtidige tiår.

I St. meld. nr. 18 (2007-08:16) påpekes det at helt siden den økte arbeidsinnvandringen på 1970-tallet har Norge hatt en aktiv integreringspolitikk for et flerkulturelt samfunn. Integreringspolitikk har alltid vært et omdiskutert tema, med ulik forståelse om hva de største utfordringer er, og hva som er de viktigste tiltakene for å gi innvandrerbefolkninger de samme muligheter som befolkningen for øvrig. Det er likevel en viss enighet om en integreringspolitikk som skal redusere sosiale og økonomiske forskjeller. Integreringspolitikkenes tiltak har vært rettet mot fire sektorområder: arbeid, utdanning og språk, levevilkår og deltakelse (St. meld. nr. 18 (2007-08)).

Den økte innvandringen har også påvirket den politiske høyre-venstre akse som eksisterer mellom regjeringspartiene. Mye av integreringsdiskursene blant de politiske partiene omfatter de ulike ideologiske forståelsene av statens involvering i de nødvendige integreringstiltak.

1.3 Norsk integreringspolitikk

Ifølge IMDi (2016) rapporten så er Norge best i Skandinavia på økonomisk integrering. Innvandreres økonomiske kapital er den mest brukte måten å måle integrering på og handler om at innvandrere deltar i arbeidslivet, eier bolig, og har like gode levevilkår som resten av befolkningen. Analysen kom frem til at Norge har høyere sysselsetning og utdanningsnivå blant innvandrere og lavere andel fattige enn i mange av de andre landene. Norge hadde også høy sysselsetning sammenlignet med andre EU og OECD land, dette gjaldt både innvandrere og resten av befolkningen. Selv om Norge gjør det mye bedre enn de andre skandinaviske og europeiske land er “kåringen” noe misvisende. Det er spesielt to bakgrunns forliggende faktorer uavhengig av den norske integreringspolitikk som førte til at Norge gjorde det bedre enn Danmark og Sverige på integrering (IMDi 2016).

Den første årsaken er ifølge IMDi (2016) den demografiske sammensetningen av befolkningen med innvandrerbakgrunn. Majoriteten av innvandrere i Norge og Danmark er arbeidsinnvandrere fra Sverige og nye EU-land i Øst-Europa, sammenlignet med Sverige hvor majoriteten er flyktninginnvandrere. Rapporten påpeker at Norge har flere innvandrere i arbeid, er heller et resultat av at Norge tar inn flere arbeidsinnvandrere som kommer til Norge på grunn av jobbmuligheter, enn at det pågår en aktiv integreringspolitikk som får innvandrere inn i arbeidsmarkedet. Den andre bakgrunns liggende faktoren til Norges integrerings “suksess” er at Norge i motsetning til mange andre land i Europa opplevde enn sterk økonomisk vekst i perioden 2006-2014 når innvandring var høyest. Utslaget i det norske arbeidsmarked var derfor langt mindre, mens finanskrisen i 2008 bidro til lav økonomisk vekst og økt ledighet i resten av Europa. Det at innvandring i mye større grad var drevet av arbeidsinnvandrere, samtidig som Norge opplevde sterkt økonomisk oppgang, førte til at Norge var “best” på økonomisk integrering (IMDi 2016). Forskjellene mellom innvandrere og befolkningen er likevel, bekymringsverdig.

Selv om Norge gjorde det bedre enn de andre skandinaviske landene, så påpekes det i IMDi (2016) sin rapport at de økonomiske forskjellene har økt de siste årene.

Barn med innvandrerbakgrunn har fire ganger så stor risiko for å være i en husholdning under den relative fattigdomsgrensen, sammenlignet med barn uten innvandrerbakgrunn. Det at innvandrere er overrepresentert i lavinntektsgruppen, tilsier at norsk integreringspolitikk ikke har nådd ønskede målsetninger om å unngå for store sosioøkonomiske forskjeller. Integrering er også fra et samfunnsøkonomisk perspektiv viktig. Innvandrere som står utenfor arbeidslivet, og ikke er økonomiske selvhjelpen medfører er negative fordi de setter den norske velferdsstaten under kraftig press. Når integrering mislykkes er konsekvensene fra mer humant perspektiv mest problematisk for innvandrere fordi fattigdom går i generasjoner uten muligheten for økonomisk mobilitet (IMDi 2016). Selv om samfunnsmessig integrering er annerledes enn skole integrering, så er det likevel nødvendig å gi noe bakgrunnsinformasjon om ståstedet til norske utdannings resultater. Spesielt i relasjon til andre skandinaviske og OECD-lands resultater.

1.4 Skoleresultater i barne- og ungdomsskolen

Selv om det ofte er vanskelig å måle hva organisasjoner driver med, så påpeker Thorsvik (2014) at dette er forholdsvis lettere i skolesammenheng, fordi eksamensresultater (karakterer) er indikatorer som er enkle å forstå, formidle og måle (Thorsvik 2014). Forskningsrapporter som evaluerer skolereformenes resultater, kan derfor brukes som integreringsindikator. Nasjonale prøver er ifølge NOU (2010:7) tester i lesing på norsk og engelsk og i regning, og har blitt gjennomført hvert år siden 2007 for alle elever på 5. og 8. trinn (NOU 2010:7). Disse prøvene er viktige redskap for at utdanningsmyndighetene skal kunne kartlegge de forskjellige nivåene i fylkene, kommunene og skolene.

Norge er ifølge IMDi (2016) det skandinaviske landet med høyest andel innvandrere med høyere utdanning. Samtidig så er det også et av de landene med langt høyere andeler unge som enten har lav eller ingen utdanning (IMDi 2016). I St. meld. nr. 29. (2016-17:63) står det lignende om Norges resultater sammenlignet med andre OECD-land:

I Norge er forskjellen i innvandreres disfavør noe større enn i gjennomsnittet for OECD-landene, også når det er forsøkt å justert for at innvandrere i ulike OECD-land har ulike sosioøkonomisk bakgrunn (St. meld. nr. 29. (2016-17):63)

Dataen om svake utdanningsnivåer blant innvandrere i Norge er altså ikke et avvik, som en konsekvens av at alle utdannings og integrerings modeller i Skandinavia er velfungerende.

Den er også gyldig i sammenligninger utenfor Skandinavia. Dette er altså et tydelig tegn på at det er noen elementer, enten blant den gjeldende innvandrerbefolkningen eller ved det norske skolesystemet som fører til disse skoleresultatene.

Selv om resultatlikhet ikke nødvendigvis er et tegn på at skoleintegrering er vellykket, så er det en av indikatorene som gir de tydeligste svarene på hvordan elever med innvandrerbakgrunn gjør det på skolen. Det er derfor av betydning å fremheve disse. Ifølge St.meld. nr.6 (2012-3:54) så er det en tredeling i grunnskole resultatene:

Elever uten innvandrerbakgrunn oppnår de beste resultatene, mens elever som selv har innvandrer, har de laveste snittkarakterene. Norskfødte med innvandrerforeldre plasser seg mellom disse, men nærmest elever uten innvandrerbakgrunn (St.meld. nr.6 (2012-3:54))

Disse resultatene viser at elever med innvandrerbakgrunn gjør det dårligst i skolen, og at disse forskjellene korrigeres for de elever med innvandrerforeldre som selv er født i Norge. For å simplifisere informasjon i kronologiske rekkefølge fra de beste til de dårligste resultatene så ville det sett slik ut; etniske norske elever, norskfødte elever med innvandrerbakgrunn og innvandrererelever. Hensikten med oppgaven er å indentifisere forutsetninger, barrierer og virkemidler i barne- og ungdomsskolen. Det vil derimot være viktigst og identifisere de barrierer som har betydning for resultatlikhetene for å få innsikt i hvilke av disse er distinkte for de enkeltvis og de kollektive elevgruppene. Dette vil forklare hvorfor norskfødte elever med innvandrerbakgrunn (andregenerasjons) som ikke har de samme språklige utfordringene som nyankomme innvandrererelever, likevel ikke oppnår like gode resultater som etnisk norske elever. Analysen vil altså distinktere ulikhetene og likhetene blant disse elevgruppene.

Den mobiliserende funksjonene til utdanningssystemet er uttrykkelig og gjentakende uttrykket i offentlige dokumenter. I NOU (2011:7, 53) står det *“utdanningsystemet i Norge har som mål at alla skal ha lik tilgang til grunnutdanning”* (NOU 2011:7, 53). I St.meld. nr.6 (2012-13:48) påpekes det at *“utdanning er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet”* (St.meld. nr.6 (2012-13:48)). I NOU (2011:14, 95) påpekes også dette, og det står at *“for den enkelte er utdanning ofte starten på en årsakskjede som gjør det mulig å realisere ressurser på andre levekårsområder (...) som igjen har betydning for inntekt”* (NOU 2011:14, 95). Slike erklæringer åpner for interessante diskusjoner angående realiserbarheten ved sosial mobiliteten i en verden basert på økonomiske forskjeller.

Skoleresultatene er muligens en indikator på påstandene i dokumenter ikke er gyldig for alle elever, og derfor er det heller barrierene for å oppnå dette som er spennende.

Ifølge Bakken (2003) er prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever har økt i perioden fra 1992 til 2002. Prestasjonsgapet i tiårsperioden er basert på en sammenligning av de selvrapporterte karakterene fra en nasjonal ungdomsundersøkelse i 1992, og Ung i Norge 2002 en tilsvarende landsdekkende oppfølgingsstudie av standpunktkarakterer i sentrale teoretiske skolefag (Bakken 2003). I følge Bakken og Elstad (2012) om kunnskapsløftet påpekes det at reformen generelt sett verken medførte en økning eller en redusering i resultatforskjellene. Dens ringvirkninger førte derimot til en marginal økning i de sosioøkonomiske resultatlighetene. For elever med innvandrerbakgrunn så avdekket rapporten at reformen hadde hatt positiv effekt for enkelte innvandrergrupper, men også noen negative effekter, ved at forskjellene har økt mellom majoritetslevene og minoritetslever i enkelte fag. Rapportens funn avdekket altså ikke konkrete funn angående resultatlighetene i perioden fra 2007 til 2012, sammenlignet med de funn om det økte prestasjonsgapet mellom 1992 og 2002. Femårsperioden mellom (2007-2012) implementering og en analyse av dens effekter var ifølge Bakken (2012) for kort tid å distansere de varige implikasjoner av LK06, uavhengig fra reformen i 97 (Bakken og Elstad 2012).

Selv om rapporten til IMDi (2017) om integrering i Norge, avdekket negative trender så fant de også positive utviklinger i perioden fra 2009 til 2017. Avgangskarakterene fra grunnskolen (gjennomsnitte av grunnskolepoeng) hadde blitt bedre for alle elevgrupper. Elever med innvandrer bakgrunn er den gruppen hvor karakterene har økt mest. Rapporten avdekket dessverre også noen negative trender. IMDi (2017) fant en svak øking i avstanden mellom majoritetslever og minoritetslever når det gjaldt fullføringen av grunnskolen i perioden 2014 til 2016. Et annet urovekkende problem som rapporten belyser, er at leseferdighetene deres har gått ned fra 1998 til 2013 og at tallforståelsen også hadde falt i perioden fra 2003 til 2013. Selv om norske innvandrere har det samme ferdighetsnivået som gjennomsnittlige utlandsfødte i andre OECD-land, så er ferdighetsnivået til innenlandsfødte relativt høyt. Norge er derfor et av landene med størst forskjeller mellom innenlands- og utenlandsfødtes leseferdigheter. Innvandrere er dermed overrepresenterte blant personer med svake ferdigheter. De understreker dessverre at dette også vil øke i fremtiden. Dette må sees i sammenheng med at minimumskravet i arbeidslivet gradvis har økt til å gjelde en videregående utdanning (IMDi 2017).

Basert på Bakken (2003) og Bakken og Elstad (2012) resultater, så er det grunnlag for å si at prestasjonsgapet mellom majoritetslever og elever med minoritetsbakgrunn har siden 1992 ikke blitt redusert. Noen aspekter av denne utviklingen må likevel også vurderes uavhengig av skolereformene. Bakken og Elstad (2012:7) rapporten trekker derfor spesielt “*underliggende endringer*”, som eksempelvis skolestrukturer, demografi og elevsammensetning som tilleggs forklaring (Bakken og Elstad 2012:7). Samtidig er det ikke urimelig å anta at reformene også kunne hatt en begrenset effekt, og at fraværet av de ville resultert i et større prestasjonsgap. Selv om det finnes rikelig med grunnlag for å nyansere dette bildet, så er det urovekkende at forskjellene i skoleprestasjoner har steget og deretter stagnert. Dette har også skjedd på tross av at en rekke skolereformer i denne perioden ble utformet med den hensikten at de skulle redusere forskjellene.

1.5 Sentrale integreringsaktører: Regjeringen, IMDi og Kommuner

Selv om integrering er et politisk ansvar så er det en viss uklarhet i hvordan og hvem som har ansvaret for å følge opp integreringstiltak. Derfor er det nødvendig å avklare hvem som har ansvaret for hva, også når det gjelder integrering i skolen. Hovedfokuset vil derfor være å utdype rollen til de tre viktigste integreringsaktørene i Norge nemlig; regjeringen, IMDi og kommunene.

Regjeringen

Regjeringen har utøvende makt og er dermed det øverste organet med ansvar for integrering. Ifølge Hovde (2018) så betyr dette at de har ansvaret for å iverksette de avgjørelser som Stortinget vedtar. De har også det politiske initiativet, som betyr at de foreslår et flertall av de saker som høres i Stortinget. Integreringspolitikken, vil dermed styres og utformes av regjeringen, i tillegg har de også ansvaret for å sørge for at disse tiltakene blir tilstrekkelig iverksatt i hele landet (Hovde 2018). En av de nyeste regjeringsbeslutninger, som har stor betydning for integreringsarbeidet, er det som Castello (2018) beskriver som en smart sammenslåing av kunnskaps- og integreringsdepartementet. Det at det eksisterer en kunnskaps- og integreringsminister, er et tydelig signal på at regjeringen også forstår betydningen av denne sammenhengen (Castello 2018). Integreringsområdet, går også på tvers av andre departementenes prioriteringer. Dette gjelder f.eks. arbeids- og sosialdepartement, og særlig barne- og likestillingsdepartementer som arbeider mot barnefattigdom.

Selv om media og politikere liker å fremstille integreringspolitikk som veldig parti avhengig, så eksisterer det i realiteten derimot nesten ikke noe lovverk som spesifiserer det kortsiktige og langsiktige integreringsarbeidet. Introduksjonsloven er den eneste loven for nyankomme flyktninger, og er ifølge IMDi (2015) hjemmesider en lov som regulerer introduksjons – programmet og opplæring i norsk og samfunnskunnskap (IMDi 2015). Målet med introduksjonsprogrammet er ifølge regjeringens hjemmesider (2016) å forberede deltakere til arbeid og utdanning. Denne ordningen omfatter derimot bare personer mellom 18 og 55 år (regjeringen 2016). Dermed, utelukkes den fra oppgavens fokus som er på barne- og ungdomskolen som innebærer barn mellom 6 og 16 år. Derfor er det heller opplæringsloven som er sentral. I lov 17.07.1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (heretter opplæringsloven) i forskriften § 24 – 1 til opplæringsloven § 2 – 8 fremkommer det følgende om språkopplæringen til språklige minoriteter:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (opplæringsloven § 2 – 8 nr. 61(1998))

Elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk, har altså rett til særskilt språkopplæring til de er gode nok i norsk til å følge den vanlige opplæring. Dersom det er nødvendig så har disse elevene også rett til morsmålsopplæring. Hvorvidt dette tilbudet følges opp tilstrekkelig er ofte avhengig av skoleeierens preferanser, og skolens kompetanse. Selv om det er regjeringens ansvar å sikre iverksetting av de integreringspolitiske tiltak, så påpeker Schou og Lynnebakk (2017) at også IMDi bidrar i denne prosessen (Schou og Lynnebakk 2017). Det neste ansvarsnivået faller derfor på IMDi.

Integrering- og mangfoldsdirektoratet

IMDi ble ifølge regjeringens (2014) hjemmeside opprettet 1. januar i 2006, som en følge av at utlendingsdirektoratet (UDI) ble delt opp i to direktorater (Regjeringen 2014). På hjemmesiden til IMD (2018) står det at deres hovedoppgaver innebærer følgende områder; samarbeid med kommuner i bosetningen, opplæringen og kvalifiseringen av flykninger, følge opp introduksjonsloven, forvalte økonomiske virkemidler, nasjonale tolke tjenester, følge opp handlingsplan mot negativt sosial kontroll og tvangsekteskap, pådriver for mangfoldighet i offentlige tjenester og driften av mangfold- og migrasjonsbiblioteket (IMDi 2018). IMDi er dermed det departementet som er mest involvert i det daglige integreringsarbeidet.

Ifølge regjeringen så kom Barne- og likestillingsdepartementets evaluering av IMDi i 2013 frem til følgende: *“Direktoratet fremstår som en kompetent virksomhet på sitt felt, som anerkjennes som en sentral fagmyndighet og kunnskapssenter av både kommuner og statlige myndigheter”* (Regjeringen 2014:1). Denne evalueringen tilsier altså at IMDi gjør en tilstrekkelig jobb, og er en av de viktigste aktørene når det gjelder integrering av personer med innvandrerbakgrunn.

Ifølge regjeringens (2018) hjemmesider førte regjeringens forslag om regionreform, og anmodningen fra Stortinget til at kommunal og moderniseringsdepartementet nedsatte et ekspertutvalg i 2017 (Regjeringen 2018). Ekspertutvalgets rapport ble framlagt i 2018, og ifølge Skjetne og Ertesvåg (2018) foreslår den å legge ned fem statlige institusjoner. En av disse er nemlig IMDi, og forslaget handler om at mer av ansvarsområde med integrering og bosetning av flyktninger flyttes nedover til fylkene (Skjetne og Ertesvåg 2018). På den ene siden så kan nedleggelsen være et mindre betydelig aspekt, i regjeringens større plan om regions reform. Dersom det er tilfelle, så vil det mest sannsynlig bety at det heller ikke etableres tilstrekkelige mekanismer i fylkeskommunene, som sikrer at de vellykket kan overta og håndtere det tidligere ansvarsområdet til IMDi. Dette vil bety at Norge mister en av de mest sentrale, og egentlig den eneste eksplisitte integreringsinstitusjon, som vil medføre et tap. På den andre siden så kan dette også bety at lovene, tiltakene og ansvaret fylkeskommuner har i integreringsarbeidet skal bli mer tydelig. Dette kan medfører strengere retningslinjer og oppfølging som sikrer bedre bosetning og integrering av innvandrere. Forhåpentligvis så er dette hensikten med denne nedleggelsen, som signaliserer at fylkeskommuner vil ha en mer aktiv rolle i integreringsarbeidet, som er positivt.

Kommunene

Kommunene er ifølge Schou og Lynnebakke (2017) de viktigste aktørene når det gjelder det daglige integreringsarbeidet, fordi fellesskapet skapes der folk bor, jobber, og går på skole. De skiller følgelig mellom fire tiltaksområder som er betingelser for god integrering; det sosioøkonomiske, i arbeidsmarked, utdanning og velferd. De påpeker at kommuners ansvar på integreringsområdet er derimot begrenset til å kun gjelde implementeringen av introduksjonsloven (Schou og Lynnebakke 2017). Et av problemene med at kommuner har et manglende styringsansvar på integreringsområdet, er at det gir kommuner for mye frihet. Noen kommuner er derfor mer involvert i den langsiktige inkluderingen av innvandrere, mens andre har dessverre for få integreringstiltak.

Staten burde derfor legge et større styringsansvar på integreringsområdet til kommunene. Ifølge Henriksen (SNL 2017) så er alle norske kommuner skoleeier for de offentlige grunnskolene, fylkeskommunene har derimot ansvaret for videregående innenfor sitt geografiske område (Henriksen 2017). Dette har sammenheng med at opplæringsloven § 13-10, pålegger kommuner ansvaret at de bosatte barn/unge får oppfylt retten til grunnskoleopplæring (Schou og Lynnebakke 2017). Kommuner er derfor viktigere enn fylkeskommunene når det kommer til skoleintegrering.

På utdanningsdirektoratets (2018) hjemmeside står det at skoleeiere har ansvaret for det særskilte opplæringstilbudet og sørge for at nyankomne minoritetsspråklige elever skal lære seg norsk, slikt at de kan følge den ordinære norsk opplæringen i norsk skoler. De kan dermed selv velge om de skal organiseres i egne grupper, klasser eller skoler. Ifølge NAFO (2018) fremstår det av opplæringsloven at kommuner er pliktige til å først kartlegge elevenes ferdigheter, før det gjøres noen avgjørelser angående særskilt språkopplæring. Ved å kartlegge elevene, får skoleeierne en systematisk og planlagt innsikt i hvor langt elevene er kommet i språklig og faglig utvikling. Slik at de kan tilpasse opplæringen etter elevenes språklige og erfaringsmessige forutsetninger (NAFO 2018).

1.6 Oppgavens disposisjon

Jeg har valgt å dele masteroppgaven i 5 ulike kapiteler, med underkategorier. Det første kapitlet, besto av en innledning, hvor jeg redegjorde for mine valg av tema, problemstilling og hoved aktørene i norsk integreringspolitikk. Det andre kapitlet besto av teori og begrepsavklaring, hvor jeg først gjorde en kort presentasjon av det teoretiske rammeverket. Her redegjorde jeg først for begrepenes betydning, etterfulgt av hvordan dette kan forstås i konteksten av norske skoler. Deretter har fokuset vært på organisasjonsperspektivene og integreringsstrategiene. Det tredje kapitlet var metodekapitlet. Det fjerde og hoveddelen av oppgaven var empiripresentasjon og analysen. Hver analyse del fremhevet ulike sider av skole integrering, basert på hva teoriene vektla som viktige forklaringslementer. I det siste kapitlet oppsummerte jeg hovedfunnene fra analysekapitel, samt de refleksjoner jeg hadde angående dette forskningsprosjektet.

2 Teoretiske rammeverk

I dette kapitlet skal jeg først redegjøre for de tre mest sentrale begrepene i oppgaven, nemlig assimilering, segregering og integrering. I tillegg til begrepenes teoretiske forankring og betydning, så vil det også vektlegges hvordan begrepene kan forstås i relasjon til barne- og ungdomsskolen. Deretter skal jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket. Det mest fruktbare analyseverktøyet til å svare på min problemstilling er organisasjonsteori, fordi forskning fenomenet også omhandler en organisasjon, nemlig det norske utdanningssystemet. De tre overordnede organisasjonsperspektivene er det rasjonelle, det naturlige og det åpne perspektivet. Redegjøringen av organisasjonsperspektivene, vil struktureres i to underkategorier, alt avhengig av perspektivets hovedfokus. Mesteparten av organisasjonslitteraturen som er brukt i oppgaven, er fra Scott og Davis (2014) samling av skoleretningene og teoretikerne i de tre perspektivene. De har kategorisert utviklingen av organisasjonsforskningen i ulike perspektiver basert på ulike skoleretninger som fra tidlig 1900-tallet har lansert ulike begreper og teorier for å forstå organisasjoners indre liv og relasjoner til sine omgivelser.

Ifølge Scott og Davis (2014) kan det rasjonelle perspektivet tilknyttes den teoretiske retningen til Taylor (1911) som ble kalt Scientific Management, til Fayol (1919) som blir kalt administrativt management og til Max Webers byråkratiteori. De sentrale bidragsyterne i det naturlige system perspektivet er Mayos humane relations teori, Selznick klassiske institusjonelle teori. Det åpne system perspektivet tilknyttes situasjonsteorien til Lawrence og Lorsch og den ny institusjonelle teoriens bidragsytere som er; Meyer og Rowan, DiMaggio og Powell, Brunsson og Olsen (Scott og Davis 2014). De individuelle perspektivenes forståelser, vil derimot utdypes nærmere i teoridelen om organisasjonsperspektivene. De vil beskrives både selvstendig fra hverandre, men også i konteksten av utdanningssystemet og dens reformer. Integreringsstrategiene til Engen og Kulbrandstad (2004) vil være en av underkapitlene i teorikapitlet om organisasjonsteoriene. Organisasjonsperspektivene og integreringsperspektivene, er like på mange områder (fokus, mål og strukturer) og er derfor komplimentære teorier. Dermed utfyller de viktige, men også forskjellige aspekter som oppgaven ønsker å belyse. Teoriene er likevel såpass ulik, at de begge er nyttig å bruke.

Integreringslitteraturen brukt i oppgaven er i hovedsak hentet fra Engen og Kulbrandstad (2004) tolkning av det norske integreringsbegrepet som, en funksjonell strategi, en akkultureringsstrategi og en pluralistisk strategi (Engen og Kulbrandstad 2004). Redegjørelsen av integreringsstrategien vil i likhet med organisasjonsperspektivene også, struktureres etter strategienes innhold. Dette innebærer derimot, et forhåndsbestemt fokus på strategiens opplæringsmodell, arbeidsform og antakelser om analysen. Det er viktig å understreke at organisasjonsteorien, er den sentrale teorien og sammenlignet med integreringsteori vil den derfor bli viet størst plass. Integreringsstrategiens funksjon er dermed mer supplerende for å få en bedre forståelse av assimilering, segregering og integrering og av barn med innvandrerbakgrunn i grunnskoleutdanningen. Det er derimot nødvendig å først redegjøre for assimileringensbegrepet, etterfulgt av segregeringensbegrepet fordi oppfatningene av begrepene resulterte i fremveksten av integreringsbegrepet. Assimilering er en annen versjon av integrering, og burde derfor også anerkjennes som et aspekt av det større integreringsbegrepets vokabular.

2.1 Assimilering

Espen Wæhle (2014) beskriver assimilering slikt: *“minoritetspolitikken en stat eller regjering fører overfor en innvandret gruppe eller språklig eller kulturelle minoritet for å gjøre den mest mulig lik majoritetsbefolkningen”* (Wæhle 2014:1). Assimileringsprosessen foregår ifølge Brochmann (2002) når individer med minoritetsbakgrunn vokser inn i det gitte kulturelle felleskapet og gradvis tilegner seg felleskapets normer og verdier til det ikke er mulig å separere individets normer og verdier fra majoritetssamfunnet normer og verdier. Assimileringstiltak ble utført i en rekke europeiske stater og i USA overfor minoriteter i tidligere historie. Der det ble brukt vold, undertrykking og andre pressmidler for å få “avvikere” inn majoritetssamfunnet. Det eksisterer utallige katastrofale eksempler på gjennomføringen og effektene av assimilering, som også er årsaken til at assimileringensbegrepet nærmest oppfattes som illegitimt i faglige og politiske diskusjoner. Dette understreker likevel også betydningen av å forstå assimilering som et paraplygrep hvor man kartlegger de ulike underkategoriene (Brochmann 2002).

For Engen og Kulbrandstad (2004) er det viktigere å identifisere de ulike gradene (positive og negative) av assimilering og skiller derfor mellom økonomisk-strukturell assimilering og kulturell assimilering. Økonomisk- strukturell kan mange ganger også være ønskelig for minoriteter, fordi det innebærer like muligheter og lik adgang til samfunnets tilbud og arbeidsmarked.

Kulturell assimilering er de derimot mer negativ til, fordi identifisering med majoritetens kultur og overgangen til majoritetens språk og kultur ofte kan føre til nedbryting av minoriteters etnisitet. Selv om de trekker et skille mellom det økonomiske-strukturelle og det kulturelle, så anerkjenner de også deres korrelasjon. Økonomiske assimilering, er ofte avhengig av minoriteters norsk kunnskaper, hvor forståelse og mestring av norsk kultur og verdier vil være et fortrinn (Engen og Kulbrandstad 2004). Assimilering er altså ikke i alle tilfeller, noe negativt, og kan være noe som er nødvendig for økonomisk selvstendighet.

Engen og Kulbrandstad (2004) poengterer også betydningen av å diagnostisere når assimilering forekommer eksplisitt, implisitt eller skjult. Eksplisitt assimilering kan være når minoritetsbarn tvinges til enspråklig opplæring på minoritetsspråket. Implisitt er derimot når minoritetsbarn blir tilbudt kompensatorisk opplæring på majoritetsspråket med en spesialpedagogisk begrunnelse. Skjult assimilering, foregår når minoritetsgrupper blir undervist i flerkulturelle programmer der idealer om nasjonal enhet fremheves, men individuelle prestasjoner og beherskelse av majoritets språk er det eneste kriteriet på suksess. De understreker også at de norske myndighetene har utført økonomisk- strukturelle, kulturelle, eksplisitte, implisitte og skjulte assimileringstiltak ovenfor minoritetsgrupper. De trekker spesielt frem hvordan norske myndigheter brukte skolen som et politisk redskap for assimilering av den samiske befolkningen (Engen og Kulbrandstad 2004).

2.1.1 Assimilering i grunnskolen

Bakgrunnen for assimileringen av samer, kvener og andre minoriteter var ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) et forsøk på å bygge en språklig og kulturell enhetlig nasjonalstat. Nasjonsbyggingsprosjektet gjennomløp tre faser på 1800- og 1900- tallet og dets relasjoner til enhetsskoletanken skapte de utbredte holdningene om integrering og assimilering som også eksisterer i dag. I fase en gjennomførte den intellektuelle elite en innsamling og formidling av norsk kulturstoff og fase to besto derfor av fordeling og formidlingen av dette stoffet i skolens pensum og av lærerne. Den siste fasen var et tosidig prosjekt om å bygge en enhetsskole som var en rekruteringsinstans for kvalifisert arbeidskraft og en identitetsskaper. Enhetsskolen vokste seg dermed sterk i den samme tidsperiode, som oppbyggingen av den nasjonale identitet og kultur. Strukturelt bidro skolen til sosial mobilitet og interessefellesskap med folket, og innholdsmessig utviklet dette et verdifelleskap både med og i folket (Engen og Kulbrandstad 2004).

Skyggesidene med nasjonsbyggingsprosjektet, var derimot at det legitimerede fornoringspolitikken overfor romanifolket, samene og kvenene (Engen og Kulbrandstad 2004:249-266).

Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) så arbeidet samiske aktivister i lang tid for et skolesystem baserte på samisk språk og kultur. De arbeidet også mot den kulturelt homogeniserende og assimilerende funksjonen til enhetsskolens. De oppnådde de derimot ikke formell støtte fra myndigheten før ved begynnelsen av 1970-tallet. Denne holdningsendringen overfor samene må likevel sees i sammenheng med at innvandring også økte på 1970-tallet. Etter 1973 så formulerte myndighetene derfor en innvandringspolitikk som var mer basert på en pluralistisk ideologi om tospråklighet og det flerkulturelle. Dette representerte ytterpunktet til assimileringssideologien når det gjaldt det å begrunne sameksistens mellom minoriteter og majoriteten i et land. Den offisielle standard for Norsk innvandringspolitikk etter 1970-tallet ble derfor integrering av innvandrerbarn, en sterk kontrast til den tidligere assimileringspolitikken (Engen og Kulbrandstad 2004:249-266).

2.2 Segregering

Segregering kan ifølge det store norske leksikon sin hjemmeside (SNL 2018) beskrives slik: *“separeringen av enkelte menneskegrupper vekk fra andre innen samme samfunn, ofte brukt for å opprettholde sosiale skiller mellom befolkningsgrupper etter etniske skilleilinger”* (SNL 2018). Skolesystemet er muligens det beste eksemplet på hvordan myndigheter kan føre en segregerende politikk, ved at de legger restriksjoner på hvilken skole elever kan gå på avhengig av deres etnisitet. Selv om dette begrepet ofte assosieres med Apartheid i Sør-Afrika eller Jim Crow-lovene i USA så har det også relevans i den norske skolehistorien. Engen og Kulbrandstad (2004) påpeker at striden om utbyggingen av enhetsskolen på 1800-tallet, dominerte den norske skolehistorien i mer enn hundre og femti år. Striden handlet om å oppheve den segregerende funksjonen som oppstod på grunn av allmueskolens (fattigskolen) svake posisjon sammenlignet med den lærde skolen (Engen og Kulbrandstad (2004).

2.2.1 Segregering i grunnskolen

Selv om skoleloven av 1889 opphevet økonomisk segregering, så innførte den likevel også segregering etter barns ferdigheter. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) så løste stortinget dette først i 1975 med innføringen av grunnskoleloven.

Dette innebar at absolutt integrering ble det overordnede hensynet, og at alle barn skulle være i vanlig klasse. Myndighetene lanserte derfor prinsippet om tilpasset opplæring. De slo også sammen grunnskoleloven og spesialscoleloven til en lov for alle elever, uavhengig av barnets økonomiske, sosiale, geografiske bakgrunn eller faglige nivå. Lovendringen som reverserte segregeringen i skolen, fikk dermed gjennomslag samtidig som integreringsbegrepet ble den offisielle målsetningen for integreringspolitikken. I realiteten betydde det at Norge hadde både formelt og juridisk tilsluttet seg ideen om den inkluderende skolen allerede i 1975 (Engen og Kulbrandstad (2004). Strategien som altså betegnes som det motsatte av segregeringen.

Selv om det i moderne tid er ulovlig å etnisk segregere befolkningen i henhold til loven, så påpekes det i Cornell Law (2017) at segregering fortsatt forekommer. Når amerikanske skoler reintegrerte skolene på 1960-tallet, ble de facto (i praksis) segregering brukt for å beskrive situasjonen. Dette innebære at lovgivningen ikke åpenlyst segregerte studenter etter etnisitet, men hvor skole segregering likevel oppsto. De facto segregering er altså ikke grunnet i lov, men eksisterer som en konsekvens av de politiske beslutningene til staten, ofte betinget i geografiske og sosioøkonomiske faktorer. Ifølge Ingvil Bjordal (2016) sin doktoravhandling *“markedsretting i en urban norsk skolekontekst”* så har markedsstyringen av grunnskole utdanningen skapt det hun beskriver som “hvite” og “brune” skoler i Oslo. Hun påpeker dermed, følgende i hennes analyse:

Valgfrihet kombinert med stykkprisfinansiering har ført til en fordeling av ressurser som følger etniske og sosiale skillelinjer (...) med den konsekvens at noen skoler og elever anerkjennes som mer “attraktive” enn andre (Bjordal 2016:187.)

Hvite skoler er mer attraktive for elevene og deres foreldre, fordi at de har bedre resultater og ressurser, som i gjengjeld øker antall elever og deres finansiering. Brune skoler opplever derimot det motsatte, færre studenter som resultere i færre ressurser og dårligere resultater. Det er likevel viktig å bemerke at deregulering, valgfrihet og konkurranse mekanismene ved utdanningssystemet i Oslo er noe som kun er unikt for Oslo, og ikke gjeldene for andre byer.

Oslo er ifølge Bjordal (2016) også en flerkulturell by, hvor 32% av befolkningen har innvandrerbakgrunn, og har en langt høyere konsentrering av elever med innvandrerbakgrunn som deler geografisk beliggenhet. Selv om dette ikke er gyldig i andre byer, så vil de fleste byer bli mer mangfoldig ettersom innvandring ikke vil stoppe, og lignende bosetnings utfordringer kan materialiseres (Bjordal 2016).

Det er også viktig å belyse argumentene som foreldrene og rektorene bruker for å rettferdiggjøre hvorfor de hvite skoler (og elever) er mer ettertraktet enn de brune (Bjordal). Frykten på 1880-tallet når man skulle bygge en fellesskole var ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) de studenter som ikke var “opplæringsdyktige”. Inkludering av dem vil derfor føre til at det faglige nivået vil bli svekket (Engen og Kulbrandstad 2004). Det er viktig å belyse de betydelige forskjellene, og at barn med innvandrerbakgrunn ofte møter på språklige og kulturelle utfordringer. Dette er barriere som underklassen ikke hadde, samtidig så er det også nødvendig å anerkjenne kontinuiteten i fortidens og nåtidens argumenter mot inkludering.

2.3 Integrering

Hovedutfordringen med integrering er at det ikke er et entydig forsoningsbegrep, og derfor er forståelsene ofte betinget i egen økonomiske, etniske, og politiske bakgrunn. Det er derfor hensiktsmessig å først kartlegge den tidligere forskningens definisjoner. Deretter redegjøre for hvordan integrering kan forstås i sammenheng med den norske grunnskoleutdanningen, og hvordan sammenkoblingen av utdanningspolitikk og integreringspolitikk har materialisert seg i det norske skolesystemet. Det eksisterer ulike tolkninger av integreringsbegrepet, men for Norges offentlige utredninger (NOU 2017:2), (NOU:11:14), og stortingsmelding (St.meld. nr. 6 (2012-13)), er det en betegnelse på innlemmelsen av innvandrere i majoritetssamfunnets levesett og verdier gjennom sosialiseringssprinsipper som er fellesnevneren. En slik definisjon legges også til grunn for Brochmann (2002), Brochmann (2017) og Engen og Kulbrandstad (2004:254) nemlig at integrering handler om at innvandrere og nyankomne skal innlemmes i samfunnet (Brochmann 2002:31), (Brochmann 2017) og (Engen og Kulbrandstad (2004)

Integreringsbegrepet ble ifølge Brochmann (2002) introdusert i Norge og en rekke andre europeiske stater på begynnelsen av 1970-tallet på grunn av den negative klagebunnen rundt assimileringbegrepet. Begrepet var ikke et nytt i sosiologien, og var opprinnelig hentet fra matematikken. Dette konseptet representerte likevel en ny forståelse av relasjoner mellom majoritet og minoritet. I kjølevannet av den politiske radikaliserings på slutten av 1960-tallet og utover 1970-tallet så var kulturelle røtter, identitet og etnisitet nå kommet i fokus (Brochmann 2002:30). Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) så ble integrering ledetråden i norsk innvandringspolitikk og stadfestet offisielt en rekke ganger på 1970 -og 1980-tallet (Engen og Kulbrandstad 2004)

Den tidligste, og muligens også viktigste av disse er NOU (1973:17) fra 1973 som uttalte følgende om integrering:

Med integrasjon forstår utvalget det at en utledning er en anerkjent og funksjonsdyktig del av samfunnet uten nødvendigvis å bli lik samfunnsmedlemmene for øvrig. Han kan beholde sin nasjonale identitet, sitt eget språk, sine nære forbindelser med hjemlandet, og i en viss grad hjemlands skikker og livsmønster (NOU 1973:17).

Denne beskrivelse av integrering fremhever en markant endring vekk fra assimileringssideologien, ved at minoriteter nå skulle anerkjennes som samfunnsmedlemmer uten å gi avkall på egen identitet. Minoriteters tilgang og deltakelse i majoritetssamfunnet oppfattes dermed av myndighetene ikke lengere, som synonymt med at norsk identitet. Selv om integreringspolitikkenes formuleringer og ordbruk over tid har endret seg, så er dette ledetråden i norsk innvandringspolitikk (Engen og Kulbrandstad 2004).

2.3.1 Integrering i grunnskolen

Selv om integrering ble stadfestet så tidlig som i 1973, så påpeker Engen og Kulbrandstad (2004) at dette ikke ble poengtert i lærerplan før i 1987. Da ble nemlig skolereformen for grunnskolen, som heter mønsterplan (M87) innført og den hadde formulert et eget kapittel for samer og de språklige minoritetslevene. Skolen måtte dermed ha som siktemål at minoritetslevene skulle utvikle funksjonell tospråklighet. Det betyr at de skulle få grundig opplæring i norsk, samtidig som de skulle få mulighet til å kunne opprettholde og styrke deres opprinnelige kulturtilhørighet. Dette var en forutsetning for at de skulle føle seg hjemme i to kulturer, og dermed bli aktive medlemmer av det norske samfunnet. Mønsterplanenes målsetninger ble ifølge Engen og Kulbrandstad (2004), erstattet av skolereformen i 1997 som het læreplan (L97). Målet i den nye lærerplan var å heve kunnskap, og sikre nasjonal identitet, felles tro og mening, som også var noe lærerne sterkt ønsket. L97 representerte derfor en tilbakevending til forståelsen om skolens kulturformidlende og nasjonsbyggende funksjon (Engen og Kulbrandstad 2004).

2.4 Det rasjonelle perspektivet

Scott og Davis (2014) påpeker at fra det rasjonelle perspektivets ståsted så oppfattes organisasjoner som instrumenter designet for å oppnå spesifikke målsetninger. De understreker også viktigheten av å forstå at rasjonalitet er brukt i en begrenset forstand. Dermed referer det kun til implementeringen av målsetninger for å oppnå maksimal effektivitet.

Det antas at handlinger er utført av meningsfulle og koordinerte aktører som har informasjon og kunnskap til å ta optimale beslutninger. Den rasjonelle atferden foregår internt i organisasjonen, og det vies dermed liten oppmerksomhet til det som foregår utenfor organisasjonen. Målspesifisering og formalisering er ifølge Scott og Davis (2014) de to viktigste elementene i det rasjonelle perspektivet (Scott og Davis 2014). Den resterende drøftingen av det rasjonelle perspektivet, omhandler derfor; målspesifisering, den formelle strukturen, og elementenes relasjon til LK06.

Målspesifisering av kompetansemål

Mål spesifisering er ifølge Scott og Davis (2014) et konsept, som gir kriterium for å velge mellom alternative handlinger. Samtidig så bidrar de også til å styre beslutningene om hvordan organisasjons struktur skal utformes. Scott og Davis (2014:36) beskriver målspesifisering slik:

“They specify what tasks are to be performed, what kinds of personnel are to be hired, and how resources are to be allocated among participants. The more general or diffuse the goals, the more difficult it is to design a structure to pursue them.” (Scott og Davis 2014:36).

Spesifisering av mål er altså noe som påvirker hele organisasjon; dens strukturer, dens demografiske sammensetning av personell og dens beslutningsprosesser. Uten klare preferanserangeringer av alternativ, så er det heller ikke mulig for lederne og de ansatte å ta rasjonelle vurderinger og beslutninger (Scott og Davis 2014). Målspesifisering styrer altså alle de organisatoriske beslutninger, og har dermed også betydning for det norske utdanningssystemet. De daglige beslutninger som skoleeier (kommunen) eller rektor er nødt til å ta er ofte et resultat av de overordnede målsetninger som eksisterer for alle grunnskoler.

Det overordnede målet i kunnskapsløftet, er et godt eksempel på dette, som ifølge Bakken og Elstad (2011) var at den skulle heve kunnskapsnivået for alle elever i hele grunnsopplæringen. Bakken og Elstad beskriver reformen som en innholdsreform, med mål om å utjevne sosialulikheter i skolen, slik at kjønn og sosioøkonomisk familiebakgrunn har mindre betydning for elevenes skolerresultat (Bakken og Elstad 2012).

Bakken og Elstad (2012:31) påpeker følgende om myndighetenes visjon:

Det sentrale virkemiddelet har vært å erstatte en innholdsorientert læreplan for hvert fag med en målorientert læreplan, der kompetansemål i fagene definerer hva elevene skal kunne på ulike trinn i opplæringen (Bakken og Elstad 2012:31).

Målorientering, eksplisitte mål, målstyring og resultatfokus, er ord som ofte blir gjentatt i deres redegjørelse av reformen. Disse er også lik de begrepene som Scott og Davis (2014) bruker når de beskriver det rasjonelle perspektivet. Det andre aspektet som er viktig å identifisere ved LK06 er dens fokus på mål som er relativt enkle å vurdere. Karakterforskjeller og kompetansemålene i de forskjellige fagene kan måles ved å se på de nasjonale prøver, og kan gi en indikator på skolens resultater. Samtidig som det også blir enklere for lærere å vurdere hvordan elevene gjør det individuelt sammenlignet med resten av klassen (Bakken og Elstad 2012). Spesifikke kompetansemål kan derfor brukes som et synonym for målspesifisering i konteksten av grunnskoleutdanningen, som er et av kjerneelementene det rasjonelle perspektivet. Det andre sentrale kjennetegnet i det rasjonelle perspektivet er formalisering.

Formalisering

For Scott og Davis (2014) er en struktur formalisert til den grad de regler som styrer atferden er uttrykket presist og eksplisitt. Dette er også avhengige av den grad rollene og rolle relasjonene er skrevet uavhengig av de personlige egenskapene og relasjonene til de individuelle personer som okkuperer stillingen innenfor denne strukturen. Formalisering kan derfor oppfattes som et forsøk på å gjøre atferd mest mulig forutsigbar, ved at man standardiserer og regulerer beslutningsprosessen. Dette skaper i gjengjeld stabile forventninger til hvordan gruppe medlemmene skal utføre de delegerte arbeidsoppgaven deres, samtidig som det også produserer stabile forventninger til hvordan de andre medlemmene i gruppen skal utføre deres arbeidsoppgaver. Scott og Davis (2014) påpeker derfor at formaliseringen har følgende effekter på organisasjonsmedlemmenes atferd:

Formalization may also be seen as an attempt to make more explicit and visible the structure of relationships among a set of roles and the principles that govern behavior in the system (Scott og Davis 2014:38).

Fordelen ved formalisering er altså dens tydeliggjøring av de strukturelle forhold som styrer atferden til de som deltar i systemet. De understreker også at arbeidsflyten, informasjonsflyten og distribuering og omdistribueringen av ansvar kan fungere mer effektivt i en formalisert struktur, fordi den klare rollefordelingen tillater deltakerne til å melde ifra til hverandre.

Det er altså den kontinuerlige flyten av ressurser som gjør formaliserte strukturer effektiv. Scott og Davis (2014) trekker spesielt frem to fordeler formalisering har på forholdene til deltakerne (Scott og Davis 2014).

Den første ifølge Scott og Davis (2014) er at formalisering kan fjerne negative holdninger eller konflikter blant dens deltakere. Dermed er det også mer sannsynlig at medlemmene er villig til å akseptere beslutningsmyndighetene til de personer i en organisasjon, som har en høyere og spesifikk posisjon i organisasjon. Hierarkiet (rangordning av makt i en organisasjon) kan derfor bidra til å legitimere de personer som har autoritet i organisasjon, som i gjengjeld fjerner usikkerhet og spenningen. Den andre fordelene ved formalisering er at ledere bevisst kan redesigne og manipulere organisasjonsstrukturene. Den kan derfor oppfattes som et instrument i en mekanisk modell, for å modifiseres organisasjonsstrukturen og dermed oppnå de spesifiserte målsetningene (Scott og Davis 2014). I likhet med at LK06 inneholdt målspesifisering, så innførte den også “formaliserings” elementer.

Kunnskapsorientering og testregime er ifølge Bakken og Elstad (2012) noen av de viktigste aspektene ved reformen. De påpeker også at reformen i større grad enn tidligere vektlegger betydningen av grunnleggende ferdigheter, og understreker følgende (2012:242): “*alle elever skal bli flinkere til å lese, skrive og regne.*” (Bakken og Elstad 2012:242). Det økte fokuset på grunnleggende ferdigheter, har ført til en betydelig hyppigere bruk av testing, kartlegging og måling av elevene. Lærerne har blitt gitt et større handlingsrom til hvordan de utfører undervisningen. Kartleggingsverktøyene (nasjonale prøver) vil likevel gi klare signaler til skolens ledelse og skolemyndighetene om hvordan dette handlingsrommet har blitt og hvordan dette fremtidig burde håndteres (Bakken og Elstad 2012). Reformen deler dermed også formaliseringsegenskapene som Scott og Davis (2014) fremhevet som essensielle. Selv om fokuset i integreringsstrategiene er på totalt ulike områder, så finnes det også likheter mellom strategiene og organisasjonsperspektivene.

2.4.1 Den funksjonelle strategien

Målet i den funksjonelle strategien er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) at minoriteter tilpasser seg majoritetssamfunnet økonomisk- instrumentelt. Det betyr at de må tilpasse seg så mye at de blir deltakere i majoritetssamfunnets arbeidsliv, men at de likevel også beholder deres kulturelle autonomi.

En forutsetning for tilgang er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) at de behersker majoritetskulturens kunnskaper like godt som majoritetsbefolkningen, noe som krever kompetanse og deltakelse i kvalifiseringsarenaen. På grunn av at de må kvalifiseres for majoritetssamfunnet, så må de også delta i det samme opplæringstilbudet som majoriteten. Tilpasning i utdanningssektoren er altså nødvendig for å bli aktive deltakere i arbeidslivet. Strategien tar derimot for gitt at minoriteter har et sterkt kulturelt nettverk, og dermed en uforanderlig etnisk identitet (Engen og Kulbrandstad 2004). Derfor er det ingen forventinger til utdanningssystemet som tilrettelegger eller bevarer av minoriteters språk eller kultur. Den funksjonelle strategien handler altså om et klart mål og deler derfor likhets trekk med det rasjonelle perspektivets målspesifisering. Den andre korrelasjon, er at de begge undervurderer betydningen av kultur og identitet fordi det oppfattes som noe konstant.

Tidlig overgangsmodell

Den funksjonelle strategien er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) fokusert på majoritetsspråket, som nøkkel for tilgang til og deltakelse i majoritetssamfunnet. Deltakelse i den ordinære undervisning er derfor forutsetning for eksponering for majoritetsspråket og følgelig for vellykket integrering. For å sikre kontakten med majoritetsspråket så påpeker de (2004:200) at opplæringen organiseres gjennom overgangsprogrammer, som er en opplæringsmodell som fører barnet fra morsmålet over til det dominerende språket i samfunnet. Opplæringsmodellen i denne strategien, vil derfor kalles overgangsmodell med tidlig overgang, som betyr at morsmålsopplæringen kun brukes i en kort tid. Morsmålsopplæring kan også oppfattes som en barriere, fordi det er noe som er spesielt for en samfunnsgruppe, og er derfor noe som splitter og ikke forener elevene. Morsmålsopplæring brukes dermed kun som et redskap for å lære seg norsk, fordi det samler alle samfunnsgrupper rundt noe felles, samtidig som det også er en forutsetning for tilgangen og deltakelse i arbeidsmarked. Når de har tilstrekkelige norsk ferdigheter, så vil de flyttes over til den ordinære undervisningen, og derfor er det også nødvendig å angi strategiens arbeidsformer (Engen og Kulbrandstad 2004).

Kvantitativ differensiering

Den funksjonelle strategien og akkultureringsstrategien er operasjonaliserte tolkninger av det norske integreringsbegrepet, og vokste derfor frem fra hver sin enhetsskolekritiske tradisjon. Strategien kan tilknyttes det antisegregerendebegrepet, og den vil derfor beskrives i denne delen.

Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) handlet antisegregering om å reversere ekskludering og segregering av underklassen og deretter funksjonshemmede fra muligheten til utdanning. Hovedargumentet for oppheving av segregering var at alle barn skulle ha tilgang til å delta i et felles utdanningssystem. Deres sosiale, geografiske, eller økonomiske bakgrunn skulle derfor ikke ekskludere noen barn fra en fullverdig utdanning. Forutsetningen for at skolen skal inkludere alle elever, innebærer primært kvantitativ pedagogiske differensierte arbeidsformer. Det betyr at elever blir individuelt differensiering etter kompleksitet, nivå, mengde og eller tempo (Engen og Kulbrandstad 2004). Fokuset er altså på de individuelle forutsetningene til minoritetslevne, og ikke på de forutsetninger som de muligens deler som elevgruppe.

Antakelser

I den funksjonelle strategien til Engen og Kulbrandstad (2014) ansees det å lykkes i skolen som synonymt med vellykket integrering. Det er derfor minoritetslevnes individuelle forutsetninger til å tilegne seg den instrumentelle kunnskapen som er viktigst, for deltakelse i arbeidslivet og ikke bare henvises til de minst kvalifiserte yrker. Norskopplæring er den viktigste ferdigheten for “likhet” og dermed også for vellykket integrering. De barrierene som det rasjonelle perspektivet identifiserer i litteraturen, vil dermed også være barriere for at skolen skal være en vellykket integreringsarena. Barrierene i skolen kan altså materialisere seg som kontinuerlige hindringer for økonomisk mobilitet. Dersom de mislykkes, i skolen så er det også mulige at de utestenges fra arbeid, og dermed blir fratatt en likeverdig mulighet til ihvertfall økonomisk ansees som integrerte. På grunn av at strategiens fokus er på det individuelle, så vektlegges også de virkemidlene som er generelt utformet. Denne strategien tar derimot ikke i betraktning de kulturelle aspektene. Det er derfor nødvendig å bruke det naturlige perspektivet og akkultureringsstrategien som analyseredskap.

2.5 Det naturlige perspektivet

Fremveksten av det naturlige perspektivet var grunnet i dens kritikk mot det de anså som det rasjonelle perspektivets utilstrekkeligheter. Scott og Davis (2014) understreker likevel betydningen av perspektivets teoretiske bidrag. Det naturlige perspektivet er ganske ulikt det som kjennetegner det rasjonelle, og det er derfor nødvendig med en selvstendig gjennomgang. Selv om natur teoretikerne generelt sett anerkjenner eksistensen av målspesifisering og formalisering, oppfattes organisasjoner, først og fremst som kollektiver. Dermed er det de andre distinkte egenskapene som eksisterer i alle sosiale grupper, som er av betydning.

I likhet med det rasjonelle perspektivets fokus på mål og struktur, så bruker Scott og Davis (2014) også disse hovedkategorier for å drøfte det naturlige perspektivets kjennetegn. Hovedfokuset, er derimot på kompleksiteten ved mål og de uformelle aspektene ved struktur (Scott og Davis 2014:60-62). Resten av perspektivets gjennomgang vil derfor omfatta; målkompleksitet, den uformelle strukturen, og elementenes relasjon til LK06.

Målkompleksitet

Natur teoretikerne er ifølge Scott og Davis (2014) mer fokusert på atferd enn rasjonell teoretikerne, og mindre bekymret for de komplekse interne koblinger mellom de normative adferds strukturer i organisasjoner. De organisatoriske målsetninger er derfor langt mer kompliserte i det naturlige perspektivet, og identifiserer dessuten to generelle temaer som kjennetegner de organisatoriske mål. For det første så er det ofte et misforhold mellom de oppgitte og de “ekte” målsetninger som organisasjoner ønsker å oppnå. For det andre fremhever de at selv om de oppgitte mål faktisk følges, så er de aldri de eneste mål som styrer deltakernes atferd. Scott og Davis (2014) poengterer derfor følgende:

Organizations are more than instruments for attaining defined goals; they are fundamentally, social groups attempting to adapt and survive in their particular circumstances (Scott og Davis 2014:60).

Det naturlige perspektivet oppfatter altså ikke organisasjoner som instrumenter for å oppnå forhånds formulerte mål, men heller som sosiale grupper som tilpasser seg omstendighetene for å overleve. Det distinkte ved perspektivet, er altså at alle organisasjoner har et felles mål, nemlig overlevelse. Beslutningene til de deltakende aktørene i organisasjon vil derfor ikke styres av rasjonelle og kalkulerede målsetninger. Scott og Davis (2014:60) påpeker at det er viktigere å undersøke det som faktisk foregår, fordi “dette” er ofte et resultat av de mer fremtredende variabler. En ansatts motivasjon eller forpliktelse til organisasjon vil derfor styre adferdsstrukturen (Scott og Davis 2014). Selv målspesifiseringen og formaliseringen var en del av innholdet i LK06, så markerer den likevel også et brudd vekk fra flere av formaliseringsaspektene av grunnskolen.

Initiativet “*kultur for læring*” er et godt eksempel på målkompleksiteten i LK06, og var ifølge Bakken og Elstad (2012:31) en visjon fra myndighetenes side for å skape en god læringskultur (Bakken og Elstad 2012:31). Denne kampanjen skal ifølge utdanningsdirektoratets (2015:1) hjemmesider oppmuntre elever til læring, ved at de får lov til å prøve og feile i klasserommet.

Læringskulturen er de normer som i enhver klasse utvikler seg for hva som er viktig og hvordan man skal forholde seg til medelever og lærere. Det er også den forventete arbeidsinnsats, som har stor betydning for elevenes konsentrasjon, oppmerksomhet og deltakelse (utdanningsdirektoratets 2015). Årsaken til at dette ble så høyt prioritert, var ifølge Bakken og Elstad (2012) at den norske skolen hadde blitt sterkt kritisert for å ha en for svak læringskultur og for omfattende og detaljerte læreplaner (Bakken og Elstad 2012). Reformen består altså av mer komplekse målsetninger, som også fokuserer på organisasjonskulturen i klasserommene.

Den uformelle strukturen

Den uformelle strukturen er basert på relasjoner og de personlige egenskapene til de spesifikke deltakerne. Et viktig poeng som Scott og Davis (2014:63) påpeker er at organisasjoner består av både en formell og en uformell struktur, og understreker følgende: *“informal life is itself structured and orderly”* (Scott og Davis 2014:63). Selv om den uformelle strukturen ikke kan utformes, designes, redesignes og kontrolleres like mye som den formelle, så eksisterer det likevel struktur i det uformelle liv. Dette foregår ved at deltakerne innenfor organisasjonen genererer uformelle normer og atferds mønstre. Det naturlige perspektivet antar derfor at den formelle strukturen er sterkt påvirket, supplert, erodert og endret av den uformelle strukturen. Den uformelle strukturen vil derimot utspille seg ulikt basert på den organisatoriske konteksten og den vil dermed også påvirke deltakernes atferd ulikt (Scott og Davis 2014). I tillegg til det formelle, så er den uformelle strukturen også en essensiell del av LK06, og den kan dermed være et godt eksempel på dette samspillet.

Den generelle læreplan fra 1997, som eksistere før LK06 var ifølge Bakken og Elstad (2012) preget av formalisering, som styrte lærernes undervisningsmetoder. Dette betydde at alle lærere måtte følge den samme læreplan; slik at alle elever skulle gjennomgå det samme pensum. Utdanningssystemet er at derimot et komplekst system, som ofte operer på ulike nivå, som også betyr at tiltakene og implementeringen av disse tiltak, vil være ulik alt avhengig av organisasjonskulturen, i skolen og klasserommet. Bakken og Elstad (2012) beskriver noen av disse utfordringene slik: *“reformen gir skolene større frirom for lokale tilpasninger, betyr også at Kunnskapsløftets “eksakte” innhold blir mer uklart.”* (Bakken og Elstad 2012:144). Det er altså tydelig at reformen åpnet for en mer tilpasset tilnærming til hvordan utdanning skal foregå i Norge (Bakken og Elstad 2012). På mange måter kan dette oppfattes som at makten flyttes nedover i systemet, for at skolen og lærere skal ha mer pedagogisk myndighet til å påvirke klasseromsundervisningens opplegg.

Selznick (1957:17) beskriver institusjonaliseringsprosessen, slik: *“to infuse with value beyond the technical requirements”* (Selznick 1957:17). Dette betyr å tilføre virksomheten verdier som eksisterer utover deres tekniske krav. Den reproduktive funksjonen til skolen er ifølge Imsen (2006:119) et av de viktigste, og beskrives slik: *“Skolen skal gi barn og unge en innføring i samfunnets felles kulturarv, slik at den kan bli ført videre til kommende slekter”* (Imsen, 2006:119). Skolen eksisterer altså ikke med den singulære hensikt at den skal utdanne befolkningen, og kan derfor beskrives som en institusjonalisert organisasjon. Det andre kjerneelementene ved institusjoner er ifølge Selznick (1997) virksomhetens karakter, som betyr at den både er og gjør noe (Selznick 1997). Utdanningssystemets reproduktive funksjon, tilsier at den formidler den norske kulturarv, og kan derfor betegnes som kulturelt homogent og kulturell homogeniserende. Det naturlige perspektivets fokuser på det uformelle normer og verdier, er også i samsvar med akkultureringsstrategiens fokus på identitet og tilhørighet.

2.5.1 Akkultureringsstrategien

Akkultureringsstrategien til Engen og Kulbrandstad (2004) innebærer også økonomisk-instrumentell tilpasning og at et minoritetslever må tilegne seg den instrumentelle kunnskapen, for å lykkes i storsamfunnet. Forskjellen er derimot at den også anerkjenner at dette er vanskeligere å gjennomføre for barn enn det er for voksne. Dette har sammenheng med at skolen er enn langt mer identitetsformende institusjon enn eksempelvis arbeidslivet. Identiteten til voksne innvandrere er også langt mer utviklet når de ankommer arbeidslivet, enn det barns identitet er når de ankommer grunnskolen. Skolens innholdsmessige påvirkning vil derfor føre til en viss identifisering med majoritetskulturen, som nødvendigvis ikke er problematisk. Dersom påvirkningen blir for sterk, så skifter den derimot karakter fra akkulturering til assimilering (Engen og Kulbrandstad 2004). Det at strategien ikke oppfatter identitet som noe konstant og uforanderlig, men heller noe som er i konstant endring, er også i samsvar med det naturlige perspektivet. Elever tar ikke bare rasjonelle beslutninger, uten å bli påvirket av de institusjonelle særtrekk og det kulturelle innholdet i skolen, atferd er nemlig i konstant endring.

Sen overgangsmodell

Akkultureringsstrategien er basert på at morsmålsopplæring ikke bare er et redskap, men også et mål for språklig og kulturell bevaring av minoritetsgruppers identitet. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) betyr dette at undervisningen kan forgå ut fra to mål. Dette kan enten oppnås ved en svak eller ved en sterk form for tospråklig opplæring. I den svake formen foregår det en gradvis overgang fra minoritetsspråket til majoritetsspråket.

I den sterke former er det derimot det tospråklige som er målet. Dette er også målet i den pluralistiske strategien, og den vil heller drøftes i neste teorikapittel om det åpnet perspektivet. Den svake formen er derfor mer lik akkultureringsstrategiens formål, nemlig morsmål som et delaktig redskap. Morsmålet blir altså brukt lengre enn i den forrige overgangsmodellen, og modellen kalles derfor for en sen overgangsmodell (Engen og Kulbrandstad 2004). Arbeidsmåter, har også store betydning for minoritetslevenes læringsutbytte.

Kvalitativ differensiering

Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004), så var antiassimilering det andre begrepet som vokste frem fra enhetsskolens kritiske tradisjon. Den representerte et forsøk på å reversere assimileringen og den kulturell homogenisering av elever med minoritetsbakgrunn. En taktikk som spesielt de samiske elevene opplevde. De påpeker også at fokuset på individuelle forutsetninger i det antisegregerende kolliderer med minoritetspedagogikken, og understreker at det kollektive behovet til minoritetslever tilegner dem grupperettigheter. Organisering av arbeidsformer basert på det individuelle vil derfor ha en negativ effekt, fordi det undertrykker og strider mot deres kollektive behov. Antiassimilering fokuserer derfor på kvalitativ og organisatorisk differensierte arbeidsformer. Altså på de kollektive forutsetninger, minoritetslever deler som minoritetsgruppe. Dette betyr at den kulturelle konteksten av opplæringen tilpasses etter minoritetslevenes kulturelle og språklige forutsetninger (Engen og Kulbrandstad 2004).

Antakelser

Det å lykkes i skolen er ikke en forutsetning for integrering i akkultureringsstrategien, minoritetslever må nemlig også behold deres etniske identitet, for at prosessen skal være vellykket. Følelsesmessig avvisning av minoritetskulturen og identitetsskifte er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) mest sannsynlig for skoleflinke elever med en allerede svak etnisk identitet og dårlig kulturell støtte i hjemmet. De kulturelle barrierene, som eksisterer i utdanningssystemet, eksisterer nemlig også i akkultureringsprosessen. Kombinering av det naturlige perspektivet og akkultureringsstrategien gir dermed en mer omfattende forståelse av barrierer. Dersom disse elevene mislykkes i skolen, så kan bivirkningen være at de verken får tilgang til majoritetssamfunnets eller hjemkulturens arbeidsliv. På grunn av at fokuset er på kollektive forutsetninger, så er virkemidlene rettet mot de barrierer minoritetslevene møter på. Selv om fokuset er på skolens påvirkningsevne, så anerkjenner den ikke omgivelsene.

Derfor er det også nødvendig å bruke det åpne perspektiver og den pluralistiske strategien, for å belyse betydningen av omgivelsene (Engen og Kulbrandstad 2004).

2.6 Det åpne perspektivet

Idegrunnlaget i det åpne perspektivet har ifølge Scott og Davis (2014) eksistert i lang tid, perspektivet ble likevel ikke en del av det intellektuelle fagmiljøet før på 1960-tallet. Dette endret hvordan man forsto organisasjoners omgivelser og representerte dermed et paradigmeskifte vekk fra de tidligere perspektivenes oppfattelser av organisasjoner som lukkede systemer. De påpeker at bevegelsen førte til nye studieområder, forvandlet fagdisipliner og foreslo nærmere tilkoblinger mellom de vitenskapelige fagdisiplinene. Et distinkt kjennetegn, som de også belyser er at prosess fremheves overfor struktur (Scott og Davis 2014) Drøftingen av det åpne perspektivet vil derfor ikke omfatte mål og struktur. Den vil heller konstrueres etter perspektivets to kjennetegn, nemlig omgivelser og det gjensidige avhengighetsforholdet mellom organisasjoner og deres omgivelser.

Omgivelser

Det primære fokuset i det åpne perspektivet er ifølge Scott og Davis (2014) på omgivelsene, fordi de er avhengig av dem som ressurser (Scott og Davis 2014:106). Omgivelser kan ifølge Thorsvik (2014:199) beskrives som: *“alle forhold utenfor organisasjon som kan ha en potensiell effekt på organisasjoners effektivitet og legitimitet”* (Thorsvik 2014:199). Disse forhold kan involvere ulike aktører, og han trekker frem enkeltmennesker, organisasjoner og samfunnsmessige forhold som for eksempel lokale og kulturelle særegenheter. Han deler organisasjonens omgivelser i tre ulike nivåer; domene forhold som er de nære, de nasjonale forhold som er det generelle og de politiske forhold som kan være internasjonale avtaler eller trender. De domene forhold, er det omgivelsesnivå som Thorsvik (2014) antar har sterkest og mest umiddelbare konsekvenser. Det er derfor rimelig å anta at lokale kulturelle særtrekk ofte har større betydning i småbyer med få skoler, enn i storbyer hvor det er mange skoler.

Ifølge Scott og Davis (2014) består institusjoner av kulturelt-kognitive, normative og regulative elementer, som sammen med assosierte aktiviteter og ressurser, og gir stabilitet og betydning til det sosiale liv. Den normative søylen er mest relevant, fordi den fremhever at strukturer og atferd er legitime til den graden de er i samsvar med de allmenkjente og delte normene. Søylen angir ifølge Thorsvik (2014) hvilke mål og oppgaver som er viktig, og handler om de verdier og normer i samfunnet som er sosialt akseptert (Thorsvik 2014).

Omgivelser kan også kategoriseres, etter deres innvirkning på organisasjonene. Thorsvik klassifiseres omgivelsene i to forskjellige typer, nemlig de tekniske, som er de eksterne forhold som direkte påvirker organisasjonens effektivitet og produktivitet og de institusjonelle som de kulturelle forhold som har betydning for deres legitimitet. Altså hvordan de oppfattes i omgivelsene.

De tekniske omgivelsene er ifølge Thorsvik (2014) mindre viktige for skoler fordi, deres ressurser hentes ikke fra markedet. Skoler er altså mer avhengige av legitimitet enn effektivitet for å utføre deres oppgaver. Han hevder derfor at skoler må forholde seg til klare krav og forventninger, og er dermed utsatt for et sterkt institusjonalisert press fra omgivelsene om å levere gode resultater (Thorsvik 2014). Dersom målene ikke var i samsvar omgivelsene, og så vil de bli presset til å endre seg for å oppnå legitimitet i omgivelsene. Kunnskapsløftet krever ifølge Bakken og Elstad (2012) en hyppigere bruk av kartleggingsverktøy for å signalisere hvor “vellykket” elever er i lys av læreplan. På det lokale nivået er skolens resultater et langt enklere tilbakemeldings redskap, for å gi skolene og lærerne nærmere innsikt. Dette er likevel også gyldig på det nasjonale nivået, fordi utdanningsdirektoratet bruker det for å vurdere hvorvidt skoler oppnår de offentlige målsetningene (Bakken og Elstad 2012).

Det gjensidige avhengighetsforholdet

Et av hovedargumentene i det åpne perspektivet er ifølge Scott og Davis (2014) at det er det gjensidige avhengighetsforholdet mellom organisasjoner og deres omgivelser som styrer organisasjonsatferden (Scott og Davis 20014:106). Scott og Davis (2014) beskriver perspektivets hovedfokus slikt: *“An open system perspective is less concerned with distinguishing formal from informal structures; instead organization are viewed as systems of interdependent activities”* (Scott og Davis 2014). I istedenfor å fokusere på hvorvidt en organisasjon har en formell eller uformell struktur, så oppfattes organisasjoner som et system av gjensidig aktivitet. Utformingen og endring av strukturen oppfattes derfor som en overlevelsestaktikk for å imøtekomme forventninger og krav fra omgivelsene. De (2014) påpeker derfor at noen organisasjoner vil oppfattes som høyt formalisert og sentralisert med spesifiserte målsetninger, mens andre organisasjoner kan være mindre formalisert med uklare og motsettende målsetninger (Scott og Davis 2014). Den strukturelle variasjon kan dermed også gjeldene for skoler som er i samme by. Alle skolene i Oslo må forholde seg til “lignede” omgivelser, likevel så kan omgivelser påvirke ulike skoler forskjellig.

I doktorgradsavhandlingen til Bjordal (2016) påpeker hun at fritt skolevalg har økt konkurransen mellom skoler, samtidig så gjorde stykkfinansiering skolene mer avhengige av et visst elevantall. Dermed ble de nødt til å fremstå som attraktive for å oppnå finansiering. Hun hevder også at resultatstyringen og offentliggjøringen av skoleresultatene førte til at rektorene opplevde ekstremt høyt press og forventninger om stabile resultater fra omgivelsene. Dette påvirket i gjengjeld de tekniske omgivelsene, fordi dårligere resultat førte til færre elever og mindre finansiering som igjen påvirket skolens tilgang på kvalitets utstyr og lærere (Bjordal 2016). Selv om dette er viktig, så illustrerer dette kun forholdet mellom skolene i Oslo og deres omgivelser. Innføring av LK06 er derimot et godt eksempel på hvordan de domene forhold (nivå 1) kan påvirke alle skolers strukturelle tiltak ulikt. Innvirkningen av hvordan hyppigere faglig testing vil ha på det lokale nivået og hvordan dette igjen vil materialiseres i de ulike skolen, er ofte avhengige av en rekke andre variabler. Det åpne perspektivets fokus på forholdet mellom det interne og det eksterne, er også likt mye av det som kjennetegner den pluralistiske strategien.

2.6.1 Den pluralistiske strategien

Engen og Kulbrandstad (2014) påpeker at den pluralistiske strategien er den sterkeste tolkning av integreringsbegrepet, fordi det er en prosess som har tokulturell og tospråklig kompetanse som mål. Dette betyr ikke en viss unngåelig identifisering med majoritetskulturen, det innebærer nemlig en tilsiktet dobbeltkvalifisering, og krever en aktiv omstillings rolle fra majoritetslevende. De må dermed utvikle en felles kompetanse med majoritetskulturens instrumentelle og erkjennelsesmessige aspekter, uten at dette begrenser deres egen kulturelle identitet. Vektleggingen av det tokulturelle, er også lik de essensielle egenskapene til det åpne perspektivet. Scott og Davis (2014:31) uttrykker følgende om organisasjonsatferd: *“open system theorists emphasize that individuals have multiple loyalties and identities”* (Scott og Davis 2014:31). Det åpne perspektivets teoretikere, hevder altså at individer har mange lojaliteter og identiteter. For elever med innvandrerbakgrunn, så betyr dette at de er nødt til å forholde seg til ulike, men også konflikterende lojaliteter og identiteter. De er dermed nødt til å balansere det gjensidige avhengighetsforholdet som eksisterer mellom den interne kultur og språk og den eksterne kultur og språk.

Tospråklig bevaringsmodell

Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) innebærer strategien en rent skjematisk kvalifisering og verdiknytning til to kulturer, men også en multikulturell og metaspråklig bevissthet.

Dette betyr at det er nødvendig med en sterkere tospråklig opplæringsmodell, enn en overgangsmodell. Tospråklighet eller funksjonell tospråklighet er et essensielt aspekt ved den pluralistisk integrering, som ifølge dem betyr at språklige minoriteter får grundig opplæring i norsk, i tillegg til opplæring i morsmål. Den tokulturelle kompetansen har en kognitiv komponent som består av kunnskap om kulturen og språket. Den andre er den affektiv som består av følelser og holdninger overfor kulturen, og den tredje er den atferdsmessige som betyr at atferden er innenfor det gruppemedlemmene aksepterer som passende. Den siste og muligens mest krevende komponenten er den multikulturelle. Dette er forståelsen av egne særegenheter i relasjon til andre, evnen til refleksjon over egen og andres kultur, men også evnen til å distansere seg fra egen kultur og språk (Engen og Kulbrandstad 2004).

Antakelser

Den pluralistiske strategien kan ifølge Engen og Kulbrandstad (2014) ansees som vellykket når alle minoritetslevne har utviklet en tospråklig og tokulturelle kompetanse. Det er derimot langt flere forutsetninger som må eksistere for at dette skal realiseres, fordi det her forventes en større grad av tilpasning av omgivelsene til minoritetslevne enn det de to tidligere strategiene gjorde. Dette gjelder både majoritetslevne som må delta i tilpasningsprosessen, men også utdanningssystemets forutsetninger til å innlemme alle elevene inn i en felles kulturelt rammeverk. Barrierer for tokulturell og tospråklig komptanser er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) mangel på kulturell toleransen blant majoritetslevne og i utdanningssystemet. På grunn av at fokuset er rettet mot det eksterne, så vil virkemidlene utformes for å begrense deres betydning. I stedet for å enten bruke generelle eller særtiltak, så vil begge brukes alt avhengig av hva som er nødvendig for å håndtere problemet (Engen og Kulbrandstad 2014)

Oppsummering

I teorikapitlet har jeg først redegjort for oppgavens sentral begreper, nemlig assimilering, segregering og integrering. Hovedfokuset har derimot vært på å beskrive de forskjellige organisasjonsperspektivene og deretter presentert essensen av disse i forhold til integreringsstrategiene. Det har blitt presenterte en rekke med nye uttrykk, og det er avslutningsvis derfor nødvendig å oppsummere teorikapitlet. De to etterfølgende sidene vil derfor presentere de viktigste begreper, perspektiver, strategier og antakelser i tre tabell format.

Tabell I. Oppgavens begrepsapparat

	Forklaringer:
Segregering	<p>Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) innebærer dette at minoriteter holdes atskilt fra majoriteten.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>De jure</u>: Betyr at segregering forekommer ifølge loven. - <u>De facto</u>: Beskriver en situasjon hvor lovgivningen ikke åpenlyst etnisk segregere befolkninger, hvor segregering likevel eksisterer i praksis
Assimilering	<p>Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) innebærer dette fullstendig identitetsbytte, og en viss følelsesmessig avisning av egen kultur (Engen og Kulbrandstad 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Kulturell</u>: Innebærer identifisering med majoritetens kultur og overgang til majoritetens språk (Engen og Kulbrandstad 2004) - <u>Eksplisitt</u>: Når minoritetsbarn tvinges til enspråklig opplæring på majoritetsspråket (Engen og Kulbrandstad 2004) - <u>Implisitt</u>: Når minoritetsbarn blir tilbudt kompensatorisk opplæring på majoritetsspråket med en spesialpedagogisk begrunnelse (Engen og Kulbrandstad 2004) - <u>Skjult</u>: Når minoritetsgrupper blir undervist i flerkulturell programmer der idealer om harmoni og nasjonal enhet fremheves (Engen og Kulbrandstad 2004)
Integrering	<p>Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) Innebærer at minoriteter må tilpasse seg både minoritetens og majoritetens levesett og verdier men i en ny og unik kombinasjon (Engen og Kulbrandstad 2004)</p>
Inkludering	<p>Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) så er ikke dette begrenset til å gjelde enkelte elevgrupper og er et prinsipp som angår alle. Det handler primært om miljøet og dens arbeidsformer (Engen og Kulbrandstad 2004).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Antisegregering</u>: Handler om å oppheve ekskludering. Problematiserer ikke mål og innhold i et kulturelt perspektiv (Engen og Kulbrandstad 2004) - <u>Antiassimilering</u>: Handler om å oppheve kulturell homogenisering av elever med minoritetsbakgrunn. Problematiserer mål og innhold i et kulturelt perspektiv (Engen og Kulbrandstad 2004)
Konformitets-ideologien	<p>Engen og Kulbrandstad (2004) hevder at ulike grupper så raskt som mulig bør lære seg majoritetsbefolkningens kulturmønster og gå opp i en homogen befolkning (Engen og Kulbrandstad 2004)</p>
Overgangs-modellen	<p>Engen og Kulbrandstad (2004) Tar sikte på å føre barnet fra morsmålet til samfunnets dominerende majoritetsspråk, med sosial og kulturell assimileringa til den språklige majoriteten som det uttalte målet (Engen og Kulbrandstad (2004)</p>
Økonomisk - instrumentell	<p>Det vil ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) si på en bestemt sektor til en viss grad (Engen og Kulbrandstad (2004)</p>

Tabell II. Organisasjonsperspektivene og integreringsstrategiene antakelser

Perspektiver/strategier	Det rasjonelle perspektivet	Funksjonelle integrerings	Det naturlige perspektivet	Akkultureringsstrategien
Dimensjoner				
Fokus	Internt: formelle mål og den formelle strukturen	Majoritetsspråket. Minoritetsspråklige elever.	Internt: uformelle mål og uformell; struktur, kultur, institusjonelle normer og verdier.	Majoritetskulturen. Minoritetslever.
Mål	Målspesifisering	Minoritetslever er nødt til å tilegne seg den instrumentelle kunnskapen.	Målkompleksitet	Minoritetslever må tilegne seg den instrumentelle kunnskapen, uten å avvise egen kultur
Arbeidsform	Kvalitativ differensiering: individuelle		Kvantitativ differensiering: kollektive	
Opplæringsmodell	<u>Tidlig overgangsmodell</u> Det betyr at morsmålet brukes en kort periode.		<u>Sen overgangsmodellen:</u> Det betyr at en del av opplæringa foregår på morsmålet.	
Barrierer	Uklare mål og strukturere	Sterkt etnisk støtteverk	Institusjonelle verdier og særtrekk	fraværet av et hjemkulturet støtteverk
Virkemidler	Generelt utformet	Norskopplæring	Målrettet og kompensatorisk	

Tabell III. Det åpne perspektivet og den pluralistiske strategien

Perspektiv /strategi	Det åpne perspektivet	Pluralistiske strategien
Dimensjoner		
Fokus	Eksternt: organisasjoners omgivelser og det gjensidige avhengighets forhold	Minoritetskultur og minoritetsspråk. minoritetslever og majoritetslever.
Mål	Målskiftning skiftes avhengig av tid og situasjon.	Dobbeltkvalifisering Tokulturell og tospråklig kompetanse
Barrierer	Symbolske mål og idologier som ikke er i samsvar med omgivelsene	kulturell toleranse til majoritetsleven og i utdanningssystemet
Opplæringsmodell	<u>Tospråklig bevaringsmodell:</u> Tar sikte på at barnet skal bevare minoritetsspråket sin kulturelle identitet og sikre rettigheten til den minoritetsgruppa de tilhører.	

3 Metodekapittel

Forskningsmetode er ifølge Busch (2013:11) “*de metodene som studentene benytter for å samle inn relevant empiri*” og understreker at “*kvaliteten av forskningsmetoden har betydning for hvor sterke konklusjoner som kan trekkes i analysen* (Busch 2013). Alle studentoppgaver må derfor ha et utdypende metodekapittel, som dokumenterer studentenes innsikt i metodeteori, metodevalg og refleksjon av metoder (Busch 2013). Dette kapitlet vil presentere valget av; forskningsdesign, innsamling av data, og datanalyse. Jeg vil kort redegjøre for metodiske framgangsmåter, og deretter begrunne metodiske valg som er blitt gjort underveis i forskningsprosessen. Selv om forskningsempiri har blitt drøftet underveis, så vil den i hovedsak likevel presenteres i analysekapitlet. Det eksisterer altså ikke et individuelt empirikapitel, og derfor vil også datamaterialet presenteres i dette kapitlet.. Avslutningsvis vil jeg foreta noen kritiske refleksjoner, rundt kvaliteten på hele forskingsprosjektet.

3.1 Intensivt forskningsdesign

Busch (2013) påpeker at valg av forskningsdesign er betinget av en rekke prinsipielle spørsmål, og skiller mellom design, metoder, tidsperspektiv og hoveddesign. Det første valget er mellom et ekstensivt design med data fra mange kilder eller et intensivt design som samler data fra få kilder (Busch 2013). Det viktigste kriteriet, for denne beslutning ligger i kompleksiteten ved problemstillingen. Når skoleintegrering var avklart som tema, og organisasjonsperspektivene som teori, så hadde jeg utformet et relativt klart bilde av oppgavens hovedinnhold. Jeg formulere derfor følgende problemstilling: *Hvilke forutsetninger, barrierer og virkemidler har størst betydning for at barne- og ungdomsskolen skal være en vellykket integreringsarena for minoritetslever, og hvordan kan dette forstås i lys av et rasjonelt, naturlig og åpnet organisasjonsperspektiv?* Den avhengige variabelen er dermed vellykket integrering, mens de uavhengige variablene er forutsetninger, barrierer og virkemidler. Problemstillingen er dermed kompleks og har mange variabler, og kan ifølge Busch (2013) beskrivelser kategoriseres, som et intensivt design. Det neste steger var derfor å velge mellom den kvalitative og den kvantitative forskningsmetoden (Busch 2013).

3.2 Kvalitativ metode

Aase og Fossekåret (2014) skiller mellom de kvalitative og de kvantitative fremgangsmåtene for å samle inn datamaterialet. De beskriver den kvalitative metoden som en dybde undersøkelse av et tema ved bruk av tekst, lyd og bilder fra observasjon eller intervju.

Den kvantitative er derimot en metode som bruker tallmaterialet/ statistikk som datamateriale og går i bredden av temaet. En enkel måte de forklarer denne distinksjonen på er, at kvalitative metoder bidrar til å forstå innholdet i fenomenet, mens de kvantitative handler om utbredelsen av fenomenet (Aase og Fossekåret 2014). Kvalitativ data er ifølge Busch (2013) best egnet for intensive design, fordi de har mye innhold og er dermed gode til å analysere komplekse sammenhenger Busch (2013). Selv om kvalitative metoder er bedre egnet for intensive design, så var det likevel ikke den eneste årsaken. Problemstillingen ble utformet med den hensikt at integrering skulle utforskes i dybden.

Når forskningsmetode skulle velges så hadde jeg allerede, tatt beslutningen om at jeg ikke skulle bruke statistikk eller noen fremgangsmåter som fokuserte på ståsted, omfang eller antall. Hovedårsaken til denne avgrensningen, var at jeg oppfattet skolestatistikkenes fremstillinger som relativt tydelige, og delvis åpenbare. I den forstand at minoritets elever gjorde det dårligere enn majoritets elever og at andre generasjonsinnvandrere gjorde det igjen bedre enn de. Forskningsinteressen var heller på å identifisere hvilke faktorer som kunne forklare dette, enn den var på tallmaterialets evne til å forklare fenomenets utbredelse. Dette motargumentet er derimot også gyldig for den kvalitative metoden. Norskferdigheter, kan nemlig også brukes for å forklare alle forskningskategoriene, fordi det kan både være en barriere og en forutsetning, samt et virkemiddel for integrering. Min faglige interesse var involvert i valg av tema og utforming av problemstilling, og påvirket dermed også metodevalget.

Selv om mine forutsatte preferanser var en av faktorene som førte til at dette var et kvalitativt forskningsprosjekt, var det vitenskapelige likevel det viktigste. Beslutninger var ikke tatt på tross av forskningsmetodene, men var heller forankret i forutsetningene som måtte eksistere, for å utføre et kvalitativt prosjekt. Busch (2013) poengterer at selv om en den kvalitative metoden er mer egnet, så kan det også eksistere overførings utfordringer ved dette valget (Busch 2013). På grunn av at oppgaven går i dybden og ikke i bredden, så betyr det også at resultatene muligens ikke er gyldig i alle situasjoner. En kombinasjon, eller en supplerings av det kvantitative kunne derfor gjort oppgavens funn mer overførbare til flere situasjoner. På grunn av masterprosjektets tidsbegrensninger så ble dette alternativet utelukket. Selv om kvantitative metoder ikke benyttes, erkjenner oppgaven likevel betydningen av statistikk som resultat indikator og oppgaven inneholder derfor også tallmateriale. Jeg hadde derimot ikke innsamlet denne dataen, men hentete den fra andre kilder, som også førte til neste metode beslutning, nemlig innsamlingen av sekundære data.

3.3 Innsamlingen av dokumentdata

Busch (2013) påpeker at det finnes mange valgmuligheter når det kommer til kvalitative metoder, men at individuelle intervjuer, gruppeintervjuer og innsamling av dokumentdata er de vanligste (Busch 2013). For å få en mer omfattende forståelse av integrering i Norge, valgte jeg først å starte med innsamlingen av dokumentdata. Ifølge Thagaard (2013) foregår dokumentanalyser, når faglitteraturen til det bestemte temaet utforskes. Dette kan forgå både på internett og på bibliotek, ved å innsamle offentlige eller private dokumenter. Orienteringen av faglitteraturen om integrering startet på internett, med et spesielt fokus på stortingsmeldinger (Thagaard 2013). Et sentralt aspekt ved innsamlingsprosessen er ifølge Busch (2013) avklaring av tidsperspektiv (Busch 2013). Integrering har blitt nevnt i offentlige dokumenter siden 1973, men på grunn av tidsmessige og mengde begrensningene var det umulig å utforske alle etterfølgende hendelser. Jeg valgte å fokusere på tidsperioden etter kunnskapsløftet ble innført, fordi analysens identifisering, ville være basert på reformens innvirkninger.

Datamaterialet som er innsamlet er i hovedsak begrenset til tidsperioden mellom 2007- 2017. Det er likevel viktig å anerkjenne at de tidligere reformer, også har langvarige effekter og LK06 kan derfor ikke oppfattes uavhengig av tidligere beslutninger. Forskningsrapporten til Bakken fra 2003, vil også være en del av datamaterialet, fordi den belyser kontinuiteten og reform uavhengigheten ved barrierer. Selv om tidsperioden i hovedsak er begrenset til 2007- 2017, dukket det likevel opp relevant informasjon i 2018. Dette gjaldt nedleggelsen av IMDi, sammenslåing av kunnskaps- og integreringsdepartementet og IMDi oppsummerings rapport om integreringsåret 2017. Den viktigste hendelsen, var likevel fagfornyelsen som ifølge utdanningsdirektoratet (2017) hjemmesider innebærer å fornye Kunnskapsløftet. Kjerneelementene i fornyelsen skal publiseres i juni 2018, fornyelsen vil likevel ikke være klar for elever før i 2020 (utdanningsdirektoratet 2017). Min oppfatning var derfor at det ikke eksisterte tilstrekkelig med informasjon om det nye læreplanverket til at det kunne inkluderes. Fagfornyelsen er derfor ikke en del av oppgaven.

Thagaard (2013) hevder at dette neste steget i dokumentanalysen er utskillingsprosessen av dokumentene, mellom de temaer som er sentrale og de som er perifere for undersøkelsen I begynnelsen av denne prosessen så betydde dette alt som omfattet integrering sentralt, men ettersom jeg fikk mer innsikt ble arbeidsintegrering utelukket til kun skoleintegrering. Selv om skoleintegrering er sentrale, var integreringskonseptet fortsatt viktig for innledning og egen forståelse av feltet (Thagaard 2013).

Det neste steget hun trekker frem er å utforske referansene til kilden (Thagaard 2013). Dette gjorde jeg for å avdekke flere og mer relevante kilder, samtidig ble det også tydelig at noen var gjennomgående, og fremsto dermed som viktigere. For å forstå skolens praktiske integreringsarbeid planla jeg å foreta individuelle intervjuer av fire til seks rektorer i barne- og ungdomsskoler i Tromsø (min studie og bosted). De forespurte rektorene var av ulike årsaker ikke tilgjengelig og intervjuene ble dessverre ikke utført og dermed ble dokumenter det eneste datamaterialet. Derfor var jeg nødt til å utvide søket. Jeg måtte starte en ny innsamlingsprosess og supplere skriftlige datakilder.

Selv om innsamlingen av forskningsdokumenter foregikk ganske likt, så var det likevel også noen forskjeller. Bruken av biblioteket var den første, og jeg brukte deres søkemotorer på internett for å utforske relevante bøker, tidsskrifter og forskningsrapporter. Innsamlingen av forskningsdokumenter, involverte også mange offentlige organer som utdanningsdirektoratet og IMDi. Den andre forskjellen var at hovedfokuset var på minoritetsspråklig opplæring og skolereformer. Jeg hadde altså utviklet en klarere forståelse av hva som var sentralt for undersøkelsen, og hva som var perifert. Dette førte til at jeg kunne ekspandere datamaterialet, og fokuserte derfor på forskning utenfor Norge. Forskningsrapporten til OECD om skoleintegrering i Norge ble derfor en essensiell del av forskningsmaterialet. På dette tidspunktet hadde jeg omtrent syv offentlige dokumenter, ni forskningsdokumenter hvor to av disse er på engelsk. Jeg oppfattet dette som en tilstrekkelig mengde med datamaterialet, og stoppet dermed innsamlingsprosessen. På de to etterfølgende sider har jeg laget to tabeller, som inneholder datamaterialets relasjon til oppgavens problemstilling. Tabell III inneholder det offentlige datamaterialet, mens tabell V inneholder det forskningsbaserte datamaterialet.

Tabell III. Det offentlige dokumentmaterialet

	Bakgrunns info.	Forutsetninger	Barrierer	Virkemidler
NOU 2010:7	Nasjonale prøver, læreplanverket for kunnskapsløftet,	Læringsmiljø, kompetanse, interkulturell forståelse,	Sosial bakgrunn, språk, foreldres utdanningsnivå, kommunale variasjoner i bruken læreplanene, fravær av rutiner, manglende systemer i kommuner, lærere mangler særskilt kompetanse, fravær av språklig og kulturelt mangfold i kompetansemål, variasjoner i kvaliteten på den særskilte norskopplæring, manglende regelverksforståelse, knappe økonomiske ressurser, geografiske variasjoner med hensyn til ressurser og kompetanse, valgfrihet i læreplaner og kartleggingsverktøy, lokale variasjoner, læreplan ivaretar ikke det flerkulturelle perspektivet.	Særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, flerspråklig, innskrenke valgfriheten av læreplaner og kartleggingsverktøyet.
NOU 2011:7	desentraliserte skolesystem			
NOU 2011:14	Resultatlikhet, fellesarena for integrering,	Norsk ferdigheter.	Sosial bakgrunn, språkvansker, monokulturelle holdninger, foreldrenes utdanningsnivå, økonomi og tilknytning til arbeidslivet, tilgang til litteratur og datautstyr, kulturforskjeller, språklig avstand, indirekte diskriminering, favoriseringen av den norske virkeligheten, lavere forventninger, manglende språkmestring og norskkunnskaper, foreldres interesse og engasjement, manglende implementering av eksisterende regelverk, sosial oppdrift, mangel på ressurser og kompetanser.	Reflekterer det flerspråklige i regelverket, kompetansen og læringsmålene, helhetlig organisering av skoledagen, felles læringsambisjoner, sterkere resultatstyring, tidlig innsats, målrettet bruk av undervisningsmetoder, kunnskapsintensiv utvikling.
NOU (2017:2)	Ferdighetsforskjeller			
St.meld. Nr. 6 (2012-13)	Norskkunnskaper viktig for å delta i arbeidslivet	Fravær av mobbing og diskriminering.	Diskriminering, rasisme og intoleranse, angst og depresjon, psykisk helse, får ikke den særskilte språkopplæringen de har krav på	Tiltak for å bedre norskferdigheter og kompensere for sosioøkonomisk bakgrunn.
St.meld. Nr. 30 (2015-16)	flerspråklig som en ressurs,	Gode norskkunnskaper, læringsmiljø, trosfrihet	Liten andel av lærerne har formalkompetanse, diskriminering, parallelle samfunn.	Rask inkludering i ordinære opplæring, motvirke kulturelle og religiøse praksiser som hindrer deltakelse, forebygge rasisme og radikaliseringsressurser mot gruppebaserte fordommer.
St.meld. Nr. 29 (2016-17)	Større forskjeller i skoleprestasjoner enn gjennomsnittet for OECD-landene			

Tabell V. Det forskningsbaserte dokumentmaterialet

	Forutsetninger	Barrierer	Virkemidler
NIBR 2017:5	Deltakelse, en toveis prosess, kommunale tilrettelegginger	Ansvarsområdet til kommuner er for smalt, levekårsutfordringer, psykologiske vansker, vanskelig hjemmesituasjon og språkutfordringer.	Forebyggingstiltak, tiltak for økt deltakelse (aktivitetsskole)
NIFU 2011:1	Læringsmiljø.	Etnisk segregering, språkproblemer, manglende disiplin og dårlig læringsmiljø, lite hjelp hjemmefra,	
Utdanningsdirektoratet 2009:1		Små kommuner mangler faglig erfaring og kompetanse, morsmålsopplæringen er lite prioritert, implementeringen av læreplan, dårlig oversikt over læringsmiddel behovet, mangel på rutiner i kartlegging av elever som skal få særskilt norskopplæring, liten bruk av nye læreplaner, sakte implementeringsprosess.	
Kunnskapsdepartementet 2007:2	Norsk kunnskaper, foreldreengasjement, lokal kompetanse	Manglende norsk kunnskaper, manglende kompetanse og lave forventinger, svakheter i utdanningssystemet, mangler standardiserte kartleggings -prosedyrer,	Særskilt norskopplæring, forbedre språkopplæringen, leksehjelp.
Bakken 2003	Foreldrenes sosiale ressurser, rikt språkmiljø, behersker og forstår undervisnings-språket.	Standardiserte tester, minoritetselevenenes formidlingsevne, den kulturelle avstanden, foreldrenes utdanning, økonomiske ressurser, sosial bakgrunn, hjemme bakgrunn, elevstyrte aktiviteter,	Morsmålsundervisning, kompensatoriske tiltak
Bakken og Elstad 2012		LK06: virkemidler, ambisjoner, og hyppige tilbakemelding, universelle virkemidler, læreplan og undervisnings-opplegg. Elevenes forutsetninger	
Antirasistisk 2017		Mange opplever rasisme og dårlig/fravær av oppfølging, lærere har lave ambisjoner av elevene, stereotypiske forventinger, symmetrisk behandling av asymmetriske situasjoner.	
Billings 1995		Sosiale strukturer, kulturelle forskjeller, standardiserte tester, utdanningssystemets kultur	
OECD 2009	Kompetente lærere og rektorer, høye forventinger til elever kvalitetsundervisning, godt skoleutstyr og involverte foreldre.	Lærere er dårlig forberedt til å tilpasse undervisning, regionale variasjoner, universelle virkemidler, sosioøkonomiske status, mangel på norskerfardigheter, lokale oppfølging, mangelfull utilstrekkelige kompetanser i kommuner til implementering, sjelden og usystematisk morsmålsundervisning, desentraliserte skolesystemet, kommunale variasjoner, mangelfulle informasjon om organisering og læringsmidler,	Universelle tiltak som forbedrer den generelle kvaliteten på utdanning og målrettet tiltak, nasjonale utdannings standarder, ansvarlighets system mellom kommuner og staten, prioritering av språklig og kulturelt mangfold, tilby kompensatoriske aktiviteter, utdanne lærere i kulturell pedagogikk, bedre læringsmiljøet, inkludere morsmål i skolepensumet, og klarere målsetninger, sterkere politiske intervensjoner.

3.4 Dokumentanalysen

Redegjørelse av analysens fremgangsmåter, er ifølge Busch (2013) viktig for å vise at studenten har et reflektert forhold til de analyser som er foretatt. Selv om det finnes flere analysemetoder, så skiller han mellom det arbeid som er systematisk meningskategorisert og det som er meningstolkninger (Busch 2013). Problemstillingen min inneholder allerede forskningskategorier, og derfor var også arbeidet mitt systematisk meningskategorisert. Gjennomgangen av datamaterialet gikk dermed ut på å identifisere/markere informasjon om forutsetninger, barriere og virkemidler. I tillegg til forskningskategoriene, var jeg også på jakt etter bakgrunnsinformasjon, som både skulle brukes innledningsvis og i analysen. Først laget jeg to hovedkategorier: offentlige dokumenter og forskningsdokumenter, og deretter laget jeg fire underkategorier. Det neste steget var derfor å sortere underkategoriene etter organisasjonsperspektivene. Selv om kategoriseringsprosessen var veldig tidskrevende og informativ, var likevel ikke det skriftlige analyseringsarbeidet startet.

Thagaard (2013:58) fremhever et veldig viktig aspekt ved dokumenter *“nemlig at kildene må vurderes i forhold til den konteksten de er utformet i”* (Thagaard 2013:58). Når jeg startet analysen av stortingsmeldingene, så ble denne problematikken raskt tydelig. Selv om stortingsmeldinger er uttrykk for regjeringens integreringsforståelse og politikk, så inneholder de likevel en del vage og generelle påstander, som har sammenheng med at temaet kan være kontroversielt. De inneholder derfor mange synspunkt som er enkle å være enig om, som for eksempel at integrering er ønskelig, norskferdigheter viktige og at deltakelse er viktig. De fungerte derfor best til å identifisere forutsetninger og virkemidler. Forskningsdokumentene ble derfor viktig, fordi de kontekstualiserte og sammenlignet innholdet og bidro dermed til en mer distinktiv forståelse av stortingsmeldingene.

Selv om forskningsdokumentene ikke var utformet med den hensikten at de skulle identifisere barrierer, så handlet de i hovedsak likevel om dette. Slik fikk jeg en overstående forståelse av mengden og innholdet i hele analysekapitlet, som også ledet til en omstrukturering. Datamaterialet på barriere var nemlig tre ganger så stort og jeg innså derfor at barrierer var nødt til å være hovedfokuset, og forutsetninger og virkemidler ble dermed sekundær. Ettersom analyse ble utformet og jeg innså størrelsen på kapitlet, ble jeg bevist på at det var nødvendig å strukturere det etter forskningsspørsmål. De tre forskningsspørsmålene ble derfor utformet etter analysens innhold, og det som fremsto som essensielt. De resterende valgene som førte til konklusjon vil derimot drøftes ytterligere i det neste underkapittelet om metodekvaliteten.

3.5 Metodekvalitet

De metodiske beslutninger jeg tok underveis har ifølge Busch (2013) betydning for kvaliteten på undersøkelsen, og jeg må derfor redegjøre for hva jeg gjorde for å sikre metodekvaliteten. Dette bør diskuteres etter tre forhold. Den første han nevner er reliabilitet, og handler om forskningenes pålitelighet, den andre er validitet og omfatter undersøkelsens gyldighet og den siste er generalisering, som betyr forskningens overførbarhet til andre populasjoner og situasjoner (Busch 2013) Metodekvaliteten vil derfor struktureres etter reliabilitet, validitet og generalisering. Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere de metodiske valgene som er blitt presentert i dette kapitlet.

Reliabilitet

Reliabilitet kan ifølge Thagaard (2013) knyttes til forskerens evne til å kritisk vurdere prosjektet, og hvorvidt det er utført på en pålitelig måte. Denne forståelsen kan tilknyttes den positivistiske forskningslogikken, som vektlegger nøytralitet som et forskningsideal. Resultater oppfattes dermed som uavhengig av relasjonen mellom forsker og forskningstema (Thagaard 2013). Seale (1999:140) understreker at det er utfordrende å replisere kvalitative studier og oppnå ekstern reliabilitet om, og påpeker at intern reliabilitet er derimot mer realistisk. Dette handler forskernes fremgangsmåter og kan oppnås dersom rapportering er konkret (Seale (1999). Ifølge Thagaard (2013) så er det viktig at forsker tydelig presiserer om informasjon er hentet fra datamaterialet eller om dette er forskernes egne tolkninger av informasjon (Thagaard 2013). For å sikre at informasjonen var pålitelig, og ikke bare baserte på egne tolkninger sørget jeg for at hovedfunnene var underbygget av flere kilder.

Bruken av forskningskategorier og ulike forskningsrapporter, som eksempelvis OECD-rapporten (2009) om skoleintegrering i Norge, gjorde det enklere å avdekke gjentakende mønster i datamaterialet. Selv om rapporten egentlig er skrevet fra en utestående posisjon, så avdekket den likevel de samme barrierene som norske forskningsrapporter. Henvisningen til direkte sitat, var også en av fremgangsmåtene jeg brukte for å presentere viktig informasjon mest mulig nøytralt og uavhengig av egne synspunkt. Det er likevel viktig å anerkjenne at valgene av sitatene ikke er nøytrale, men et resultat av egne vektlegginger. Reliabiliteten kan ifølge Thagaard (2013) også styrkes, ved at avgjørende beslutninger gjøres av flere forskere. Dette er derimot et individuelt prosjekt, og metodiske valg har derfor ikke blitt drøftet med andre forskningsdeltakere.

De kritiske vurderinger av prosjektet er kun basert på egne vurderinger, og fordi refleksjoner av eget ikke foretas nøytralt så er dette en svakhet. Fremgangsmåtene kan altså være konkrete, resultater vil likevel påvirkes på egne tolkninger.

Validitet

Thagaard (2013:2003) beskriver validitet, som *“tolkning av data (...) gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til”* (Thagaard 2013:2003). For å vurdere tolkningens gyldighet, så skiller Seale (1998) mellom det interne, som er årsakssammenhenger innenfor studie og eksterne som er overførbarheten til gyldighet utenfor studie (Seale 1998). Gjennomsiktighet er ifølge Thagaard (2013) en av metodene som styrker validiteten og innebærer en kritisk redegjørelse og en kritisk gjennomgang av analyseprosessen som førte til at konklusjonene ble tatt (Thagaard 2013). Det teoretiske rammeverket har bidratt til at analysen ikke er ensidige fortolkninger, fordi det er sammensatt av forskjellige begreper, organisasjonsperspektiver og integreringsstrategier. Analysen er dermed basert på de forskjellige fagfeltene forståelser, samtidig som forskjellene nok innenfor teoriene er store til at de fokuserer på ulike ting. Utfordringen har vært å finne det forenlige, som sikret at tolkningene ikke eksisterer som uavhengige og avvikende relasjoner.

Selv om egne synspunkt, og forståelser har betydning, så er konklusjon likevel basert på det teoretiske rammeverkets tolkninger og begrunnelser. Refleksjon over egen tilknytning til miljøet som studeres er ifølge Thagaard (2013) en sentral del av å styrke forskningens validitet. Dersom posisjon er innenfor, så vil tolkninger utvikles i relasjon til egne erfaringer og dersom de er utenforstående så vil tolkninger baseres på andres opplevelser. Selv om min forståelse er utviklet i relasjon til mine egne erfaringer i et norsk utdanningssystem med annen hudfarge, så har adoptivbakgrunnen min likevel også ført til en utenforstående tolkning. Silverman (2001:1) påpeker at *“the facts we find in ‘the field’ never speak for themselves but are impregnated by our assumptions* (Silverman 2001:1). Forskningsfeltets fakta er aldri uavhengig, de er altså påvirket av egne antakelser. Selv om mine egne erfaringer kan bidra til innsikt, så kan det også begrense validiteten fordi det gjør tolkningene mer subjektive.

Generalisering

Ifølge Busch (2013) handler generalisering om resultatenes overførbarhet til andre populasjoner og situasjoner (Busch 2013). Selv om deler av funnene er distinkte for nordiske styresett, så er likevel deler av resultatene også overførbar til andre europeiske land.

Undersøkelsen var ikke begrenset til en bestemt etnisk gruppe, og kan dermed overføres til andre minoritetsgrupper. De kulturelle barrierene som jeg avdekket i utdanningssystemet, er derimot ikke bare gyldig for Norge men kan også overføres til USA. Dette har sammenheng med forskningen til Billings (1995) angående “*Culturally responsive pedagogy*”, som handler om å utnytte den kulturelle kompetansen til elever med annen etnisk bakgrunn. Dette avdekket en korrelasjon mellom de. Det at jeg tidligere hadde studert i USA, synliggjorde likhet mellom de kulturelle forklaringer og utfordringer minoritets elever møter på i det norske skolesystemet og eksempelvis afro-amerikanske elever møter på i USA.

Fra spedbarnsalder vokste jeg opp i et etnisk norsk hjem, og mine erfaringer er derfor ikke de samme som analysen avdekket. Jeg har derfor ikke personlig kunnskap om språklige, kulturelle, sosiale eller sosioøkonomiske integreringsbarrierer. Dette kan dermed også være en styrke, fordi det var enklere for meg å identifisere de institusjonelle barrierene, som ofte overskrider de tradisjonelle forståelsene av integreringsbarrierer. Det er også viktig å understreke at egne opplevelser, ofte er individuelle og er derfor ikke representativt for erfaringene til alle. Den utenforstående rolle førte derimot til at jeg var avhengig av andres opplevelser for en bedre innsikt. Aktiv bruk av teori var også et viktig redskap, fordi integreringsstrategienes målsetninger ble brukt som mål og ikke egne indikatorer på hvordan integrering burde foregå eller oppnås. Konklusjonen handler derfor ikke om mine tolkninger av integreringsstrategiene, men heller om forutsetningene, barrierene og virkemidlene for å oppnå dem. Hovedfokuset er altså ikke på hva som er mest ønskelig eller optimalt, men heller på det som foregår i praksis.

Oppsummering

Jeg valgte et intensivt design, fordi jeg ønsket å undersøke skoleintegrering i dybden. For å utføre dette valgte jeg å bruke kvalitative metoder, og samlet derfor inn dokumenter fra offentlige og forsknings dokumenter og foretok en dokumentanalyse. Metodekvaliteten er basert på pålitelighet ved undersøkelsen og gyldigheten ved dens resultater. Alle valg som er tatt underveis, angående design, metode, innsamling, analyse og til og med redegjøringen av metodekvaliteten er subjektive beslutninger. Erfaringer er likevel distinkte opplevelser som ikke kan overføres. For at oppgaven ikke skulle baseres på individuelle forståelser, men heller forskningsbaserte, så brukte jeg heller erfaringene mine som et redskap for innsamling av relevant og troverdig informasjon. Målet var altså ikke å argumentere for oppgavens subjektivitet. Det var derimot å beskrive fremgangsmåten som førte til valgene og dermed synliggjøre og anerkjenne de områder som ble påvirket av mine subjektive antakelser.

4 Empiripresentasjon og analyse

Hensikten med analysekapitlet er å bruke de ulike organisasjonsperspektivene til å identifisere forutsetningene, barrierene, og virkemidlene som fremheves i litteraturen, for å ha størst betydning for skolen som integreringsarena. Selv om forutsetninger og virkemidler er nevnt i problemstillingen, så vil analysen i hovedsak omfatte barrierene. Det blir derimot viet minimal plass til å diskutere hvorvidt skolen er en integreringsarena, fordi dette har allerede blitt konstatert som et faktum. Skolen er, bør, og skal være en integreringsarena. Dette vil også dukke opp gjentakende ganger i sitatene til både de offentlige og de forskningsbaserte dokumentene. Det som er problemet og hovedfokuset i oppgaven, er derimot forholdet mellom forståelsen av integreringsbegrepet og hva integrering i praksis innebærer.

4.1 Forutsetninger

Forutsetninger er ifølge hjemmesiden til SNL (2018) grunnlaget som foreligger for å utføre noe (SNL 2018). Selv om det er viktig å fokusere på grunnlaget for vellykket integrering, så er det å unngå og mislykkes minst like viktig. Dette kapitlet er derfor strukturert etter forskningsspørsmålene, nemlig forutsetninger for at minoritets elever skal lykkes, samt forutsetninger for at de skal unngå å mislykkes. De ulike organisasjonsperspektivene vil brukes for å drøfte integreringsstrategienes målsetninger og deretter potensielle utfall. I redegjørelsen av det teoretiske rammeverket så ble det presisert at organisasjonsperspektivene var viktigst, og at integreringsstrategiene var sekundær. Dette kapitlet er derimot unntaket og strategiene vil derfor være et mer involvert analyseverktøy.

I NOU (2011:14) hevdes det at etnisk skolesegregering har liten betydning for elevenes skolerresultater (2011:14). Bjordal (2016) påpeker derimot at det ofte er en korrelasjon mellom elevsammensetningen og kvaliteten på skolens undervisning, fordi sammensetning påvirker tilgangen på ressurser (Bjordal 2016). Deltakelse og sameksistens i felles institusjoner oppfattes derfor som en forutsetning for integrering. Norskferdigheter er den andre åpenbare forutsetningen for integrering og er derfor nevnt i; NOU (2011:14) for å lykkes med utdanning, i St.meld.nr. 6. (2012-13) for læringsutbytte og i St.meld.nr. 30 (2015-16) for å lykkes i det norske samfunnet (NOU 2011:14) (St.meld.nr. 6. (2012-13) (St.meld.nr. 30. (2015-16). Norskferdigheter er altså viktig, for kommunikasjon og for kunnskap. Betydeligheten av dette og ferdighetene minoritets elever har når de ankommer utdanningssystem vil derfor ikke drøftes. Transformeringen av disse ferdighetene er derimot langt viktigere, og vil drøftes ytterligere.

4.1.1 Det rasjonelle perspektivet

Målspesifisering er et av kjerneelementene i det rasjonelle perspektivet, fordi teoretikerne anser dette som en viktig medvirker for at organisasjoner skal ta rasjonelle handlinger. I NOU (2011:7, 53) uttrykkes følgende målsetninger: “*utdanningssystemet i Norge har som mål at alle skal ha lik tilgang til grunnutdanning av høy kvalitet*” (NOU 2011:7, 53). Det står lignende i NOU (2011:14, 16) hvor målet er at “*utdanningssystemet må være at det skal levere større grad av resultatlikhet*” (NOU 2011:14, 16). I det rasjonelle perspektivet er det en klar sammenheng mellom mål og middel, og det er derfor nødvendig at læringsmidlene som iverksettes er i korrelasjon med denne målsetningen om resultatlikhet.

For å lykkes

I NOU (2010:7) står det at norskopplæringen skal styrke forutsetningene for elevene slik at de kan følge ordinær plan og undervisningen i norsk (NOU 2010). Dette er også i samsvar med den funksjonelle strategienes forutsetninger for å lykkes, nemlig at minoritetslevener mestrer majoritetsspråket og majoritetskulturen, på lik linje med majoritetslever. Formalisering av organisasjonen innebærer at skoler og lærere har skriftlige rutiner og prosedyre for hvordan en slik overgangsmodell skal iverksettes. Hovedfokuset er altså på de formelle aspektene ved opplæringen. Likebehandling er viktig for at minoritetslever skal lykkes og forutsetter at tiltak og ordninger i skolen er universelt utformet for alle som deltar i utdanningssystemet. Engen og Kulbrandstad (2004:271) understreker derfor at skolen “*skal passe for hele den menneskelige variasjonen*” Engen og Kulbrandstad (2004:271). Dette tillater bruken av tilpasset opplæring, men som også utelukker bruken av spesialundervisning. En god skole for noen er altså en god skole for alle, og en god skole for alle vil følgelig også være en god skole for noen.

For å unngå å mislykkes

Denne strategien tar for gitt at minoritetslever har et sterkt etnisk nettverk, og dermed beholder en relativt uforandret etnisk identitet. Farene i denne strategien er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004:262) derfor *separatisme*, som betyr at minoriteter frivillig velger og ikke leve etter landets tradisjonelle normer og levesett (Engen og Kulbrandstad 2004). Dette nevnes også som en bekymring i St.meld.nr. 30 (2015-16:9), som hevder at “*Dersom individer eller grupper ikke deltar (...) kan det dannes parallelsamfunn*” (St. meld.nr (2015-16):9). Det påpekes derfor i St. meld.nr 30 (2015-16:9) at regjeringen vil iverksette tiltak som skal motvirke religiøse og kulturelle praksiser som fører til at barn/unge ikke deltar i skolen (St. meld.nr (2015-16):9).

Deltakelse er altså essensielt for at minoritets elever skal tilegne seg den instrumentelle kunnskapen og ikke havne utenfor samfunnet.

4.1.2 Det naturlige perspektivet

Det at organisasjoner er mål i seg selv er det naturlige perspektivets hovedelementet, og mål vil derfor kun modifieres for å sikre organisasjonens overlevelse. Innvandrings mål har essensielt omfattet det samme som ble erklært i NOU (1973:17): “*at en utlending er en anerkjent og funksjonsdyktig del av samfunnet uten nødvendigvis å bli lik samfunnsmedlemmene for øvrig. Han kan beholde sin nasjonale identitet, sitt eget språk*” (NOU 1973:17). Dette sitatet, har spesielt stor betydning for skolen, fordi dette betydde en overgang vekk fra assimilering og over til integrering av elever med minoritetsbakgrunn. Atferd er i det naturlige perspektivet, styrt av den uformelle strukturen. Organisasjonskulturen, i skolen er derfor nødt til å være forenlig, og ikke i konflikt med minoritetslevers egne kultur og identitet for at akkulturerings skal oppnås.

For å lykkes

Tilgang på et etnisk støtteapparat er ifølge akkultureringsstrategien en forutsetningen for at minoritets elever skal lykkes i utdanningssystemet, men samtidig også for å unngå assimilering. I likhet med at norsk ferdighetene minoritets elever har når de ankommer skolen, er verken kontrollerbart eller oppgavens fokus, så er også deres tilgang på et etnisk støtteverk vanskelig å styre. Anerkjennelse av skolens påvirkningskraft, innebærer derfor at innholdet og målet i opplæringstilbudet ikke entydig kan være basert på majoritetsspråket og majoritetskulturen. Young (1998) påpeker følgelig at språklig og kulturelle minoriteter derfor burde ha retten til å opprettholde deres språk, samtidig som de også har krav på verdifull utdanning og karriere muligheter. Denne retten innebærer også positiv forpliktelse fra regjeringen til å tilby tospråklig instruksjon i skolene. Slikt at minoritets elever ikke ensidig blir påvirket av det monokulturelle innholdet i skolen. Fokuset på den kulturelle konteksten av opplæringen, forutsetter også at innholdet i opplæringen tilpasses minoritetslevenes kulturelle og språklige forutsetninger.

For å unngå å mislykkes

Farene i akkultureringsstrategien er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004:263) *marginalisering* som betyr at overføringsbetingelsen har ført til at minoritetene har mistet kunnskap om egen kultur og identiteter (Engen og Kulbrandstad 2004). Faren ved å ikke tilegne seg den instrumentelle kunnskapen er derfor ikke bare grunnet i at de ikke får tilgang til majoritetssamfunnet.

Dersom de ikke har tilgang på et etnisk støtteverk så har de heller ikke tilgang til minoritetssamfunnet. Bedre tilpasning av undervisningsopplegg og arbeidsstrukturer er derfor en forutsetning for å underbygge minoritetslevers underbygning og for å unngå dette utfallet. Dette vektlegges også i NOU (2010:71, 185) som påpeker at “*Det må legges bedre til rette for at læreplan i grunnleggende norsk kan brukes etter forutsetningene*” NOU (2010:7, 185). Selv om det er noen av elevgruppene som har “dårligere” forutsetninger, så er det heller utdanningssystemets forutsetninger for å sikre læringsutbytte essensielt for at de ikke skal mislykkes. De har altså ikke tilgang til noen av “verdene”, eller deres ressurser.

4.1.3 Den pluralistiskstrategien

Mål er i det åpne perspektivet basert på informasjon som er mottatt fra miljøet, slikt at organisasjoner kan oppnå legitimitet i deres omgivelser. Dette forholdet er også viktig for Parsons (1960:21) og påpeker at “*Schools (...) receive legitimacy in a society to the extent that their goals are connected to wider cultural values*” (Parsons 1960:21). Skoler mottar altså legitimitet til den graden deres mål er knyttet til bredere kulturelle verdier i samfunnet. Omgivelser har altså størst betydning, fordi deres forståelse påvirkes av skolens rolle i integreringsprosessen.

For å Lykkes

Engen og Kulbrandstad (2004:273) påpeker derfor følgende om den pluralistiske strategien: “*skolens overordnede oppgave blir å kvalifisere alle elevene for en voksen tilværelse i et flerkulturelt samfunn*” (Engen og Kulbrandstad 2004:273). Skolens oppgave er ikke bare å tilegne minoritetslever ferdighetene som skal til for å få tilgang til majoritetssamfunnet. Det handler om å forbedre samfunnets kompetanse til å delta i en flerkulturell verden, i tillegg til at minoritetslever skal få tilgang til majoritetssamfunnet. Det bringer også opp et sentralt tema ved undervisning, nemlig læringsmiljø. I NIFU rapporten (2011:1) framkom det at det var en sammenheng mellom et positivt læringsmiljø og skoleprestasjonene til minoritetslever. Læringsmiljø, fysisk miljø og lærerstyrt undervisning er de tre faktorene som hadde størst betydning. De domene forhold kan altså være en forutsetning for at gode skoleprestasjoner, som også har sammenheng med at de er mer påvirkelige av omgivelsene.

For å unngå å mislykkes

Opplæring i begge språkene og kulturene er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) en forutsetning for å “føle seg hjemme i to kulturer”.

Hensikten med dette er at det fratrar betydningen av minoritetslevers etniske støttenettverk. Undervisning i morsmål, fører til at de ikke lengre er avhengig av det kulturelle nettverk og grundig undervisning og tilpasset norsk undervisning reduserer betydningen av de individuelle læreforutsetninger. Schou og Lynnebakk (2017) understreker at St.meld. nr.6 (2012-13) også oppfatter integrering som en toveis prosess mellom majoritet og minoritet. Young (1998) påpeker at det eksisterer et selvmotsigende dilemma i inkludering og deltakelsen av minoritetsgrupper i felles institusjoner. På den ene siden er det viktig å understreke at det ikke er noen essensielle forskjeller, mens på den andre siden er det også nødvendig å konstatere at det ofte er gruppebaserte forskjeller.

Oppsummering av forutsetninger

I det rasjonelle perspektivet er det en klar sammenheng mellom mål og middel og derfor må også læringsmidlene følge opp målet om resultatlikhet. Deltakelse er i den funksjonelle strategien en forutsetning for å unngå separatisme, og det må derfor utformes tiltak for å sikre dette. Ifølge akkultureringsstrategien er ikke det å lykkes i skolen synonymt med integrering, fordi dette kan også innebære assimilering. Faren ved å mislykkes tilknyttes derimot med marginalisering, som betyr at minoritetslever verken har tilgang til majoritetssamfunnet eller minoritetssamfunnet. Hensikten med pluralistisk integrering er å eliminere de forutsetninger som er nødvendige for å lykkes både i den funksjonelle strategien og akkultureringsstrategien. Oppnåelsen av strategien er derfor viktigere for å mislykkes.

4.2 Barrierer

Barrierer kan ifølge bokmålsordbokas hjemmeside (2018) betegnes som en hindring og i overført betydning være sosiale barrierer eller språkbarriere (Bokmålsordboka 2018). De sosiale og de språklige er ofte assosiert med integreringsbarrierer, som også er hensikten med dette underkapittelet. Nemlig å bruke litteraturen for å identifisere de barrierer som vil ha størst betydning for at grunnskolen skal være en vellykket integreringsarena, for så å sammenstille og drøfte dem langs organisasjonsperspektivene og integreringsstrategien. Ifølge Bakken (2003) påpekes det at språklige og kulturelle barrierer også må sees i sammenheng med andre og mer generelle forhold som fører til resultatforskjellene i skolen (Bakken 2013). Det er derfor nødvendig å bruke de organisatoriske verktøyene for å identifisere underliggende strukturer. Skolen kan nemlig påvirke hvilken kompetanse elever har når de forlater skolen. Det er dermed viktigere å identifisere og drøfte barrierene som eksisterer i opplæringssystemet.

4.2.1 Det rasjonelle perspektivet

Selv om det er vanskelig å trekke klare konklusjoner om det rasjonelle perspektivets styrker og svakheter, er teoretikerne primært fokuserte på de normative strukturer, målspesifisering og formalisering av regler og roller (2014). En adaptivering av perspektivets kunnskap, vil derfor fremheve manglede/uklare; mål, strukturer, rutiner og standardisering. Teoretikernes primære fokus på de interne egenskapene til organisasjoner, medfører likevel en manglende kunnskap om den faktiske atferden til organisasjonsdeltakerne. Det vil derfor ignorere de andre underliggende strukturelle forhold, som muligens er i konflikt eller ikke i samsvar med skolens målsetninger og formelle struktur.

Mål

Det overordnede målet til utdanningsdirektoratet er økt kvalitet og resultatlikhet for alle elever. Denne spesifiseringen av ønskelige resultater, kan ifølge Thorsvik (2014) kalles for en standardisering av resultater, som skal gi skolene større beslutningsmyndighet (Thorsvik 2014). Selv om skolemyndighetenes hovedmål kan beskrives som vag og generell så rettfærdiggjør Scott og Davis (2014) for generelle mål i utdanning. Læreres aktuelle daglige arbeidsoppgaver er styrt av relativt standardiserte arbeidsdelinger og regelstyring, spesifisering av mål er dermed ikke like nødvendig. Selv om målspesifisering er et sentralt aspekt av det rasjonelle perspektivets, så er ikke klarheten i seg selv problemet, og kan i hvert fall ikke beskrives som en barriere av stor betydelighet. De poengterer at målsetningers betydning ikke bare er grunnet i deres evne til å klargjøre organisasjoners rangering av alternativ, de styrer også utforming av struktur og arbeidsutføring (Scott og Davis 2014).

Generaliteten i utdanningsdirektoratets målsetninger kan beskrives som en barriere, fordi den gir ikke eksplisitt instruksjoner for utforming av organisasjonsstrukturen. Dermed eksisterer det både et påvirknings element, og et avhengighets element mellom mål og strukturene i skolesystemet. For Thorsvik (2014) bidrar også formuleringen av mål med å styre retningen for arbeidet, og påpeker derfor at det er de ambisiøse målformuleringer som har minst effekt (Thorsvik 2014). Uklarhet kombinert med for ambisiøse formuleringer, kan føre til forvirring både rundt tiltak, men også i utformingen av strukturen. Dersom utdanningsdirektoratets målsetning om resultatlikhet ikke gjenspeiles i utformingen av de strukturelle tiltakene er det rimelig å påstå at formulering er en viktig barriere i skolesystemet. Det er derfor hensiktsmessig å undersøke hvorvidt den formelle strukturen, enten er i konflikt med eller understøtter dette målet.

Arbeidsformer

Det andre kjerneelementet i det rasjonale perspektivet er formalisering av organisasjonsstrukturen, fordi standardisering og regulering vil gjøre atferd mer forutsigbar og dermed rasjonell. Selv om elevers atferd er annerledes enn det som styrer atferden til ansatte i en organisasjon, så er det nødt til å eksistere klare forventninger til hvordan skoler og lærere skal organisere og utføre deres oppgaver i et klasserom. Disse retningslinjene vil til gjengjeld styre elevenes atferd og de vil derfor også ha betydning for deres skoleprestasjoner. Perspektivet hevder at det er prosedyrene og rutinene i strukturen som styrer rasjonaliteten til individers beslutningers. Rasjonalitet eksisterer altså uavhengig av enkelt individer, og det er strukturen som fører til at alle har kapasiteten til å ta rasjonelle beslutninger og derfor er enklere å erstatte. Fraværet av dette vil derimot, gjøre lærenes atferd mindre rasjonelle.

Selv om deltakelse i ordinær undervisning er i den funksjonelle strategien en forutsetning for integrering, så er det i det rasjonelle perspektiv derimot den formelle strukturen som er viktig for å oppnå mål. Lite eksponering for majoritetsspråket er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) hovedforklaring som brukes når underytingen til minoritets elever skal forklares. Overgangsmodeller kan ifølge dem likevel få preg av språkdrukning¹ dersom: *“kriteriene og prosedyrene for å avgjøre hvilke elever som bør få morsmålsopplæring, er vagt formulert”* (Engen og Kulbrandstad 2004:270). Forutsetningen for at overgangsmodeller skal fungere er dermed grunnet i skolens evne til iverksetting. I NOU (2010:7) avdekkes det derimot at de politiske beslutninger om å tilby særskilt språkopplæring ikke realiseres. Dette har sammenheng med dårlig oppfølging, uklart regelverk og at det ikke eksisterer skriftliggjorte rutiner, som også skaper forvirring i sektoren (NOU 2010:7). Noen skoler vil derfor i realiteten heller praktisere språkdruknings programmer, fordi utdanningssystemets læringsmidler for å følge opp opplæringsmodellen ikke er tilstrekkelige.

I rapporten til OECD (2009) påpekes det at også opplæringen av skoleledere i morsmålsopplæringen er sjelden og uten klare retningslinjer og kan dermed beskrives som et gjennomgående problem (OECD 2009).

¹ Det betyr at minoritetsbarnet kastes ut i majoritetens språkhav, og fordi morsmålet druknes i majoritetsspråket så vil de ha problemer med å lære seg majoritetsspråket.

Det er derfor rimelig å påpeke at utdanningssystemet ikke er i stand til å gi minoritetsspråklige elever en fullverdig norskopplæring eller særskiltopplæring, fordi de ikke har rutiner og prosedyrer for hvordan tilbudene optimalt burde fungere. Kvalitet og tilgang på morsmålsopplæring er viktige overgangsredskap for å lære norsk, som til gjengjeld er viktig for å lykkes i storsamfunnet. Selv om noen av de identifiserte barrierene i utdanningssystemet eksisterer uavhengig av kunnskapsløftet, så har implementeringen av reformen også medført nye hindringer for de minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte og studentpresentasjon.

Tiltak

I det rasjonelle perspektivet, oppfattes reformer som planlagte og styrt handlinger som fører til ønskede målsetning. Reformen er ifølge Christensen m. fl (2009) aktive forsøk fra politiske aktører, på å endre organisasjonsstrukturen (Christensen m. fl 2009). Den formelle organisasjonsstrukturen inneholder ifølge Thorsvik (2014:72) følgende: *“normer og forventninger til hvordan personer som tildeles oppgaver, plikter og ansvar, skal opptre. Slike (...) gir retningslinjer og legger begrensninger på organisasjonsatferd”* (Thorsvik (2014:72)). En relatert konsekvens av at strukturer blir formaliserte uavhengig av enkelt personers deltakelse, er ifølge Scott og Davis (2014) at det er mindre viktig å rekruttere uvanlig begavede personer (Scott og Davis 2014). Selv om det i organisatoriske sammenhenger, ofte blir nevnt som noe negativt så kan det i skole sammenheng tenkes at det er mer nødvendig med undervisningsopplegg som er optimalt for alle elever, og ikke bare fungerer for elever med gode læringsforutsetninger.

Selv om det tidligere ble avklart at varierte arbeidsmåter og deltakelse i ordinær undervisning var en forutsetning for funksjonell tilpasning, så har det likevel også blitt påpekt at den særskilte norskundervisningen manglet rutiner og prosedyrer. Minoritetsspråklige elever har derfor ofte dårligere norskkunnskaper enn det som antas når de ankommer den ordinære undervisningen. Ifølge Bakken og Elstad (2012:246) rapporten om kunnskapsløftet påpekes det at de nye læreplanene var best tilrettelagt de elever med gode forutsetninger. Det står derfor at (2012:246): *“Samspillet mellom læreplaner, undervisningsopplegg og elevenes egne forutsetninger”* kan generere resultatforskjeller mellom majoritetselever og de elever med minoritetsbakgrunn (Bakken og Elstad 2012). Det nye undervisningsopplegget er overgang fra formalisert undervisning til elevfokus, og er strukturert rundt langt høyere forventninger til elevers ferdigheter.

Deltakelse i ordinær undervisning betyr derfor at de må både forholde seg til at de enda ikke har de kognitive ferdighetene i norsk, og de er derfor enda i læringsprosessen av norsk. Samtidig som de også er nødt til å tilegne seg den faglige kunnskapen ved undervisningen.

Årsaken til at de ikke lykkes, er derfor ikke arbeidsstrukturene, men det at norskopplæringen ikke er tilstrekkelig, sammenslått med at mestring i de nye strukturene er for avhengige av individuell deltakelse. Arbeidsstrukturene tilegner dem derfor enda en barriere, og de må nå kompensere for både deres egne forutsetninger, men også for at arbeidsmåtene nå forventer bedre ferdigheter. De nye arbeidsmåtene er altså best i favør for elever uten innvandrerbakgrunn og er mest negativ for de minoritetsspråklige elever. Det er også viktig å påpeke at skillet mellom de med og de uten innvandrerbakgrunn ikke er så entydig. De nye arbeidsstrukturene hadde også negative konsekvenser for de elever uten innvandrerbakgrunn som allerede slet på skolen. Poenget er heller å påpeke at arbeidsstrukturene generelt sett oppleves som en større barriere for de minoritetsspråklige elever. Dette har sammenheng med at når overgangsmodellen ikke fungerer slik som den skal, møter minoritets elever den ordinære undervisningen med langt dårligere forutsetninger for å lykkes.

Scott og Davis (2014) poengterer at fra det rasjonelle perspektivets ståsted refereres det til organisering av handlinger på en måte som fører til det forutbestemte målet. Scott og Davis (2014:35) mener derfor at: “*rationality refers not to the selection of goals but to their implementation*” (Scott og Davis 2014:35). Rasjonalitet handler altså ikke om hvorvidt målsetningene til kunnskapsløftet er rasjonelle eller ikke, og referer heller til om de er støttet opp av handlinger som effektivt forfølger implementeringen av dem. Ifølge NOU (2010:7) er mye av kritikken mot læreplanverket for kunnskapsløftet, basert på dårlig implementering. I NOU (2010:7, 184) står det at: “*Det er funnet sviktende rutiner i forhold til praktisering av enkeltvedtak ved en del av skoler*” (NOU 2010:7, 184). Utdanningsdirektoratets rapport (2009:1) påpekte også dette, at det var et fravær av utarbeidet rutiner hos skoleeier og ved skolene (Utdanningsdirektoratets 2009:1). Skoleeierne handlinger var altså ikke rasjonelle, fordi de ikke var organisert på en måte som førte til at skolene hadde de nødvendige strukturelle midlene til å effektivt forfølge implementeringen av kunnskapsløftet. Dette var derfor også grunnet i fraværet av en formalisert struktur, som er en forutsetning for at individer skal ta rasjonelle beslutninger.

Ifølge NOU (2010:7) så var hensikten med de nye læreplanene i norsk for minoritetsspråklige elever var at det skulle bedre integrering, fordi den særskilte undervisningen skulle bare foregå i en overgangsperiode. Det påpekes derimot i NOU (2010:7, 166) at i utdanningsetatens syn så hadde det heller hatt en segregerende funksjon, og det understrekes følgende: *“minoritetsspråklige elever med de svakeste skoleprestasjonene har fått opplæring i norsk i grupper isolert fra andre elever”* (NOU 2010:7, 166). Utfordringen var altså basert på overgangs element, og i stedet for at elevene raskere ble flyttet over i den ordinær undervisning, så bli de gjenstående. En forklaring som ble fremhevet i NOU (2010:7) var at lærerne ikke hadde kompetansen, og at det heller ikke det eksisterte arbeidsmåter og rutiner for å undervise faget. Selv om det er forståelig at de som ankommer skolen uten noen norsk kunnskaper først må lære seg norsk, så er problemet heller det at innføringen av læreplanene medført nye barrierer. Segregert undervisning eksisterte muligens tidligere, men det at det har blitt verre på tross av tiltak som skulle forbedre det er urovekkende. Dette må også sees i sammenheng med den mangelfulle implementeringen. Derfor er det fortsatt tenkelig at en tilstrekkelig innføring, ville hatt en annerledes og forhåpentligvis bedre utslagseffekt.

Selv om Scott og Davis (2014:36) generelt sett mener at rasjonalitet ligger i selve organisasjonsstrukturen, så sier de også at: *“Individuals can behave rationally because their alternatives are limited and their choices circumscribed”* (Scott og Davis 2014:57). Enkeltpersoners rasjonalitet, er altså et resultat av at det eksisterer et begrenset sett med alternativ, som begrenser valgmulighetene. I NOU (2010:7) sin gjennomgang av den nye læreplan for språklige minoriteter i læreplanverket til kunnskapsløftet så ble valgfrihet mellom læreplaner identifisert som et av de sentrale problemrådene ved læreplanverket (NOU 2010:7). Ifølge NOU (2010:7) betyr valgfriheten at skoleeier nå har muligheten til å enten velge å bruke den nye læreplan i grunnleggende eller at eleven skal følge den ordinære læreplan i norsk med tilpasninger. Det påpekes også i NOU (2010:7) at skolen nå bestemmer innholdet i fagene og arbeidsmåtene, denne tilegnelsen av ansvar er derfor også et nytt aspekt som skiller reformen fra tidligere læreplaner. Det andre problemområdet er ifølge NOU (2010:7) valgfriheten med hensyn til kartleggingsverktøy. Høsten 2008 ble det pliktig at skoleeiere skulle kartlegge norskferdighetene til minoritetselevne (NOU 2010:7). Innskrenking av skoleeierens valgmuligheter vil i det rasjonelle perspektivet, gjøre beslutninger mer rasjonelle, og dermed standardisere kvaliteten på utdanning.

I NOU (2010:7) understrekes at valgfrihetene må vurderes i sammenheng med hverandre, fordi kartleggingsverktøyet er tilknyttet læreplanen i grunnleggende norsk, og siden den er valgfri så er det heller ikke obligatorisk at skoleeiere benytter kartleggingsverktøyet. Utfordringen med at skoleeiere blir tillagt et slikt ansvarsområdet, med et så stort handlingsrommet er, akkurat det samme som NOU (2010:7) avdekket, det blir for store variasjoner i kvalitet, som ofte er på begrensning av læringsutbyttet til de minoritetsspråklige elevene (2010:7) Selv om økt valgfrihet ofte blir beskrevet som et godt tegn på demokrati og velferd, påpeker Christensen m. fl (2009) at det i skolesystemet dessverre fører til økte forskjeller mellom de ressurssterke brukere som utnytter mulighetene, og de brukere som ikke kan. Utdanningsmyndighetene burde heller selv ta beslutningen angående læreplan, som vil spesifisere og standardisere og dermed også redusere variasjonen i norskopplærings tilbud for språklige minoriteter. Mangelen på rutiner og prosedyrer både når det gjelder bruken av kartleggingsverktøy og de nye læreplanene har også negative innvirkninger på de språklæringene av de minoritetsspråklige elevene.

Målformuleringens standardisering av resultater, gir skolene mer frihet og fører til mangel på rutiner og regelverk i utdanningssystemets opplæring av minoritets elever. Kunnskapsløftet (LK06), ble nemlig for ambisiøst for en del av elevene. Det kan derfor virke som at det en uoverensstemmelse mellom utdanningssystemets forventninger til skoler og elever, og deres forståelse av forutsetningene skoler og minoritetsspråklige elever har til å møte disse forventninger, som har lagd barrierene i utdanningssystemet. Ifølge datamaterialet så virker det som om utdanningsdirektoratet ikke har kunnskap/forståelse om materialiseringsbarrierer. På det institusjonelle nivået er skoler ikke i stand å kompensere for betydningen av sosial bakgrunn. Samtidig som at minoritetsspråklige elever på det individuelle nivået ikke har gode nok forutsetninger til å både kompensere for personlige barrierer og de institusjonelle barrierene som eksisterer i skolesystemet. Forgreningen av dette er at prestasjonsgapet fortsetter å øke, som følgelig vil ha størst konsekvenser for minoritetsspråklige elever.

Kunnskapsløftets nye læreplanverk i norsk var utilstrekkelig implementert mange steder. valgfriheten og mangel på rutiner i bruken av de nye læreplanene og kartleggingsverktøyene er likevel de barrierene som hadde størst betydning for minoritets elever. I den funksjonelle tilpasningsstrategien til Engen og Kulbrandstad (2004) påpekes det at dersom minoritetsspråklige elever mislykkes med å tilegne seg den instrumentelle kunnskap kan virkningen enten bli ytterligere marginalisering eller separatisme og segregering (Engen og Kulbrandstad 2004).

Det å ikke ha gode norskkunnskaper, kan dermed forklare hvorfor noen ungdommer etter grunnskolen enten selv velger å *delta* eller at de ufrivillig ikke får *tilgang* til/aksepteres i majoritetskulturen, og dermed *deltar* de heller ikke i majoritetssamfunnet. Barrierene i utdanningssystemet som fører til at minoritetsspråklige elever mislykkes med å tilegne seg den instrumentelle kunnskapen, fører altså til at de ikke har ferdighetene som er nødvendig for å lykkes i majoritetssamfunnet. Dermed er dette den viktigste barrieren for at de ikke er vellykket integrert.

Oppsummering av barrierer i det rasjonelle perspektivet

I dette kapitlet har jeg benyttet meg av det rasjonelle perspektivet, med understøtting av den funksjonelle integreringsstrategien for å identifisere de barrierene som ifølge litteraturen har størst betydning. På grunn av det rasjonelle perspektivets egenskap til å avdekke det strukturelle, fremkom det i datamateriale at målsetning om resultatlikhet og raske overgangsmoedeller ikke realiseres. Dette hadde sammenheng med et fravær av rutiner, valgfrihet og mangelfull implementering av kunnskapsløftet. Fra den funksjonelle strategiens ståsted førte dette til språkdrukning eller segregert undervisning, som er motsetning av integrering. Dette kan brukes for å forklare de store resultatlikhetene internt innenfor minoritets elever som sammensatt elevgruppe. De elever som har gode læringsforutsetninger de lykkes på tross av utdanningssystemet, og de som ikke har gode nok læringsforutsetninger til å motarbeide disse barrierene mislykkes.

4.2.2 Det naturlige perspektivet

Det er utfordrende og kort oppsummere hva som kjennetegner og distinktere det naturlige perspektivet, men det er nødvendig å trekke frem noen hovedelementer. Selv om teoretikerne anerkjenner mål og formalisering er det heller de kollektive egenskapene som alle sosiale grupper deler viktigere. Fokuset er derfor på målkompleksitet og den uformelle strukturen. Det å bruke det naturlige perspektivet som et redskap for å identifisere barrierer vil dermed fremheve, konflikterende mål, institusjonelle normer og verdier og de språklige og kulturelle aspektene ved utdanningssystemet. En inkludering av akkultureringsstrategiene gir dermed en mer omfattende forståelse av de kulturelle og de språklige barrierer, som er både i utdanningssystemet, men også for integrering.

Mål

På samme måte som at mål viste seg å være en barriere i det rasjonelle perspektivet, kan det også være en barriere i det naturlige perspektivet. Innen det naturlige perspektivet er det derimot ikke spesifisering og klargjøring av mål som er det sentrale. Skolereformene i etterkrigstiden (M74, M87 og L97) har ifølge Bakken (2003) vært konstruert rundt målsetningen om å utjevne forskjeller basert på sosial bakgrunn (Bakken 2003). Altså integrering, uten assimilering. De offentlige dokumentene tilsier derfor at utdanningssystemet kontinuerlig har arbeidet mot målet om skolen som vellykket integreringsarena. Selv om nåværende mål for skolen, omfavner en bredere og mer mangfoldig elevsammensetning, er det nødvendigvis ikke disse som forfølges. I NOU (2010:7) påpekes det derimot at kompetansemålene i grunnskolen ofte ikke inneholder språklig og kulturell kompetanse (NOU 2010:7). Det er altså ikke et samsvar mellom hovedmålene og kompetansemålenes forståelse av mangfoldighet.

Sti-avhengighet er ifølge Christensen m. fl (2009) de kulturelle normene og verdiene som påvirker utformingen og de formative årene til en organisasjon, og de historiske røtter vil derfor ha sterkt betydning for utviklingsveiene senere (Christensen m. fl 2009). Selv om målet om sosial utjevning framstod som en av enhetsskoletankens grunnleggende verdier, så påpeker Engen og Kulbrandstad (2004) at den andre var å skape identifikasjon med den nasjonale kulturen (Engen og Kulbrandstad 2004). De (2004:260) poengterer derfor at *“Det norske integreringsbegrepet har sterkt assimilerende eller homogeniserende konnotasjoner, bl.a. fordi det stammer fra en historisk kontekst der en forsøkte å overvinne ekskludering”* (Engen og Kulbrandstad 2004: 260). Skolens sti-avhengighet skapte altså den institusjonelle særegenheten, som gjør den identitetsskapende funksjonen viktigere. Den uttalte målsetningen om sosial utjevning og antiassimilering blir derfor undergravet. Det operative målet til skolen er altså rettet mot antisegregering og majoritetskulturen. Utfordringen med dette er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) at minoritets elever har betraktelig mindre sjanser enn majoritets elever for å lykkes dersom målet i opplæringstilbudet er majoritetskulturen (Engen og Kulbrandstad 2004).

Sosial konflikt varianten er en av underkategoriene i det naturlige perspektivet, og forklarer ifølge Scott og Davis (2014:81) konflikter over mål slik: *“Organizational goals (...) are selected by individuals and may favor the interest of some parties over those of others”* (Scott og Davis 2014:81). Dette betyr at organisatoriske mål som er valgt av enkeltpersoner kan favorisere interessene til noen parter over andres interesse.

Ifølge NOU (2011:14) er det opplæringsystemets antatte utgangspunkt i den “norsk” virkelighet som er årsaken til resultatforskjellene. På den ene siden favoriserer dette elever med norsk bakgrunn, mens på den andre siden risikerer dette derimot at barn med innvandrerbakgrunn skiller ut som problematiske (NOU 2011:14). Selv om opplæringsystemets design og målsetninger favoriserer elever med norsk bakgrunn er en institusjonell barriere, er det også hensiktsmessig å undersøke de strukturelle aspektene.

Arbeidsformer

Scott og Davis (2014) påpeker derfor at det ofte er et misforhold mellom de uttalte mål og de ekte mål som styrer de atferden til deltakerne (Scott og Davis 2014). Bruken av overgangsmodellen innebærer at minoritetsgrupper kun blir tilbudt morsmålsopplæring, til de er flinke nok til å følge opplæring på minoritetsspråket i den ordinære klassen. Det er altså et midlertidig tilbud, og det er derfor utilstrekkelig å kalle det for et bevaringsprogram. Utdanningssystemets er ikke en tilrettelegger for morsmålsundervisning og undergraver dermed språkets kulturelle og identitetsformende betydning. Målsetning om integrering og uttaling om bevaring av minoriteters identitet og kultur er ikke støttet opp av utdanningssystemet. Utdanningssystem er dermed nærmere å være en assimilerende enn en integrerendearena.

Den sosiale strukturen består ifølge Scott og Davis (2014) både av en formell struktur og en uformell struktur, fordi deltakerne innenfor organisasjonen generer uformelle normer og atferdsmønstre som dermed gjør at det uformelle i seg selv er strukturert (Scott og Davis 2014). Selv om den sosiale strukturen også er sammensatt av den formelle strukturen, er det de medbrakte individuelle normer, verdier og evner som har betydning. Utfordringen med dette er derimot at normene som styrer atferden til utdanningssystemet og minoritetslevende er nøytrale, og kan derfor være konflikterende. Ifølge Gloria Ladson- Billings (1995:467) så er problemet med utdanningssystemet derfor at:

“Student ‘‘success’’ is represented in achievement within the current social structures extant schools. Thus, the goals of education becomes how to ‘‘fit’’ students as ‘‘other’’ by virtue of their race/ ethnicity, language, or social class into a hierarchical structure that is defined as a meritocracy’’ (Billings 1995:467).

Billings (1995: 467) påpeker altså at studenters suksess er basert på mestring innenfor de sosiale strukturer som eksisterer i skolen.

Målet med utdanning blir dermed, hvordan ‘passe’ elever som kategoriseres som ‘annet’, avhengig av deres rase, etnisitet, språk eller sosial klasse inn i en hierarkisk struktur som er definert som et meritokrati² (Billings 1995). Selv om det amerikanske utdanningssystemet er annerledes i USA, så kan Billings argument adapteres og brukes angående det norske utdanningssystemet.

I den tidligere drøftingen av mål, ble det avdekket at de favoriserer elever med norsk bakgrunn, men dette ble ikke eksplisitt tilknyttet til utfordringen med å ‘passe’ minoritets elever inn i de sosiale strukturene i utdanningssystemet. I NOU (2011:14, 174) påpekes det at myndighetenes budskap om sjanselighet, legitimerer opplæringssystemets resultatforskjeller, fordi *‘de sikrer at barna deres er de som lykkes best i utdanning, og fordi opplæringssystemet, slik det fungerer i dag, sikrer en oppfatning om at ulikhetene er fortjent’* (NOU 2011:14, 174). Oppfatningen er derfor at minoritets elever mislykkes, fordi de ikke jobber, ikke er dyktige og ikke er begavet, forskning tilsier derimot det motsatte. Ifølge NOU (2011:14, 174) er *innvandrerdrev* hovedårsaken til at så mange studenter med innvandrerbakgrunn på tross av barrierer lykkes i opplæringssystemet (NOU 2011:14). Bakken (2003) understrekes derfor at forskjellene mellom majoritets- og minoritets elever ville vært større dersom minoritets elevene ikke gjorde så mye lekser, hadde høyere ambisjoner og høy motivasjon (Bakken 2003).

De sosiale strukturene i utdanningssystemet er en barriere for at minoritets elever skal lykkes, samtidig så er den fikserte ideen om meritokrati også med på at ulikhetene kontinuerlig reproduseres. Det at målsetningene i læreplan i norsk ikke er i samsvar med minoritets elevers kompetanser er dermed ikke det eneste problemet. Resultat måling i seg selv er også en problematisk ordning, som reproduserer ulikheter. Karaktersetting i teoretiske fag er ifølge Bakken (2003) rapporten basert på en skriftlig formidlingsevne som minoritetspråklige elever ikke har (Bakken 2003). I utdanningsdirektoratets statistikk (2012) rapport påpekes det også at eksamenskarakterer og standardiserte tester slår negativt ut for minoritetspråklige elever og forskjellene er dermed større enn for eksamenskarakterer (utdanningsdirektoratets 2012). Årsaken til at de gjør det dårligere på tester, er en kombinasjon av målsetninger som ikke er representative for deres kompetanse. I tillegg til at målingsverktøyene forutsetter formidlingsferdigheter som de ofte ikke har.

² Meritokrati, beskrives i statsvitenskapelig leksikon (1997) som et utdanningssystem, som rekrutterer de dyktige og utstøter de udyktige, uavhengig av klasse (Østerud 1997:169).

I NOU (2017:2) påpekes det at i tillegg til de språklige barrierer er også kultur en barriere for et inkluderende utdanningssystem (NOU 2017:2). Kultur er et ofte nevnt, men et dårlig beskrevet begrep. Alfred Kroeber og Clyde Klucholn (1952) beskrivelse gir derimot en klarere forståelse, og består ifølge dem av de eksplisitte og implisitte mønstre av historiske avledede og valgte ideer og deres forankring og utførelse i institusjoners, praksis og artefakter (Alfred Kroeber og Clyde Klucholn 1952). Ifølge nettavisen til NRK (Sandvik og Myklebust 2013:1) hevdes det i Fremskrittspartiets interne innvandrer rapport at “*norsk kultur trues av innvandringen*” (Sandvik og Myklebust 2013:1). Selv om hensikten og konklusjonene i rapporten muligens er diskuterbar, er det likevel korrekt at innvandring har medført en kulturell konflikt³. Engen og Kulbrandstad (2004:260) poengterer at “*norsk skolekultur, norske skolekoder og norske lærere habitus er i høy grad preget av de antisegregerende og homogeniserende bestrebelsene* (Engen og Kulbrandstad 2004:260). Innvandring har endret skolens etniske demografi, og truer derfor det kulturell homogene med utdanningssystemet og den norsk kristne kulturarv. Konflikt, er derimot ikke synonymt med noe negativt, bagatellisering av betydningen og eksistensen av dette er derimot problematisk.

Christen m. fl (2009) påpeker at offentlig organisasjoner med sterke institusjonelle trekk mangler mangfold, og de er derfor ikke tilpasningsdyktige strukturer. Mangfold i skoler er bare en demografisk endring, integrering handler derimot om kulturell og organisasjonsmessig endring. De institusjonelle særtrekkene ved utdanningssystemet er derfor årsaken til motstanden mot endring og er dermed den største integreringsbarrieren. Dette fører til konflikt og ikke konsensus, hvor minoritetslevene er nødt til å vike. Det er derimot viktig å understreke at oppgaven handler ikke om hvorvidt det er skolens oppgave å tilpasse seg minoriteters behov, eller om den skal tilrettelegge for bevaringen av deres kultur. Hensikten er heller å påpeke at dersom målet er integrering, så pålegges skolen dette ansvarsområdet, og det er derfor nødvendig å identifisere disse manglene som en barriere.

Tiltak

Selv om endringer og reformer i det naturlige perspektivet oppfattes som evolusjonære prosesser, og ikke planlagte og initierte endringer er mønsterplan (1987) den eneste reformen som er i samsvar med både perspektivets og akkultureringsstrategiens verdigrunnlag.

³ Konflikt oppstår ifølge statsvitenskapelig leksikon (1997:135) når det er strid mellom individuelle eller kollektive mål, goder, midler og verdier (Østerud 1997:135)

Læreplan i 97 og kunnskapsløftet representerer derimot en langsom endring vekk fra morsmålsopplæring til at det kunne er gyldig til “tilstrekkelige” norsk er oppnådd. Selv om det tematiske fraværet av kultur i reform 97 også er i kunnskapsløftets innhold, er det nødvendig å trekke frem de barrierer som kun eksisterer/ ble mer tydelige når kunnskapsløftet ble implementert. De nye læreplanene i kunnskapsløftet skulle forbedre integrering, likevel påpekes det i NOU (2010:7) at verken det flerspråklige eller det flerkulturelle er eksplisitt nevnt i den grunnleggende læreplan for norskfaget (NOU 2010:7). Dette fraværet er dermed enda et eksempel på det Scott og Davis (2014) kaller for misforhold, hvor det uttalte målet om integrering ikke følges.

Hoved skillet mellom assimilering og integrering er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) at assimilering betyr at minoritetsbarn tvinges til å kun lære norsk og integrering betyr at det er språklige og kulturelle bevaringsprogrammer i skolen (Engen og Kulbrandstad 2004). Hovedårsaken til at Young (1998) er imot assimilering som en forutsetning for full sosial deltakelse eller suksess i skolen, er at det i virkeligheten betyr endring eller ødeleggelse av hele gruppens identitet (Young 1998). Dersom utdanningssystemet på et individuelt nivå krever at minoriteter skal transformere deres identitet, så vil konsekvensen også være fatale på et gruppenivå. Ifølge Bakken (2003) rapporten påpekes sammenhengen mellom språktilhørighet og kulturell tilknytning, og understreker følgende: *“I det at skolen tilbyr morsmålsundervisning, ligger en anerkjennelse av den kulturelle identitet til språkgruppa som helhet i samfunnet”* (Bakken 2003). Språkopplærings betydning overskrider altså det faglige behovet, og har også en kulturell og identitetsskapende funksjon.

Selv om det operative målet om språkkompetanse ikke er uttalt og det kan variere hva lærere legger i dette fraværet, vil språkkompetanse ofte assosieres med kompetanse i norsk. Norsk kompetanse er dermed det målet som forfølges og styrer atferden til lærere. Den andre utfordringen med at språklig og kulturell kompetanse ikke er nevnt i kunnskapsløftet, samtidig som den uttalte/offentlige målsetningen til utdanningssystemet fortsetter å være mangfold, integrering og sosial utjevning, er den økte bruken av kartleggingsverktøy. Ifølge Bakken og Elstad (2012) rapporten evalueres elevene i forhold til de nye læreplanene, som vil favorisere enkelte elevgrupper, og reformens “hyppige faglige tilbakemeldingen” vil dermed å gi gjentatte negative signaler som kan bidra til å øke forskjellene i skoleprestasjoner.

Selv om karakteravstanden mellom majoritet og elever med innvandringsbakgrunn verken negativt eller positivt har endret seg, påpeker Bakken og Elstad (2012) at forskjellene har økt i majoritet elevenes favør i norsk, gapet i matematikk har derimot blitt redusert (Bakken og Elstad 2012).

Oppsummering av barrierer i det naturlige perspektivet

Her har jeg brukt det naturlige perspektivet kombinert med akkultureringsstrategien for å identifisere de barrierene i litteraturen har størst betydning for vellykket integrering. Det naturlige perspektivet er veldig godt egnet til å forklare motstand, fordi den anser endringer som evolusjonære og ikke styrbare. Mål om å oppnå integrering, samtidig som assimilering unngås kan ifølge datamaterialet ikke fremstå som den «virkelige» målsetningen som forfølges. Ved å bruke det naturlige perspektivet, var det også mulig og identifisere den institusjonelle særegenheten i utdanningssystemet som årsaken til at kulturell homogenisering fremstår sterkest, og sosial utjevning er dermed en sekundær målsetning. Det å lykkes i utdanningssystemet handler derfor heller om mestring innenfor strukturer, som favoriserer majoritetskulturen og majoritetsspråket. De institusjonelle barrierene er spesielt gyldig for andre generasjons innvandrere, som muligens ikke møter på de språklige utfordringene. Assimileringsprosesser kan fortsatt foregå for alle minoritets elever. Assimileringsutfall er likevel også gyldig for minoritets elevene som en helhet.

4.2.3 Det åpne perspektivet

Alle offentlige skoler er ifølge Lunenburg (2010) åpne systemer, og han spesifiserer dermed fire viktige egenskaper; de er sammensatt av mennesker, de er målrettet, de oppnår mål gjennom koordinerte innsatser og interaksjoner med deres eksterne omgivelser (Lunenburg 2010:1). Det ble i det naturlige perspektivet viet mer oppmerksomhet til omgivelsen enn i det rasjonelle perspektivet, fordi det naturlige perspektivet oppfattet ikke omgivelsene som homogene, og de var dermed en trussel mot utdanningssystemets særpreget.

Scott og Davis (2014) påpeker at omgivelser former, støtter og infiltrerer organisasjoner, og er åpne og avhengig av eksterne ressurser, personell og informasjon. Hovedforskjellen mellom de åpne perspektivet, og de andre perspektivene er at omgivelsene ikke oppfattes som statiske eller negative trusler. De understreker at perspektivet er mindre bekymret med å distinktere de organisatoriske strukturer og dermed fokuseres det heller på den gjensidige aktiviteten som eksisterer mellom organisasjoner og omgivelsene (Scott og Davis 2014).

Det åpne perspektivet kan brukes for å identifisere barrierene i omgivelsene til minoritetslevende, i tillegg til de barrierene som utdanningssystemet må forholde seg. For elever, vil dette gjelde sosial bakgrunn, familieressurser, og lokale forhold og for utdanningssystemet vil dette perspektivet fremheve de politiske myndighetene, utdanningsmyndighetene og internasjonale og globale trender.

Den pluralistiske integreringsstrategien til Engen og Kulbrandstad (2004), er en sterkere forståelse av integreringsbegrepet, sammenlignet med de andre strategiene. På grunn av at disse integreringsstrategiene er svakere varianter, er disse mer deskriptive forståelser av det norske integreringsbegrepet. Den pluralistiske representerer ifølge dem (2004) en mer normativ prosess som forebygger assimilering, marginalisering og separatisme. I likhet med at det åpne perspektivet anerkjenner struktur, men kun av sekundær betydning etter omgivelser, så vil den pluralistiske integreringsstrategien både vektlegge majoritetenes og minoritetenes språk og kultur, likevel er det støtten fra omgivelsene som er det sentrale. Barriere for tokulturell og tospråklig kompetanse er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004:264) fraværet av etnisk nettverk, kulturell toleranse og kollektive arbeidsstrukturer.

Mål

Grunnlaget for at utdanningssystemet introduserte integreringsbegrepet og tilpasset seg verdiene og normene i samfunnet, er altså heller en form for sosial forpliktelse for å bygge legitimitet å få moralsk aksept i omgivelsene. Assimilasjon var ifølge Brochmann (2002) en innlemmingsstrategi som i mange land betydde vold og undertrykking overfor minoriteter. (Brochmann 2002:30). Skolen var ifølge Engen og Kulbrandstad (2002) på 1880-tallet «hovedarenaen» for assimileringspolitikken ovenfor samene. Selv om de samiske aktivister opponerte mot enhetsskolens kulturelt homogeniserende funksjon, vant de likevel ikke forståelse før på slutten av 1960-tallet. Endring i myndighetenes holdninger overfor samer, skjedde dermed samtidig som integrering (i 1973) ble målsetningen for innvandrerbarn (Engen og Kulbrandstad 2004). Stadfestningen av mål om integrering, handler altså om tvangsmessige endringer, mot en strategi som både internasjonalt og lokalt ikke ble oppfattet som moralsk aksepterende. Assimilering hadde internasjonalt og nasjonalt fått negative assosiasjoner. Dette kan tilknyttes samiske aktivisters arbeid, for å stoppe enhetsskolens undertrykkelse av deres språk og kultur.

Engen og Kulbrandstad (2004) påpeker at tospråklighet og tokulturell kompetanse ofte blir misbrukt av politikere og utdanningsmyndigheter, fordi det er et begrep med positive assosiasjoner (Engen og Kulbrandstad 2004). Dette er spesielt tydelig, dersom det sammenlignes med assimileringbegrepet. Dette er likevel ikke noe unikt ved Norge, og det er et begrep som også resten av de europeiske land misbruker. Thorsvik (2014) referer til dette som symbolske mål av det man ønsker at omgivelsen skal se. Derfor trenger det ikke å ha sammenheng med det som faktisk foregår i organisasjonen, men det bidrar til å skape legitimitet. Fremstillingen og idealiseringen av pluralistisk integrering, er i uoverensstemmelse med den reelle aktiviteten i skoler.

Engen og Kulbrandstad (2004) understreker heller at det er konformitetsideologien⁴ som står sterkest både blant majoritetsbefolkningen og de politiske myndigheter. Norge har historisk fremstått som et land som fremmer likestilling og likebehandling, og har tatt avstand mot forskjellsbehandling. Dette forklarer også integreringspolitikkenes fokus på universelle, og ikke målrettede tiltak. Målet med den pluralistiske integreringsstrategien var å forene det antisegregerende og det antiassimilerende begrepet. Likevel står det antisegregerende begrepet sterkest, og derfor har assimilering fortsatt en så stor betydning i skolen.

Prossesser

Selv om organisasjoner arbeider for og mot felles målsetninger, vil variasjonen i individenes lojalitet og identiteten ifølge Scott og Davis (2014) føre til at målene skiftes avhengig av omgivelsene (Scott og Davis 2014:31). Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) gjaldt skolens mål om sosial utjevning på 1880-tallet kun de fattige elever (Engen og Kulbrandstad 2004). Omgivelsespresset førte altså til at betegnelsen inkluderte samiske elever, mens det var den økte innvandringen, som førte til at det etterhvert også gjaldt elever med innvandrerbakgrunn. Omgivelsesendringene endret dermed både målsetningene og den tilegnet også skolen en ny funksjon. Utdanningssystemets endring i deres mål og behandling av minoritetsgrupper i skolen avdekker en mørkere del av norske historie og kan altså ikke beskrives som planlagte eller naturlige. Endringer i utdanningssystemets demografi og holdningene i omgivelsene førte til at de var nødt til å tilpasse seg for å oppnå legitimitet, og var altså en overlevelsesteknikk. Det å tilegne omgivelsene så mye innflytelse, kan derimot også være problematisk.

⁴ Ifølge Engen og Kulbrandstad så er den basert på at innvandrere skal lære seg majoritetsbefolkningens kulturmønster for å være en del av den homogene befolkningen (Engen og Kulbrandstad 2004:252)

Billings påpeker at (1995) kilden til det kulturelle misforholdet, er lokalisert i de overstående skolens sosiale strukturer, ved at den som en institusjon verdsetter monokulturelle kompetanser (Billings 1995). Når minoritets elever kommer i møte med utdanningssystemet oppstår det en konflikt, fordi systemet er bygd på og favoriserer norsk kulturell kompetanse. Den kulturelle kompetansen til elever med innvandrerbakgrunn er ikke i samsvar med det som er nødvendig for akademisk suksess, og deres kultur blir dermed devaluert og oppfattet som en truende I St.meld. nr.6 (2012-3) og i St. meld.nr. 30 (2015-16), står det uttrykkelig at diskriminering er en barriere for deltakelse i utdanningssystemet (St. meld.nr. 30 2015-16) (St. meld.nr. 30 2015-16). Ifølge antirasistisk senter rapport (2017:4) avdekkes det derimot at "*skolen- en primær arena for rasisme*", hvor problemet var størst på barne- og ungdomsskolen. Dette ikke er i samsvar med målsetningen om skolen som integreringsarena. Hovedproblemet er likevel heller det at en så høy andel som blir utsatt for rasisme⁵ opplever det i et så stort omfang og at skolens oppfølging enten har vært mangelfull eller komplett fraværende (Antirasistisk senter 2017).

I OECD (2009) påpekes det at lærere i skoler med begrenset eller ingen erfaring med å integrere elever med innvandrerbakgrunn ofte er dårlig forberedt på å håndtere behovene til den stadige økningen av mangfold i befolkning (OECD 2009). Misforholdet, som eksisterer i skolen er dermed også et resultat av mangelfulle representasjon, erfaring og kompetanse blant utdanningsmyndighetene, skoleledelsen og lærerne. En viktig observasjon som Svendsen (2014:155) påpeker i doktoravhandlingen er at: "*everyday racisms are allowed to flourish in destructive ways when teachers are in denial of their significance*" (Svendsen 2014:155). Årsaken til at rasisme forsetter å eksistere, er altså et resultat av lærere benekter deres betydning. Dette er muligens også grunnet i at elevers forståelse er basert på erfaring, mens lærere ofte tilknytter terminologien til de biologiske fortellinger om rasisme. En annen utfordring med skolens håndtering er det som Antirasistisk senter (2017) beskriver som «symmetrisk behandling av asymmetriske situasjoner». Dette betyr at skolens behandlinger tar utgangspunkt i at minoritets elever og majoritets elevene er likestilte parter, mens i virkeligheten er det en ujevn maktfordeling, og likbehandlingen reproduserer derfor dette

⁵ Rasisme og mobbing er ikke det samme, men er ifølge Antirasistisk senter (2017) to beslektete fenomen (Antirasistisk senter 2017).

Det er hensiktsmessig å understreke at utdanningssystemet generelt sett heller ikke har de nødvendige mekanismer for å håndtere mobbing, og det eksisterer dermed et institusjonelt problem uavhengig av etnisitet. Den kulturelle konflikten har muligens derfor bare fremhevet utdanningssystemets mangel på oppfølging og håndtering. Selv om den sosiale strukturen setter en presedens for hva som er tillatelig og akseptabel atferd, påpeker Anthony Giddens (1979) at den sosiale strukturen er duell. Han understreker (1979:70) derfor at “*Actions always take place within an existing structure (...) actions work to reproduce as well as to alter existing structures*” (Giddens 1979:70). Dette betyr at handlinger i utdanningssystemet er et produkt av konflikten som er mellom det eksisterende strukturelle rammeverket i skolen og individuelle beslutninger som reproduserer og endrer de eksisterende strukturene i skolen. Selv om den sosiale strukturen styrer lærers handlinger og holdninger ovenfor minoritetsspråklige elever, handler suksesshistoriene derimot ofte om skoler og lærere som trosser disse strukturene og ikke tillater monokulturell atferd. Norske verdier kan derfor også beskrives som noe udefinerbart, subjektivt som handler om mangfold og derfor heller referere til en idealistisk målsetning om hva det optimalt burde være i fremtiden.

Geografi

Ifølge NOU (2011:7) så er et av hoved kjennetegnene med det norske grunnskolesystemet desentralisert, det er mange barn som bor i små lokale kretser (2011:7). Årsaken til at dette er betydelig er at det kan innebære store lokale variasjoner, hvor lokale forhold har innflytelse på kvaliteten på undervisning. Kommuner er også de som har hovedansvaret for integrering og grunnskoleutdanning, og det ble også tidligere påpekt manglende integrerings lovverk og retningslinjer for deres integreringsarbeid. Selv om dette nødvendigvis ikke må ha sammenheng med skoleintegrering, oppstår det lignende utfordringer også på dette området. Ifølge hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet (2018) så står det at i deres analyse av de nasjonale prøver (i lesing, regning og engelsk) i 8. og 9. trinn for 2017, så konkluderte de med at 20 prosent av elevene presterte på det øverste mestringsnivået i Oslo (Utdanningsdirektoratet 2018). Oslo er altså den norske kommunen som gjør det best.

Hovedårsaken til at slike variasjoner også er problematiske, er innvandregruppers bosetningsmønster. Ifølge (NOU 2011:7) bor de ofte i større byen, som for eksempel Oslo enn i distriktene (NOU 2011:7). Oslo, er også langt mer segregerte enn andre skoler, fordi det er langt flere minoritets elever som bor der sammenlignet med resten av landet.

På den ene siden så kan dette være positivt, fordi det er større sjanse for flerkulturell kompetanse i større byer, men på den andre siden kan det også føre til at avstanden mellom majoritetslevene og minoritetslevene øker. Dermed foregår det ingen interaksjon, som også er en forutsetning for integrering og utveksling og utformingen av en felles kulturell kompetanse. I NIFU (2011:1) rapporten påpekes det at Oslo er både overrepresenterte blant skolene med svake innvandrere prestasjoner, men også underrepresentert blant skoler med gode innvandrereprestasjoner (NIFU 2011:1). Dette betyr at selv om skolene er i samme by så kan de lokale omgivelsene fortsatt ha stor betydning.

Oslo er muligens det eksemplet hvor det vil være størst interne variasjoner, fordi det er så store sosioøkonomiske forskjeller blant befolkningen, som også påvirker skolens ressurser og tilgang på lærere. Det er likevel viktig å belyse hvordan bosetning har betydning for minoritetslever. I NOU (2010:7) avdekkes også ansvarlighets problem med at opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever er overlatt til kommuner. Mangel på retningslinjer i læreplanene fører til variasjoner mellom kommuner, og det blir derfor opp til hver enkelt kommune og vurdere hvorvidt opplæringen er viktig for dem som kommune. Det er samtidig viktig å understreke at kommuner burde ikke holdes som hovedansvarlig, dersom opplæringstilbudet til minoritetslevene ikke er tilstrekkelig (NOU 2010:7). Det statlige nivået burde tilby klarere prosedyrer, slikt at kommuner/skoleeierne kan gi minoritetslevene den opplæringen som loven tilsier. De skoler som faktisk gir grundig opplæring, gjør det dermed på tross av disse barrierene. Disse utfordringen ble dessverre enda verre etter kunnskapsløftet.

Dersom man bruker det åpne perspektivet, så er det tydelig at integrering er mer en symbolsk målsetning, fordi det eksisterer ikke nok praktiske midler for å sikre denne målsetningen. Den norske identitet har på mange måter blitt definert ut i fra hvordan Norge har fremstilt seg for omverden. Likhetsidealet og likebehandling, er derfor like mye indoktrinert i den nasjonale identitet som den er en del av utdanningssystemets. Assimileringsideologien, har egentlig blitt gjenfødt i ny form tilpasset tidenes behov, fordi systemene er holdbare. Det naturlige perspektivet anser overlevelse som hovedmålet til organisasjoner, og det er derfor de homogeniserende og monokulturelle holdninger ikke brytes opp. I stedet for å argumentere for at elevene ankommer et opplæringssystem som ikke er tilpasset et moderne samfunn, så oppstår konflikten heller når de prøver å passe inn i de uformelle strukturene.

Utdanningssystemet fungerer slikt de ble bygd til å gjøre, og fortsetter å opprettholde og reproduserer ulikhetene i samfunnet. De eksisterer altså ikke for å endre den sosiale ulikheten, fordi dette ville ikke vært i deres interesse- som er overlevelse

Tiltak

I OECD (2009) rapporten bli regionale variasjoner også fremhevet som en av hovedutfordringene i utdanning. Dette har sammenheng med det høyt desentraliserte systemet, som skaper styringsproblemer ovenfor kommunene. Selv om lovgiving og kunnskapsløftet medførte viktige endringer, avdekket det også utfordringer. En av disse er oppfølgingen på det lokale nivået. For noen kommuner, har dette muligens med deres vilje til å iverksette reformen å gjøre. Det påpekes likevel også at skoleeiere og lærere har begrenset med den støtten og de ressursene som er nødvendige, og det handlet derfor om kommuners evne. Det kan derfor argumenteres for at de statlige myndighetene enten ikke anser det som urovekkende at kommuner ikke følger opp deres beslutninger (OECD 2009). Eller så tillater de denne atferden fordi minoritets opplæring er av mindre betydelse. Uavhengig av årsak er det iallfall tydelig at kommuner er avhengig av både økonomiske og kunnskapsmessige ressurser fra staten, dersom de ønsker at en forbedring av det nåværende systemet.

I utdanningsdirektoratets (2009) delrapport om de nye læreplanene identifiserte et flertall av implementeringsutfordringer med i kunnskapsløftet. Hovedforklaringen på at opplæringstilbudet varierte så mye var ifølge rapporten basert på at skoler hadde ressurs problemer. Det var spesielt utfordrende når de skulle ansatte kvalifiserte morsmålslærere, men det viste seg også å være minst like vanskelig og finansierte morsmålsundervisningen til alle språkgrupper. Dette er et til eksempel på hvordan det ikke er noen klar sammenheng mellom målttalelser om integrering, sosial utjevning og flerspråklig samfunn og de kommunale forutsetninger til å faktisk iverksette slike tilbud. Utdanningsdirektoratet (2009) påpeker også at skoleeiere var mer involverte i større kommuner enn i små, og at større kommuner derfor iverksatte tiltakene (utdanningsdirektoratets 2009). Dette betyr også at minoritetspråklige elever har større sjans for å få et bedre opplæringstilbud i større enn små kommuner. Selv om dette er positivt for de som bor i disse kommunene, burde målsetningen heller være et landsdekkende kvalitetstilbud.

4.3 Virkemidler

Det har så langt blitt identifisert nødvendige forutsetninger og betydelige barrierer, og dermed er det også viktig å presentere fremtidige løsninger. Slikt at utdanningssystemet faktisk kan realisere idealet deres om være en vellykket integreringsarena. Dette betyr ikke flere ambisiøse og symbolske reformforsøk, men en total rekonstruering av utdanningssystemets funksjon. Virkemidler er ifølge hjemmesiden til miljøkommune (2018), verktøy for å få utløst ønskede tiltak. Selv om dette analysekapitlet fokuserer på virkemidler, er også integreringstiltak en sentral del av dette. De påpeker at tiltak er følgende: *“konkret aktivitet som iverksettes for å nå målet”* (Miljøkommune 2018:1). Integreringstiltak vil derfor innebære de aktiviteter som er nødvendig å iverksettes for å oppnå målet.

Norskopplæringen er et godt eksempel som både illustrerer forskjellen mellom de to begrepene, men også sier noe om hvorfor begge deler er viktige. I NOU (2010:7) blir norskopplæring beskrevet som det viktigste virkemidlet for å følge undervisning, mens tiltak innebærer mer spesifikk aktivitet for at virkemidlet skal iverksette effektivt. Selv om denne oppgaven handler om barn i grunnskolealder, kan fordelene med preventive forslag før denne alderen likevel nevnes. Ifølge kunnskapsdepartementet (2007:2) har tidligere tiltak mest virkning og er mindre ressurskrevende. Tidlig investeringer er altså mest samfunnsøkonomisk og de kan også hindre at problemer eskalerer. Et av de mest omdiskuterte preventive tiltak er forslaget i St.meld.nr.6 (2012-13) om gratis kjernetid (St.meld.nr. 6. (2012-13)). Et tiltak som muligens vil ha stort betydning for at barn med innvandrerbakgrunn, er at de deltar i norske barnehager for å utvikle norskferdighetene deres. Slikt at språkbarrierne ikke fortsetter å ha lik stor betydning utover utdanningsforløpet.

4.4 Det rasjonelle perspektivet

Ifølge den funksjonelle strategien til Engen og Kulbrandstad (2004) så er integrering basert på at minoritets elever lykkes i utdanningssystemet, som igjen også er avhengig av deres individuelle forutsetninger (Engen og Kulbrandstad 2004). Det fremste virkemidlet for vellykket integrering vil for minoritetsspråklige elever være særskilt norskopplæring. Den nåværende opplæringen fungerer derimot ikke optimalt, og de har derfor ikke gode nok norskferdigheter (kognitivt og begrepsmessig) for å lykkes når de går over til den ordinære undervisning. Ifølge Scott og Davis (2014) antar alle rasjonelle system teoretiker at den formelle strukturen styrer atferden, og er et forsøk på å standardisere og regulere atferd. Tiltakene som skal iverksettes er altså nødt til å formalisere opplæringen. I NOU (2010:7)

trekkes Danmark frem som et godt eksempel på andrespråkstilnærming i fagundervisninger, fordi læreplanene i hvert fagene inneholder retningslinjer for å sikre integrering. Utdanningssystemet burde også innføre tiltak med sikte om klarere retningslinjer for hvordan undervisningen skal foregå.

Fjerning av valgfriheten i kunnskapsløfter, er at av tiltakene som blir presentert av utvalget i NOU (2010:7). De forslår derfor at læreplan i grunnleggende norsk for språklig minoriteter burde være obligatorisk og hovedregelen for alle skoler. Standardisering av læreplan, vil dermed også redusere kvalitets variasjon i skolene. En annen årsak som nevnes i NOU (2010:7) er at mangel på rutiner og prosedyrer hadde sammenheng med valgfriheten av læreplan.

Det at en plan blir obligatorisk, er et tiltak som forhåpentligvis også gjør arbeidsutføringen mer spesifikt, forutsigbarhet og mindre uklar. Det at lærere skal ha mindre handlingsfrihet når det gjelder undervisning, ble ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) møtt med motstand (Engen og Kulbrandstad 2004). Det er fullt forståelig at lærere ønsker å disponere undervisningen selv. Standardisering av særskilt undervisning, vil for noen lærere bety innskrenking av deres frihet til å gi minoritetsspråklige elever bedre og mer tilpasset undervisning.

Selv om dette er gyldig for noen lærere, har nødvendigvis ikke alle lærere kompetansen for å utføre dette. De har muligens heller ikke kunnskapen om hvilke prosedyrer som er mest optimalt for akkurat den elevgruppens behov. En elevgruppe som klart har annerledes undervisnings behov, enn majoritets elever som ihvertfall språklige er en mer homogen elevgruppe. Derfor er det nødvendig å etablere nasjonale retningslinjer for særskilte norskopplæring. Dette kan fortsatt innebære et mål om “hurtig” overgang, men med den primære hensikt at utdanningssystemet skal tilby grundig norsk opplæring. Tiltakene rettet mot den særskilte språkopplæringen kan beskrives som målrettede tiltak. Den funksjonelle strategiens sentrale fokus er egentlig rettet mot generelle tiltak. Det kan likevel rettferdiggjøres for slike tiltak, fordi de er kun rettet mot minoritetsspråklige elever i en midlertidig overgangsperiode. Det er uansett verdifullt at den etterfølgende diskusjon omfatter identifiseringen av de generelle tiltak. Minoritetsspråklige elever vil etterhvert delta i den ordinære undervisningen, og generelle tiltak er dermed viktigere.

Fordelen med generelle tiltak, er ifølge Bakken (2003) at de ikke stigmatiserer noen elevgrupper. I stedet for løsninger som implisitt identifiserer minoritets elever som “problemet” så flyttes problemet oppover og handler om faglige problemer i skolen (Bakken 2003:15).

Selv om OECD (2009) rapporten avdekket barrierer i det norske utdanningssystemet, så påpeker den også at Norge allerede har utviklet tiltak for å håndtere noen av de viktigste utfordringer. De trekker spesielt frem universelle tiltak som er rett mot å øke kvaliteten i grunnskolen, som for eksempel, intervensjoner i tidligere alder for å forberede de generelle leseferdighetene og implementering av nye kartleggingsverktøy og pensum (OECD 2009). Lignende tiltak nevnes også i NOU (2011:14, 190) som understreker at “*Generelle tiltak omfatter økningen av kvaliteten ai grunnopplæringen*” (NOU 2011:14, 190). Selv om det disse tiltakene som vil forbedre utdanningen til alle elever, både er identifisert og innført er problemet at skoler ikke har kapasiteten til å implementere disse tiltakene. Det selvmotsigende utfallet er derfor at det må innføres ytterligere tiltak for å iverksette de allerede eksisterende tiltak.

OECD (2009) rapporten foreslår derfor at det settes en nasjonal standard for utdanning, samtidig som det også utvikles et ansvarlighets system ved å sette klare mål. Mangel på rutiner og prosedyrer var en av årsakene til at kunnskapsløftet ikke ble implementert (OECD 2009). Dersom det innføres tiltak som klart spesifiserer mål, er det også enklere for skoler og utføre deres arbeidsoppgaver. Det finnes en rekke med argumenter som kan nevnes for å rasjonalisere bruken av generelle tiltak. Minoritets elever er ikke den eneste elevgruppen som møter på barrierer i utdanningssystemet, og tiltak burde derfor rettes mot å forbedre hele systemet. Det at generelle tiltak unngår å stigmatisere/kategorisere minoritets elever som problematiske er muligens viktigst. På grunn av at de er den elevgruppen som ofte møter flest barrierer, er det også nødvendig å utforme tiltak som er rettet mot de identifiserte barrierene og dermed så kan de forhåpentligvis også reduserer dem.

4.5 Det naturlige perspektivet

Det rasjonelle perspektivet er et nyttig analyseverktøy, fordi det påpekte at virkemidlene eksisterte, men ikke var iverksatt. Det var derfor ikke nødvendige å identifisere tiltakene, men heller de som sørget for oppfølging. Tiltak må derimot i dette perspektivet identifiseres, presenteres og argumenteres. Barrierene som det naturlige perspektivet avdekket i litteraturen, handlet essensielt om de institusjonelle særtrekkene ved utdanningssystemet som fører til at det er et rigid system. Spesielt, dersom endringene oppfattes som en trussel mot dens verdi og idegrunnlaget. I NOU (2011:14, 202) uttrykkes følgende: “*I lys av de vedvarende strukturelle forskjellene i opplæring og utdanning mellom personer med og uten innvandrerbakgrunn, vurderer utvalget det som nødvendig og reviderer virkemiddelbruken på feltet*” (NOU 2011:14, 202). De målrettede tiltak som fremheves i NOU (2011:14, 190) er; “*rådgivning, språklig*

støttetiltak, læreplanutvikling og diagnostiske prøver på forskjellige språk'' (NOU 2011:14, 190). Årsaken til at dette er viktig, er at dette erkjenner betydning av målrettet tiltak, for å forebygge systematiske forskjeller.

Selv om annerkjennelse og identifiseringen av målrettet tiltak er viktig, så må de også forebygge utdanningssystemets homogeniserende funksjon. På grunn av at LK06 ikke benyttet/inkluderte det flerkulturelle perspektivet i læreplanverket, etterlyses det i NOU (2010:7) mer flerkulturell representasjon i de ulike fagene. NOU (2010:7) påpeker derfor at læreplan skal bidra til interkulturell forståelse, og at naturfagslærere må være oppmerksomme på forskjellige referanseramme, som viktige steg (NOU 2010:7). Tiltakene for å motarbeide de homogeniserende elementene med utdanningssystemet, handler altså om å utvide og inkludere minoriteters kompetanser i læreplanen. Selv om inkludering av det flerkulturelle i læreplanene er det viktigste tiltaket, så er styrkingen av kulturell utfoldelse likevel viktig for å forebygge assimilering. For å oppnå akkultureringsstrategien kan det ikke entydige baseres på elevsammensetning og må dermed også representertes i skolens praktiske tiltak og målsetninger. Dette er altså tiltak rettet mot å forbedre de kollektive læreforutsetningene til minoritetslevene.

Særskilt norskopplæring er ifølge NOU (2010:7) det viktigste virkemiddelet for språkopplæringen av språklige minoriteter, og morsmål burde derfor brukes mer aktivt i opplæringen (2010:7). Bakken (2003) påpeker at morsmålsundervisning ikke bare styrker barns kulturelle og etniske tilhørighet, de oppnår også bedre skolerresultater enn de som ikke har hatt det på barneskolen (Bakken 2003). Morsmålsopplæringen er altså viktig for minoritetslevers identitet, i tillegg til at det også styrker deres læringsforutsetninger. Ifølge Kunnskapsdepartementet strategiplan (2007) så er flere ressurser et av de viktigste tiltakene som kan gjøres for å forbedre språkopplæringen (Kunnskapsdepartementet 2007). En av utfordringene med morsmålsopplæring som også allerede har blitt påpekt, er de kommunale variasjonene når det gjelder opplæringstilbud. Det er derfor hensiktsmessig å bruke det åpne perspektivet for å belyse hvilke virkemidler som må iverksettes for å unngå slike problemstillinger.

4.6 Det åpne perspektivet

Omgivelsene var barrieren som hadde størst betydning på minoritetslevenes skoleprestasjoner.

Forutsetning for et velfungerende utdanningssystem er at det både fremmer og anerkjenner likhet og ulikhet blant elevene, som også beskriver dualiteten i den pluralistiske strategien. Et eksempel på dette er IMDi (2018) rapportens resultat om at avgangskarakterene hadde økt for alle elevgrupper fra 2009 til 2017. Dette illustrer utfordringen med fokus på det individuelle i stedet for det særskilte. Rapporten kom frem til at når grunnskolen som helhet ble forbedret, så ble også karakteren til minoritetslevne bedre. Dette betydde derimot ikke at avstanden mellom majoritetslevne og minoritetslevne ble redusert, og rapporten avdekket derfor at Norge er et av de OECD-landene som har størst ferdighetsforskjeller. I stedet for å enten fokusere på generelle eller særskilte virkemidler, så er løsningene mer siktet mot å redusere betydningene av omgivelsene.

Tilgang på bøker, datamaskin og leksehjelp har ekstremt stor betydning for skoleprestasjoner, Bakken (2003:127) foreslår derfor følgende løsninger: *‘leksehjelpprosjekter, styrkning av skolebibliotekene, styrkning av foreldrenes kunnskaper om skole, samt et generelt fokus på lese- og skriveproblemer’* (Bakken 2003:127). Kunnskapsdepartementet (2007:2) strategiplan påpeker også at leksehjelp kan være et sentralt virkemiddel, for sosial utjevning. NIBR rapporten (2017:5) påpeker derfor at *‘det betraktes som nødvendig med en kombinasjon av universelle ordninger og målrettet tiltak mot spesielt utsatte grupper’* (NIBR 2017:5). De kommunale variasjoner, er muligens et av områdene hvor kombinerte løsninger kan bidra til å løse kvalitetsvariasjonene. Et av de generelle tiltakene som trekkes frem i NIBR (2017:5) er at kommuner blir pålagt av staten til å utarbeide handlingsplaner for integrering. Tilbud om aktivitetsskole er fremhevet i rapporten som et viktig virkemiddel for å kompensere for sosial bakgrunn og tilgang på læringsressurser Dette kan også være et virkemiddel for å redusere frafall på videregående (NIBR 2017:5).

Oppsummering av barrierer i det åpne perspektivet

I dette siste underkapittelet har jeg brukt det åpne perspektivet, men en supplering av den pluralistiske integreringsstrategien for å identifisere de barrierene som har størst betydning for vellykket integrering. Selv om de to tidligere underkapitlene kunne identifiserte barrierer, som førte til negative utfall, så realiseres likevel begge strategiene. Bare i ulike grad, og ulike aspekter. Sosial bakgrunn, familie ressurser og det at majoritetslever allerede er sosialisert inn i den samme normer og kulturelle verdier som utdanningssystemet belønner har betydning for resultatlikhetene mellom majoritetslever og minoritetslever. Barrierene som har blitt identifiserte handler derfor om hvorfor strategiene ikke praktiseres, som også årsaken til at det

åpne perspektivet var et dyktig analyseredskap. Uttalelser om pluralistisk integrering, kan ifølge litteraturen heller fremstå som et virkemiddel for å få legitimitet fra omgivelsene. Den praktiske politikken består derfor ikke av undervisningsformer som vektlegger tospråklighet og flerkulturell kompetanse. Motstand mot integrering er ikke bare baserte på praktiske og utfordringer, men også på omgivelsene. Eksempelvis Mønsterplan i 1987, som faktisk innebar pluralistisk integrering men som ble avvirket fordi lærere og politikere anså den homogeniserende funksjonen som for viktig.

5 Avslutning

Ifølge Busch (2013) trenger alle oppgaver en avslutning. Dette kapitlet vil derfor handle om forskningsresultatene, forskningsprosessen og perspektivering i forhold til integreringstemaet, praksis og videre forskning som oppsummerer resultatene, reflekterer over forskningsprosessen og perspektiverer oppgaven (Busch 2013). Analysekapitlet har allerede oppsummert hovedfunnene, resultatene vil i oppsummeringskapitlet kun beskrives i korthet. Hensikten med en presis fremstilling av det viktigste, men fortsatt unngå gjentakning. Avslutningsvis i de to siste underkapitlene vil jeg reflektere tilbake til alle avgjørende valg som ble tatt under forskningsprosessen og perspektivering til videre forskning.

5.1 Oppsummering av resultatene

I denne masteroppgaven har jeg analysert skoleintegrering i Norge, ved bruk av det rasjonelle perspektivet, det naturlige perspektivet og det åpne perspektivet. Fokuset har i hovedsak vært på tidsperioden mellom 2007 og 2017, og på innvirkningene av kunnskapsløftet. Problemstillingen var følgende:

Hvilke forutsetninger, barrierer og virkemidler har størst betydning for at barne- og ungdomsskolen skal være en vellykket integreringsarena for minoritets elever, og hvordan kan dette forstås i lys av et rasjonelt, et naturlig og et åpent organisasjonsperspektiv?

For å få en dypere forståelse av integreringstemaet og et mer konkret svar på problemstillingen, ble de tre følgende forskningsspørsmålene brukt:

- ❖ Hvilke forutsetninger fremheves i litteraturen som de viktigste for at minoritets elever skal lykkes, og unngå å mislykkes?
- ❖ Hvilke mål, arbeidsformer og tiltak fremheves som viktigst?
- ❖ Hva fremheves som sentralt for deres tilgang, deltakelse og skoleprestasjoner?

Det er derfor nødvendig å beskrive dette i relasjon til forskningsspørsmålene om deltakelse, skoleprestasjoner og tilgang. Deltakelse i majoritetssamfunnets kvalifiseringsarena er betinget i minoritets elevers norskkunnskaper, de som har gode skoleprestasjoner vil derfor få tilgang til majoritetssamfunnet. De som har dårligere skoleprestasjoner vil derimot ikke få tilgang til majoritetssamfunnets arbeidsliv, og vil derfor ikke anses som integrerte samfunnsborgere.

Deltakelse kan ifølge akkultureringsstrategien oppfattes som betinget i minoritetslevenes evne til å konformitere, hvor majoritetsspråk og majoritetskulturen anses som den akseptable atferd. Sammenheng mellom deltakelse og tilgang er i hovedsak basert på det samme. Minoritetslever får tilgang til majoritetssamfunnet dersom deres kultur ikke fremstår som en trussel mot den norske kulturarven. Selv om dette ikke eksplisitt innebærer avvisning av egen kultur, så vil fraværet av morsmålsopplæring frata de muligheten til å bevare deres kulturelle identitet. Dette funnet avdekker også mye av ideen om utdanning som et meritokrati, samtidig som det påpekte at innvandrerdryv er årsaken til overpresteringen til mange minoritetslever. Utdanningssystemet fremstår dermed som en reproduserer av ulikhet, i stedet for målsetningen om redusering av økonomiske forskjeller. Dette foregår ved at utdanningssystemet kvalifiserer noen elevgrupper til økonomisk suksess mens de elevene som blir sortert utenfor ikke har mulighet til økonomisk mobilitet.

Den gjensidige avhengighet mellom elever og deres omgivelser og den gjensidige avhengighet mellom utdanningssystemet og omgivelsene er muligens det viktigste funnet. Det er derfor nødvendig å beskrive dette i relasjon til forskningsspørsmålene om deltakelse, skoleprestasjoner og tilgang. Når minoritetslevene ankommer et utdanningssystem som ofte fremstiller majoritetsspråk og majoritetskulturen som bedre og mer ønskelig foregår det en reaktiv prosess. Eleven kan enten velge å anse majoritetskulturen som en trussel mot egen identitet, eller så oppfattes egen identitet som en barriere for å lykkes. Ingen av utfallene er basert på integreringsprosesser. For utdanningssystemet og norske institusjoner er det innvandrere som oppfattes som trusselen mot det homogene og den kristne kulturarven, som naturligvis også fører til et ønske om å bevare egen identitet. Selv om begge reaksjonene er forståelige så er konsekvensene langt større for minoritetslever, fordi de er avhengig av tilgang til majoritetssamfunnets institusjoner for å lykkes. Engen og Kulbrandstad (2014) påpeker derfor at integrering har gått fra å være et mål til at likestilling er målet, og at integrering er heller en prosess (Engen og Kulbrandstad 2014). Det er altså fokuset på deltakelse som fører til utfordringene, fordi det erkjenner ikke deltakelsens premisser.

5.2 Kritiske refleksjoner rundt forskningsprosessen

Hensikten med kritiske refleksjoner i et avslutningskapittel er ifølge Busch (2013) at når forskningen er avsluttet har man tid til å tenke tilbake til alle valg som er tatt angående tema, problemstilling, teorier, empiri og forskningsmetoder (Busch 2013).

Dersom jeg tenker tilbake på beslutningene som ble tatt underveis, så var valg av tema, problemstilling og teori relativt klare valg. Selv om alle antakelsene min om hva som var relevant, viktig, og hovedfunn ikke ble realisert, så var det likevel en viss sammenheng mellom de områdene jeg ønsket å utforske og de som ble drøftet underveis. En av de mest utfordrende aspektene ved dette forskningsprosjektet, var endringen av forskningsempirien. Dette er muligens også et av de mest kritiske avgjørelsene. I ettertid av dette prosjektet ser jeg at det i større grad burde vært tatt høyde for uforutsette hendelser, og hvordan disse påvirket resultatet. På denne måten kunne datamaterialet vært mindre begrenset, og belyst flere perspektiver.

5.3 Perspektivering

Integreringsbegreper brukes ofte men kan ha ulike betydninger, og har historisk sett alltid ført til ytterligere undertrykking. En reform er mekanismer som formes av folk og systemer, til deres egen fordel. Måten systemet fungerer på og historisk sett har fungert, er ødelagt. En må gå gjennom hvert lag, dekonstruere det og bygge det opp på nytt. Det er derimot viktig å understreke at hensikten med oppgaven ikke er å bestemme eller utpeke en innlemmelsesstrategi som den korrekte, men heller å avdekke og operasjonalisere begrepene i skolens kontekst å forklare deres betydning og innvirkninger.

Det er også å avdekke realiteten av utdanningssystemet, utdanningsmyndighetene som en refleksjon av den norske historien, nåværende tid, og muligens mest viktig er Norges fremtidige muligheter. I ettertid, så synes jeg at mangel på intervju også kan ha vært positivt, fordi oppgavens undersøkelse ikke lengre kan begrenses til å gjelde Tromsø, men den tar for seg nasjonale integreringsutfordringer. Videre forskning burde derfor bygge på undersøkelsenes funn, men at den også undersøker oppgavens gyldighet i praksis. Dette vil bidra til en mer omfattende forståelse.

Referanseliste

Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Bakken, Anders (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet 6.mars 2018 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Minoritetsspraaklig-ungdom-i-skolen>

Bakken, Anders og Elstad, J. Ivar (2012) *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. nr. 7. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet 6.mars 2018 fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NOVA_slutt.pdf?epslanguage=no

Berg, Ole T. (2018, 20. februar). Regjering. I Store norske leksikon. Hentet 1. juni 2018 fra <https://snl.no/regjering>.

Bjordal, Ingvil. (2016) *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst - Et sosialt rettferdighetsperspektiv*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet 6. mars 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2428050/Ingvil%20Bjordal_PhD.pdf?sequence

Bokmålsordboka (2018). *Barrierer*. Hentet 6 mars fra <https://ordbok.uib.no/barriere>

Brochmann, Grete og Anniken Hagelund (2005): *Innvandringens velferdspolitiske konsekvenser – nordisk kunnskapsstatus*. København: Nordisk ministerråd Tema Nord 2005: 506.

Brochmann, Grete. (2017, 23. oktober). *Integrering*. I Store norske leksikon. Hentet 6. mars 2018 fra <https://snl.no/integrering>.

Brochmann, Grete; Borchgrevink, Tordis; Rogstad, Jon Christian.2002. *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Akademisk 254 s.

Busch, Tor (2013): *Akademisk skriving. For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Castello, Claudio (2018). *Smart å slå sammen kunnskap og integrering*. Utrop. Hentet 7 mai 201 fra <http://www.utrop.no/Nyheter/32780>

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P.G. og K.A. Røvik (2009): *Organisasjonsteori for offentlig sektor: Instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cornell Law. (2017). *De Facto Segregation*. Hentet 6. mars fra https://www.law.cornell.edu/wex/de_facto_segregation

Dahl, Øyvind og Eikvil, Egil. (2017). *Ulike tilpasningsformer- assimilering, segregering og integrering*. Hentet 20 mai. 2018 fra <https://ndla.no/nb/node/78353?fag=2603>

Engen, T. Ola og Kulbrandstad, L. Anders 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. 2.utg. Utgivelsesstrad: Gyldendal akademisk. 307s

Forutsetning. (2018, 20. februar). I Store norske leksikon. Hentet 1. juni 2018 fra <https://snl.no/forutsetning>.

NAFO (2018) *Kartleggingsverktøy*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Hentet 4 mars fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/kartleggingsverktoy/>

Giddens, Anthony (1979). *Central problems in social theory*. Berkeley: University of California Press 1979.

Henriksen, Øyvind. (2017, 24. oktober). *Skoleeier*. I Store norske leksikon. Hentet 1. mars 2018 fra <https://snl.no/skoleeier>.

Innvandrere. (2018, 18. mars). I Store norske leksikon. Hentet 1. juni 2018 fra <https://snl.no/innvandrere>

IMDi (2016) *Integrering i Skandinavia*. Hentet 4 mars 2018 fra <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/arsrapporter-og-styrende-dokumenter/arsrapport-2015/imdi-rapport-2016-integrering-i-skandinavia.pdf>

IMDi (2015) *Slik bruker du introduksjonsloven og regelverket*. IMDI. Hentet 4 mars fra <https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/slik-bruker-du-introduksjonsloven-og-regelverket/>

IMDi (2018a). Om IMDi. IMDi. Hentet 4 januar 2018 fra <https://www.imdi.no/om-imdi/>

Imsen, Gunn. (2006) *Elevenes verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. Gyldendalske bokhandel, Nordisk forlag A/S. 2006. ISBN 8702036622.

Lov 17.07.1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa i forskriften § 24 – 1 til opplæringsloven § 2 – 8.

Miljøkommune. *Definisjoner av mål, tiltak og virkemidler*. Miljøkommunen, Hentet 5 mars 2018 fra <http://www.miljokommune.no/Temaoversikt/Klima/Klima--og-energiplanlegging/Fastsette-mal-handlingsplan-og-tiltak/Definisjoner-av-mal-tiltak-og-virkemidler/>

NOU 2010:7. *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet 4. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

NOU 2011:14. *Bedre integrering: Mål, strategier, tiltak*. Hentet 4. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>

NOU 1973:17. *Innvandringspolitikk*.

NOU 2011:7. *Velferd og migrasjon - den norske modellens framtid* Hentet 4. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7a375420185844a1bfacbbd7698bf13e/no/pdfs/nou201120110007000dddpdfs.pdf>

NOU 2017:2. *Integrasjon og tillit — Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Hentet 4. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c072f7f37da747539d2a0b0fef22957f/no/pdfs/nou201720170002000dddpdfs.pdf>

OECD (2009). Review of migrant education hentet 6. mars 2018 fra <http://www.oecd.org/norway/43901573.pdf>

Parsons, Talcott. 1960. A sociological approach to the theory of organizations. In *Structure and Process in Modern Societies*, edited by Talcott Parsons.0020

Regjeringen (2014). *Evaluering av Integrerings mangfoldsdirektoratet (IMDi)*. Regjeringen hentet 4 januar fra. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Evaluering-av-Integrerings--og-mangfoldsdirektoratet-IMDi/id752635/>

Regjeringen (2016) *Introduksjonsprogram*. Regjeringen. Hentet 4 mars fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/innvandring/innsikt/Verkemiddel-i-integreringsarbeidet/introduksjonsprogram/id2343472/>

Regjeringen (2018) *Ekspertutvalget foreslår nye oppgaver*. Regjeringen. Hentet 4 april fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ekspertutvalg-foreslar-nye-oppgaver/id2588272/>

Sandvik, Siv og Myklebust (2013). *Siv sliter med å definerer norsk kultur*. NRK. Henter 8 mars 2018. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/nasjonale-prover/resultater-fra-nasjonale-prover-pa-8.-og-9.-trin>

Scott, W.R. and G.F. Davis. 2007. *Organizations and Organizing: Rational, Natural and Open Systems Perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Seale, Clive. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Sage.London

Selznick, P. (1957) *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*. Harper & Row, New York, 62.

Selznick, Philip (1997): *Lederskap*. Oslo Tano, Aschehoug

Store norske leksikon (2018, 20. februar) *Segregering*. Hentet 6. mars 2018 fra <https://snl.no/segregering>.

Silverman, David (2001): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.

St.meld. nr. 16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring*. Hentet 6. mars 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 18 (2007-2008). *Arbeidsinnvandring*. Hentet 6. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c9929b2c805741a6b8bfbf6aa2769219/no/pdfs/stm200720080018000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 25 (2016-2017). *Humaniora i Norge*. Hentet 1. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e51d8864c32248598e381e84db1032a3/no/pdfs/stm201620170025000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 29 (2016-2017). *perspektivmeldingen 2017*. Hentet 6. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aefd9d12738d43078cbc647448bbeca1/no/pdfs/stm201620170029000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 30 (2015-2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv Integreringspolitikk*. Hentet 6. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Hentet 6. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>

Schou, Arild og Lynnebakke Brit. *Folkehelse og integreringspolitikken bidrag til å fremme sosial deltagelse og livskvalitet*. NIBR hentet 3 januar 2018 fra <https://www.imdi.no/contentassets/a784026b328344cd8f0f7cbbadd6c224/folkehelse--og-integreringspolitikken-bidrag-til-a-fremme-sosial-deltagelse-og-livskvalitet.pdf>

Skjetne, Oda leraan og Ertesvåg, Frank. *Striden om Norges nye fylker: utvalg vil legge ned direktorat og flytte 4760 ansatte*. VG. hentet 4 januar fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/yv4vMa/striden-om-norges-nye-fylker-utvalg-vil-legge-ned-direktorat-og-flytte-4760-ansatte>

Svensden, Stine H. Bang. (2014). *Affecting Change? Cultural Politics of Sexuality and «Race» in Norwegian Education*. Doktoravhandling ved NTNU. Hentet 3 mai fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244224/696712_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kroeber, Alfred L., and Clyde Kluchohn. 1952. *Culture: A critical review of concepts and definitions*. *Peabody Museum Papers* 47. Harvard University Press.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Likeverdig opplæring i praksis!* Hentet 7 mars fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likverdig_opplaering2_07.pdf

Thagaard, Tove (4. utg. 2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thorsvik, Jacobsen (2014). *Hvordan organisasjoner fungerer: innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget, 4. utgave

Utdanningsdirektoratet (2018). Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever-veilede og eksempelsamling. Hentet 4 januar 2018 fra.

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Minoritetsspraklige/Veileder-Innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Skape en god læringskultur*. Hentet 5 mars fra.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>

Utdanningsdirektoratet (2017) *Analyse av nasjonale prøver på 8. og 9. trinn 2017*. Hentet 6

mars 2017 <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/nasjonale-prover/resultater-fra-nasjonale-prover-pa-8.-og-9.-trinn/>

Utdanningsdirektoratets (2012) *Statistikkrapport*. Hentet 16 mars. 2017 fra

https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/minoritet_statistikk.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2009). *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*. Hentet mars 8 2018 fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/nasjonale-prover/resultater-fra-nasjonale-prover-pa-8.-og-9.-trinn/>

Wæhle, Espen. (2014, 30. oktober). *Assimilering*. I Store norske leksikon. Hentet 6. mars 2018 fra <https://snl.no/assimilering>

Lunenburg, Fred C (2010) *Schools as open systems*. Sam Houston State University. Hentet 6. mars 2018

<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Schools%20as%20Open%20Systems%20Schooling%20V1%20N1%202010.pdf>