

Praksisfellesskap innvandreringdom erfarer i møte med videregående skole

Vibeke Solbue

This article examines how immigrant youths from non-western countries experience everyday life in an upper secondary school in Norway. The youngsters have key information about how they personally experience school. Etienne Wenger's (1998) theory about communities of practice has been applied in interpreting the students' perceptions of acting as participants in different communities in school. A community of practice is characterized by common engagement, common tasks and a shared repertoire for all the members. The findings indicate different levels of inclusion experienced by students during upper secondary school. Norwegian steering documents argue in favour of a school system with equal rights and equal opportunities to education for everyone. In practice, the equality principle, which means that all are treated the same way, seems to prevent immigrant students' rights from receiving equal opportunities to education.

Keywords: immigrant youth, upper secondary school, community of practice.

Innledning

I takt med en stadig økende innvandring viser det internasjonale bildet at flere land i Europa har utfordringer i henhold til å tilby en skole basert på likeverdighet. I Frankrike og Tyskland snakkes det om en dysfunksjonell skole for innvandrere (Auernheimer 2006, Beauzamy & Féron 2012). I Danmark presterer innvandrere og danskfødte med innvandrerforeldre dårligere enn danskfødte elever blant annet på grunn av assimilering (Beauzamy & Féron 2012). I Sverige er bildet

Vibeke Solbue er Phd-student ved lærerutdanningen, Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Bergen, Norge. E-post: vibeke.solbue@uib.no

et annet, hvor svenskfødte med innvandrerforeldre presterer på nivå med svenskfødte (Nusche 2009, OECD 2012). Situasjonen i Norge er på mange måter sammenfallende med store deler av Europa, hvor innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre presterer dårligere i skolen enn etnisk norske (Steffesen & Ziade 2009).

Den norske skolen møter stadig et større mangfold av elever og foresatte. Skolen i Norge baserer seg på likeverd, hvor alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov (LK-06). Likeverdighet er en av intensjonene i den norske læreplanen Kunnskapsløftet (LK-06), noe som forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg (NOU 2010:7). Praktisering av disse intensjonene kan være en utfordring i henhold til de mange innvandrings elever vi har i den norske skole.

I denne artikkelen blir begrepene innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre benyttet, da Statistisk sentralbyrå bruker denne betegnelsen (2013). Innvandrere er personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og som på et tidspunkt har innvandret til Norge. Norskfødte med innvandrerforeldre er født i Norge, men har to foreldre som er innvandrere (SSB 2013). Betegnelsen ikke-vestlig blir også brukt som en kategori om elever født eller med foreldre fra land utenfor EU. Pr 01.01.2013 var 14.1 prosent av befolkningen i Norge innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (SSB 2013). Omtrent 44% har bakgrunn fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika, Nord-Amerika og Oceania.

Artikkelens problemstilling er hvilke erfaringer innvandrerungdommer har i møte med videregående skole. Dette blir undersøkt gjennom å analysere ulike praksisfellesskap man finner i den videregående skole.

Konteksten til forskningen som artikkelen bygger på er en stor yrkesfaglig videregående skole med omtrent 1400 elever. Skolen har omtrent 10 % innvandrere. Feltarbeidet ble utført i to klasser på 2. trinn.

Deltakelse i praksisfellesskap

Elever i den videregående skole søker å bli deltakere i et eller flere *praksisfellesskap* (Wenger 1998). Praksisfellesskap er ikke en samling av individer med bestemte karakteristika, men er bestemt av tette relasjoner av medlemmenes felles engasjement, organisert rundt oppgavene folk er der for å gjøre. Det gjensidige engasjementet er forankret i felles oppgaver der deltakerne utvikler felles repertoar. For

å oppleve deltakelse er det vesentlig at elevene klarer å sosialisere seg inn i denne kulturen i praksisfellesskapet (Wenger 1998). Gjennom interaksjon med andre og gjennom erfaringer vil ungdommene ha en oppfatning om de "passer inn" i praksisfellesskapet (Helleve 2009). Deltakelse i praksisfellesskap defineres gjennom hva som er gyldig i det spesifikke fellesskapet.

I hvilke kontekster blir ungdommene betraktet som en del av praksisfellesskapet? Når man er en *insider deltaker* i praksisfellesskap, deler deltakerne en felles forståelse av hva de gjør og hva deltakelsen betyr for deres liv og for fellesskapet (Grindheim 2003, Wenger 1998). Skolen kan være et slikt praksisfellesskap, hvor hovedingrediensene i fellesskapet er gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles reper-toar. Hvis et slikt fellesskap gir rom for en likeverdig deltakelse kan man kalle dette praksisfellesskapet for inkluderingsvennlig. Etienne Wenger (1998) hevder det er nær sammenheng mellom læring og identitet. Læring er nært knyttet til deltakelse i praksisfellesskapet. Det er gjennom læringen vi omformer hvem vi er og hva vi kan gjøre, læring er en identitetserfaring. Utdannings spørsmål må sees på som spørsmål om identitet og måter å høre til på. Wengers sosiale læringsteori er relevant med hensyn til å forklare i hvilken grad innvandreringdommene opplever seg som deltakere i praksisfellesskap. På skolen er det flere praksisfellesskap hvor medlemmene definerer andre mål enn de som for eksempel lærerne definerer som verdifulle. Derfor lærer medlemmer av ulike fellesskap ulikt på bakgrunn av hvilke fellesskap man identifiserer seg med (Matusov 1998).

For å identifisere i hvilken grad og ulike måter ungdommene er deltakere av praksisfellesskap på, er det tjenlig å analysere hvilken *deltakerbane* ungdommene posisjonerer seg til fellesskapet på. En *perifer deltakerbane* vil si at man enda ikke har oppnådd et fullt medlemskap, og det er heller ikke sikkert man oppnår dette, men man har tilgang til fellesskapet. En *inngående deltakerbane* vil si at man er på vei til å få et fullt medlemskap. Når man har et fullt medlemskap, er man i en *insider deltakerbane*, og er en av deltakerne med definisjonsmakt i fellesskapet (Grindheim 2003, Wenger 1998). På en skole vil det eksistere flere ulike praksisfellesskap og elevene vil ha ulike deltakerbaner etter hvilke fellesskap de identifiserer seg med.

Bakhtin er opptatt av de ulike forståelsesformer som er innebygd i kulturen vi er sosialisert inn i, og som er innfelt i vår felles kulturarv (Rommetveit 1996). I oppveksten blir vi konfrontert med ulike forståelsesformer i dialoger med "significant others" (Mead 1962). Disse blir da vesentlige premisser i vår individuelle utvikling, tankebyggverk og fortolkningsrammer vi gjør til våre egne og bygger videre på (Rommetveit 1996). Denne felles kulturarven ligger til grunn for

forståelsen av det språklige og kulturelle fellesskapet i den norske skolens praksisfellesskap, hvor premissene for å være i en *insider deltakerbane* er å beherske det norske språket og kulturen.

Praksisfellesskap i en egalitær skole

For å forstå mer av hvilke praksisfellesskap som er inkluderingsvennlige og gir rom for en likeverdig deltakelse i skolen, er det viktig å få en forståelse av hvordan ideene om likeverd blir forstått i den norske og den nordiske velferdsstaten. Det er en viktig demokratisk rettighet i Norge at alle har lik adgang til utdanning. I lys av dette er et helt sentralt spørsmål hvordan ”norsk kultur”, ”nasjonal identitet” og ”norsk historie” formidles, gitt utgangspunktet om lik rett til utdanning (Pihl 2010).

Et kritisk blikk på Kunnskapsløftets antirasistiske verdidiskurs viser at det er rettet stort fokus på det som er felles, det som er vårt. Frédérique Brossard Børhaug (2007) poengterer at:

Det er i det hele tatt rettet stor oppmerksomhet på det som er felles, det som er vårt: ”Vår felles kulturarv, våre tradisjoner, vår kultur”. Det er ca. 40 ganger at pronomenet ”vår”, ”vårt” og ”våre” blir brukt i læreplanverkets generelle del (s 82).

Men hvem inkluderes i vår felles kulturarv? Læreplanen skiller også mellom etnisk norske elever og de andre (Børhaug 2007), altså blir det satt en tydelig kategorisering av ”vi”, de norske, og ”de andre”.

Fellesskolen er en av byggeklossene i det norske samfunnet, til den egalitære velferdsstaten. I fellesskolens prinsipp ligger forståelsen om likeverd hvor alle elever har like rettigheter uansett bakgrunn. Ideen om likeverd fører lett til ideen om likhet, det vil si at mennesker ofte må føle seg like for å mene at de ”passer sammen” (Gullestad 2002). Ifølge Gullestad er denne tendensen spesielt sterk i de nordiske landene og kan analyseres som en kulturspesifikk måte å løse modernitetens ideologiske motsetning mellom individ og samfunn på. Videre hevder Gullestad at likeverd forstått som likhet ikke nødvendigvis er en observerbar likhet. Det er en stil som fremhever det som er likt. Denne likheten etableres kulturelt og sosialt, og brukes da som en måte å skape og bekrefte seg selv på. Begrepsmessig slekter likhet med det å ”passe sammen” eller å ”ha sammenfallende synspunkter”, og kan også være vevd inn i både egalitære og hierarkiske modeller i samfunnet (2002).

Studier gjort i skolen, viser at nasjonens læreplan har en hegemonisk status, og at læreplanen reflekterer en generell norsk ideologi og

praksis med likhet. I Norge kommer makten til et veletablert maskineri av homogenitet og normalitet spesielt klart til syne gjennom et konsept av annerledeshet som mangelfull eller som moralsk negativ (Seeberg 2003).

Implisitt blir likhet et instrument av makt gjennom å fremtre som det naturlige normale. Det norske skolesystemet gjør et spesielt konsept av nasjonens selv og de andre. Denne spesielle, ganske vanlige norske forståelsen av likhet lar seg vanskelig kombinere med ideene til et samfunn bestående av flere kulturer (Gullestad 2002). Men hvordan er bildet ellers i Skandinavia og Europa?

De nordiske landene bygger på en sosialdemokratisk velferdsmodell hvor man har en høy grad av sosial solidaritet og lav arbeidsledighet (Esping-Andersen 2003). Her har den sosialdemokratiske policyen på utdanning vekt på sosiale og kulturelle funksjoner (Arnesen & Lundahl 2006). Det kan virke som at de nordiske landene bygger på den samme velferdsmodellen, men innenfor internasjonal forskning på innvandring ser man at de nordiske landene Sverige, Danmark og Norge ikke opererer med samme modell når det kommer til inkludering av nykommere (Brochmann & Hagelund 2011). I Sverige har man hatt en tradisjon for å ha rom for en flerkulturell liberalitet, det vil si at innvandrere skulle få ha sin kultur og sin privatsfære i fred (Brochman 2006, Brochmann & Hagelund 2011). I Danmark har man hatt en streng versjon av innvandrings- og integrasjonspolitik, noen vil si i grenselandet til en liberal politikk (Brochmann & Hagelund 2011), og kan kalles for monokulturell (Beauzamy & Féron 2012). Norge kan man plassere et sted midt i mellom.

Hvilke konsekvenser har de ulike integreringsmodellene hatt for skolen? Hvis vi tar en titt på karakterstatistikker viser statistikken i Norge at elever med norsk bakgrunn oppnår de beste resultatene, innvandrere de laveste og norskfødte med innvandrerforeldre plasserer seg midt i (NOU 2010: 7; Steffensen & Ziade 2009). Frafallet fra skolen er også større hos innvandrere enn hos norskfødte. Norskfødte og norskfødte med innvandrerforeldre har en fullføringsgrad på 70 % og oppnår studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år. Innvandrere har lavere gjennomføringsprosent hvor rundt 50 % fullfører videregående opplæring (NOU 2010:7). Dette viser at vi sliter med å utjevne etniske og andre ulikheter i skolen i Norge. Det samme kan vi se i Danmark, innvandrere og danskfødte med innvandrerforeldre presterer dårligere enn etnisk danske elever. Birgitte Beauzamy og Elise Féron hevder at årsaken til en lavere skår på karakterskala og gjennomføringsgrad er assimilering, og evner i innvandreres morsmål og kultur blir sett på som mindre verdifulle og moderne enn dansk språk og kultur (2012). Sverige skiller seg ut. Tall fra OECD viser

noen interessante avvik fra Sverige hvor svenskfødte med innvandrerforeldre presterer på omtrent samme nivå med etnisk svenske (OECD 2010). Kan prestasjonene til svenskfødte ha en sammenheng med nasjonens innvandrerpolitikk med fokus på den flerkulturelle liberaliteten? I Marie Louise Seebergs studie ser hun hvordan to klasserom i henholdsvis Nederland og Norge jobber med ulikheter (2003). I Nederland er begrepene frihet og toleranse nøkkelkonsepter i hele samfunnet, også i skolen. Her blir ulikheter sett på som en mulighet for utvikling for interaksjonen, heller enn en hindring. Selv om det er vanskelig å sammenligne Sverige og Nederland i denne studien, er det verdt å legge merke til at begge landene ser ut til å ha et rom for å være forskjellig hvor *likhet* ikke blir dette instrumentet av makt for å fremtre som det naturlig normale slik vi ser det i Norge.

Tall fra OECD viser at vi i Europa sliter med å jevne ut etniske og andre ulikheter i skolen, og innvandrere presterer dårligere og har større frafall enn nasjonens etniske elever. Det er også verdt å legge merke til at i Tyskland presterer flere tyskfødte med innvandrerforeldre dårligere enn innvandrere i matematikk, altså elever som er født og oppvokst i Tyskland presterer dårligere enn nykommere (OECD 2006). Georg Auernheimer påstår at det tyske skolesystemet er dysfunksjonelt med tanke på integrering og rom for innvandrere, og man kan kalle dette for en institusjonell diskriminering (2006). Også Frankrike har en sterk grad av assimilering, hvor gapet mellom franske prinsipper innenfor utdanning; -likeverdighet, toleranse og ikke-diskriminering av ulike grupper- og den vanlige praksisen i skolen, øker (Beauzamy & Féron 2012). Studier viser at innvandrere i Frankrike er overrepresentert i klasser for elever som ikke har fullført videregående skole og som får en tilpasset undervisning for yrkestrening. 60 % av innvandrere i Frankrike har ikke vitnemål fra videregående skole, mens 27 % av etniske franske oppgir det samme (Beauzamy & Féron 2012).

En likeverdig utdanning har ulike forutsetninger innenfor de ulike velferdsmodellene og innenfor de ulike integreringsmodellene. Å være som «oss», likheten, står sterkere i Norge enn i Sverige og Nederland, mens den norske modellen har større grad av en likeverdig utdanning enn land med en mer liberal integreringsmodell og utdanningspolitikk som Danmark, Tyskland og Frankrike.

Metode

Det er valgt en narrativ tilnærming i forskningen som artikkelen bygger på. Innenfor narrativ forskning kan man benytte seg av flere

metoder for å samle inn data. I denne studien er feltnotater (notater skrevet ned i feltet), observasjoner (direkte observasjoner av undervisningssituasjoner), intervju (1/2 times intervju med 6 ungdommer) og feltsamtaler (samtaler med ungdommer og lærere i feltet) tatt i bruk.

Feltarbeidet ble utført i en periode på 2 uker i hver klasse. I hver klasse var det fire elever med innvandringsbakgrunn fra ikke-vestlige land. Første dagen i klassen fikk alle elevene et skriv med informasjon om studien. Alle timene gjennom dagen ble skygget. Under disse ukene ble en logg skrevet som utgjør noe av datamaterialet. Feltsamtaler med elevene i klassen samt ulike lærere og annet personale på skolen, som lærere, rådgivere (person som er ansatt for å drive sosial-pedagogisk rådgivningsvirksomhet i skolen) og rektor ble også utført. På bakgrunn av dette materialet ble det utarbeidet fokuspunkter som lå til grunn for intervjuene i etterkant av oppholdet. Disse fokuspunktene handlet blant annet om trivsel på skolen, hvilke fag de likte/ ikke likte, forskjellen på teori- og praksisfag, venner på skolen og hvilken betydning skolen hadde for elevene.

Analysen av materialet er en tematisk analyse av intervjuene samt egne observasjoner fra feltet, og har konsentrert seg om å søke etter innholdet i de ulike delene av materialet og finne tema og mønster som krystalliserer seg ut fra materialet (Johansson 2005). Analysen startet allerede i feltet gjennom å finne kategorier for samhandling og identifisering i praksisfellesskap som igjen dannet grunnlaget for intervjuene. Gjennom å notere metaobservasjoner under intervjuene er dette også et ledd i analysen (Kvale 1997). Under transkribering av intervjuene ble de første kategoriene som vennskap, lærer og fag dannet. Ved å lese gjennom materialet fra ulike vinkler har kategoriene blitt tydelige. Hele analysen er vevd sammen i en helhetlig prosess som startet i feltet, fortsatte under intervjuene og transkriberingen og ble tydelig gjennom veksling av å lese datamateriale og den prosessen det er å skrive en artikkel (Johansson 2005).

Datamaterialet er analysert etter 3 hovedkategorier delt inn etter nivåer i skolen. Disse er avdelingenes struktur (overordnet nivå), klassemiljøet (klassenivå) og hvordan de ulike individene posisjonerer seg i miljøet (individnivå). Analysen av materialet viser at ungdommene plasserer seg innenfor tre ulike praksisfellesskap, som alle glir over i hverandre. Det ene er et språklig og kulturelt fellesskap som har dype forankringer i den norske felles kulturarven, det andre et vennfellesskap bestående av innvandrere og det tredje er klassefellesskapet.

Artikkelen presenterer elevene med innvandringsbakgrunn og de to klassene jeg fulgte. Alle elever er gitt fiktive navn.

Presentasjon av funn og diskusjon

Først presenteres funn fra den ene klassen bestående av nesten bare jenter, før gutteklassen presenteres. Elevene som er brukt som informanter har alle en innvandringsbakgrunn.

”Jenteklassen”

Klassen består av 14 elever, hvor to av disse er gutter. Derfor kalles den her for ”jenteklassen”. Fire av jentene har en innvandringsbakgrunn fra ikke-vestlige land. En av disse er norskfødt med innvandrerforeldre. De går 2. året på kokk- og restaurantlinjen, og har undervisning i kokk og restaurantfag, både praktisk og teoretisk. Av andre fag har de gym, engelsk, norsk og samfunnsfag. I artikkelen presenteres 3 av de 4 jentene med innvandringsbakgrunn, da den 4. jenta knapt var til stede under feltoppholdet.

Jentene i klassen er alle deltakere av ulike praksisfellesskap på ulike måter. Her presenteres jentene som er innvandrere med blick på hvilken form for deltakelse de har i tre ulike praksisfellesskap.

Simone – 24 år – den fremmede som ikke er inkludert.

Simone har kun bodd fire år i Norge, og snakker et gebrokkent norsk. Språket gjør det vanskelig å delta i samtaler med medelever, og hun er sjelden i dialog med de andre i klassen. Når hun deltar oppstår det ofte misforståelser, mye på grunn av språklige misforståelser, men også på grunn av at hun ikke har kjennskap til de ulike kodene elevene og lærerne har seg imellom.

Analysen viser en elev som faller utenfor alle de tre praksisfellesskapene. Hun viser liten tilhørighet med det språklige og kulturelle fellesskapet, faller utenfor klassefellesskapet og har få venner på skolen, heller ingen som er innvandrere.

Mai – 17 år – den stille og arbeidsomme

Mai er født og oppvokst i Norge. Hun forstår og snakker greit norsk, men har likevel noen problemer med å forstå norske ord og uttrykk. Observasjonene viser en stille og rolig jente som glir godt inn i miljøet i klassen. Når hun jobber med ulike oppgaver er hun arbeidsom, nøyaktig og konsentrert.

Jeg er fornøyd med denne skolen, jeg. Snille lærere, hjelpsomme. Også er elevene veldig greie. Vi tar vare på hverandre liksom, holder ingen utenfor. Jeg liker nesten alle fagene. Når vi er på kjøkkenet, forklarer læreren hvordan vi skal gjøre det

først, også prøver vi det etterpå. Jeg synes de fleste lærerne er flinke, de er veldig lett å forstå. På skolen har jeg mange venner, men jeg er ikke med disse på fritiden. Når noen spør hvor jeg er fra, sier jeg bare at jeg er fra hjemlandet mitt, men er født her i Norge.

Mai kan sies å være i en *inngående deltakerbane* i alle tre fellesskapene, både i det språklige og kulturelle fellesskapet, klassefellesskapet og fellesskapet bestående av innvandrer venner på skolen. Det er av interesse å se at hun likestiller en flink lærer med en hun lett kan forstå.

Anett – 17 år – ”Jeg er Anett – jeg føler meg som Anett”.

Anett kom til Norge for åtte år siden, 9 år gammel. Hun gikk første året på innføringsskole, før hun begynte på vanlig norsk skole. Hun snakker greit norsk, men med noen grammatiske feil. Anett sier hun trives godt i praksisfagene, siden hun liker å lage mat. Hun sliter mer i teorifagene.

Før jeg begynte på denne skolen var jeg på et kurs i to dager. Vi hadde omvisning på skolen og spiste lunsj sammen. Der ble jeg kjent med andre fremmedspråklige elever. Det var fint, så nå kjenner jeg nesten alle. Det er greit å være på skolen, for jeg liker å være med alle vennene mine. Vennene mine er også innvandrere, de er stort sett fra mitt eget hjemland og nærliggende land. Min beste venninne i klassen er Mai. Jeg vet ikke helt hvorfor jeg ikke har så mange norske venner, kanskje for at vi som snakker samme språk forstår hverandre? Jeg vet ikke helt hvordan jeg får meg venner, det er bare sånn, jeg snakker med dem ... det har med hvordan vi forstår hverandre og hvordan vi snakker sammen. Jeg er ikke norsk, føler meg ikke som norsk. Føler meg som utlending, rett og slett. Føler meg som andre innvandrere. Du vet, du er jo den du er. Du kan ikke bli noen andre. Jeg er Anett, jeg føler meg som Anett.

Anett er i en *insider deltakerbane* i fellesskapet bestående av innvandrer venner på skolen. Gjennom interaksjon med vennene sine og gjennom erfaring opplever Anett at hun ”passer inn” i dette fellesskapet. Som Mai kan Anett sies å være i en *inngående deltakerbane* i det språklige og kulturelle fellesskapet, men det er ikke sikkert de kommer til å komme i en *insider deltakerbane*.

Strukturen på avdelingen kokk og restaurantfag

Avdelingen kokk og restaurantfag gav ingen inntrykk av å ha et spesielt fokus på å tenke på utdanningen som en helhet hvor teori og praksis er en del av en større helhet.

Lærerne som underviser i enkelte teorifag, må undervise totalt i mange klasser siden faget gjerne bare har undervisning i en – to timer i uka. I et av teorifagene må læreren undervise i 10 ulike klasser, og læreren forteller at hun planlegger den samme undervisningen i alle klassene. Flere av elevene gav uttrykk for at dette faget er svært krevende og vanskelig, mens læreren mener de bør mestre kravene. Dette er spesielt tydelig i forhold til Simone, som tydeligvis trenger en del mer hjelp enn de andre, noe denne observasjonen viser tydelig:

En dag i undervisningen snakker læreren om kildehenvisninger. Hun snakker raskt og uten pauser. Hun ber elevene om å logge seg inn på It's learning. Simone sliter med å logge seg innpå, og finner ikke passordet sitt. Hun går ut med en notatblokk, kommer inn igjen, og prøver å delta i undervisningen. Spør om eksamen og tentamen og forskjellen på dette. Etter en time har de pause, og Simone spør læreren om hjelp til å logge seg på. Læreren snakker med henne og sier at dette må hun fikse selv. Simone går ut og henter hjelp av en mann. I løpet av to timer er ikke Simone logget på og får ikke jobbet med oppgavene sine.

Strukturen på avdelingen kan virke som en fragmentert struktur uten fokus på helheten.

Klassemiljøet

Mine observasjoner fra klassen og samtaler med lærere viser at lærerne ikke hadde et spesielt fokus på selve klassemiljøet, de hadde mer et faglig fokus, noe som ikke er uvanlig i den videregående skolen (Hargreaves 2004). Dette fører til at elevene selv definerer hvilket felles repertoar man skal engasjere seg i for være i en *insider deltakerbane* i klassemiljøet.

Følgende observasjon er hentet fra loggboken jeg skrev under feltoppholdet, og kan vise til en type klassifisering av klassen hvor noen av medlemmene definerer hvem som hører til og hvem som er utenfor fellesskapet. I informasjonsskrivet jeg delte ut til elevene hadde jeg definert en innvandrersom født av to utenlandsfødte foreldre. I denne klassen var det flere elever med en norsk og en utenlandsfødt foreldre:

Da jeg først møtte klassen, fikk jeg ingen anledning til å presentere meg eller å si hvorfor jeg var der. De hadde fått informasjon om min tilstedeværelse før jeg kom. I løpet av første dagen kom en elev bort til meg og sa: ”Jeg vet jeg ser ut som en innvandrer, men du skal bare vite at jeg er norsk!”. Senere på dagen spurte en av elevene alle de andre om de skulle snakke med meg. ”Er du en av de freakene? Ok, da er du innvandrer.”

Disse observasjonene viser begge til en klassifisering av elevene i klassen som enten norsk eller innvandrer. Er du norsk er du inne i miljøet, er du innvandrer, er du ute. Anett kommenterte akkurat dette under intervjuet. Hun forteller at klassen fikk informasjon om at jeg skulle komme og hvorfor jeg skulle være der dagen før jeg kom:

Det ble litt rasisme i klassen før du kom, men det går fint. Det var bare litt misforståelser. Men det går fint, tror jeg nå. Klassemiljøet er litt dårlig, eller det er ikke dårlig klassemiljø egentlig. Bare problemer med noen få.

Samlende kommentarer

Disse jentene er alle innvandrere fra ikke-vestlige land, eller etterkommere. Det er en spredning i alder på jentene fra 17 – 24 år, og man kan tenke seg at noe av avstanden mellom Simone som er 24 år, og de fleste andre i klassen, kan komme fra denne aldersforskjellen. Ved å se på hvilke praksisfellesskap Simone posisjonerer seg i, ser vi at det er flere årsaker til avstanden. Simone er i en *perifer deltakerbane* i alle tre praksisfellesskapene. Hun snakker og forstår dårlig norsk, hun forstår ikke kodene og kulturen i klassefellesskapet og hun har ikke mange venner på skolen. Mai og Anett er i en annen posisjon. Mai er i en *inngående deltakerbane* i alle tre fellesskapene, mens Anett er i en *insider deltakerbane* når vi ser på fellesskapet bestående av innvandrervenner på skolen.

Ingen av jentene er i en *insider deltakerbane* i det språklige og kulturelle fellesskapet som har dype forankringer i den norske felles kulturarven, selv ikke Mai som er født og oppvokst i Norge. Det kan virke som at denne kulturarven også ligger til grunn for å forstå noen av kodene og kulturen i klassefellesskapet, siden det oppsto en tydelig klassifisering blant elevene av de norske og ikke-norske elevene. Både Mai og Anett er i en *inngående deltakerbane* i begge fellesskapene, men man kan spørre seg om de kommer til å posisjonere seg i *insider deltakerbane* i disse fellesskapene på grunn av manglende språk og kulturell kompetanse.

Selve klassemiljøet virker ikke å være spesielt inkluderende. Elevene selv har definert kodene eller reglene man må mestre for å

være en insider av praksisfellesskapet. Dette kan være en direkte årsak av den fragmenterte strukturen på avdelingen hvor man ikke ser på helheten i utdanningen eller samhandling mellom lærerne, og også på grunn av en manglende klasseledelse med fokus på inkludering og et godt klassemiljø.

”Gutteklassen”

Klassen består av 12 elever, samtlige av disse er gutter. 4 av guttene har en innvandringsbakgrunn fra ikke-vestlige land. En av disse er norskfødt med innvandrerforeldre. De går 2. året på en sveis, produksjon og industrimekanikklinje. De har undervisning i sveis, produksjon og industrimekanikk, både praktisk og teoretisk. I tillegg har de gym, engelsk, norsk og samfunnsfag. Nedenfor presenteres de fire guttene med innvandringsbakgrunn med blick på hvilken form for deltakelse de har i praksisfellesskap.

Mehmed – 19 år – den veltilpassede

Mehmed har bodd fire år i Norge, og flyktet fra hjemlandet på grunn av militæret. Han snakker bra norsk og viser til en god språklig forståelse. Han får mye bedre karakterer i praksisfagene enn i teori-fagene, for han ser mye mer relevans i disse. Han har mange venner fra klassen. De fleste vennene hans er norske.

Jeg trives veldig godt på denne skolen, det er den aller beste skolen og vi har de aller beste lærerne. Klassen jeg går i trives jeg veldig godt i. Jeg har mange venner her og vi er ofte sammen på fritiden også.

Analysen viser at Mehmed forhandler mening innenfor en *insider deltakerbane* i klassefellesskapet og han har også posisjonert seg i en *inngående deltakerbane* i det språklige og kulturelle fellesskapet.

Bosco – 17 år – skolen er et sted jeg treffer venner

Bosco kom til Norge da han var 9 år og har bodd her i 8 år. Han snakker greit norsk, men har nok noen problemer med å forstå det norske språket. Bosco smiler mye og har ofte musikk på ørene. Han trives best med fagene engelsk, produksjon og sveis.

Jeg trives veldig godt her på denne skolen. Har mange kompiser, det er veldig gøy. Trives med andre innvandrerelever. Jeg synes det er veldig kjekt å være her med dem, jeg føler meg hjemme liksom. Jeg hadde ikke den samme følelsen på ungdomsskolen,

for da gikk jeg i klasse med bare norske elever. Lærerne våre er de beste lærerne, spesielt i produksjon og sveis. Jeg har lært veldig mye av dem. De skryter veldig mye av meg, og det synes jeg er bra. Det får meg til å stå på. De får meg til å fortsette. De er absolutt favorittlærerne nå i år.

Bosco er tydelig på at han går på skolen for å treffe innvandrervennene sine, og ser på skolen som en felles møteplass, altså forhandler han mening innenfor en *insider deltakerbane* i dette fellesskapet.

Ishmael – 21 år – den fremmede – som gir og tar i møte med miljøet
Ishmael har bodd i Norge i fire år etter å ha bodd 5 år i en flyktningleir. Han snakker dårlig norsk og har ganske store problemer med å forstå norsk. På grunn av språkproblemer er det usikkert om han vil klare de teoretiske fagene, men han jobber tett med lærerne for å klare dette. I yrkesfagene klarer han seg bra bortsett fra i beregninger som tar utgangspunkt i matematikk.

Jeg trives godt med venner og trives med faget og denne linjen. Og trives med lærerne også fordi jeg kjenner mange nå. Jeg treffer ofte vennene mine fra klassen på fritiden, de er vennene mine og tar vare på meg. Om jeg forsover meg for eksempel, ringer de meg og vekker meg. For oss utlendinger synes jeg denne skolen er den aller beste skolen. For du finner gode lærere her. Hvis du vil lære, hjelper de deg å lære.

Ishmael forhandler mening innenfor en *insider deltakerbane* i klassens fellesskap.

Ferit – 18 år – den mistilpassede

Ferit er født og oppvokst i Norge. Han har flyttet en del og byttet skole da han gikk på ungdomsskolen. Han gikk også et år på en annen videregående skole før han begynte her.

På den forrige skolen jeg gikk på fikk jeg mye bedre karakterer enn her, her er ikke lærerne rettferdig med karakterene. De ser bare på 2-3 stykker i klassen og gir dem toppkarakterer. Og lærerne er jo så opptatt hele tiden, de ser meg ikke, heller ikke det jeg gjør. Jeg misliker dette så sterkt at jeg har mest lyst å slutte skolen. Jeg kom inn i denne klassen etter en måned, så det har vært litt vanskelig å komme inn i denne klassen, så mange nye elever som det tar tid å bli kjent med.

Ferit er den eneste av innvandreguttene som ikke forhandler mening innenfor en *insider deltakerbane* i klassefellesskapet. Han kan man definere innenfor en *perifer deltakerbane*.

Videre presenteres strukturen på avdelingen og klassemiljøet med fokus på guttene med innvandringsbakgrunn, før analysen av guttenes posisjon i de ulike praksisfellesskapene presenteres.

Strukturen på avdelingen sveis, produksjon og industrimekanikk

I møte med avdelingslederen får jeg informasjon om at det tradisjonelt har vært mange konflikter mellom elevene i klassene på denne avdelingen, derfor satser avdelingen på klassemiljøet for eksempel ved at lærerteamet har møter flere ganger i året hvor de jobber spesielt med klassemiljøet. Videre har lærerne som underviser i norsk, samfunnsfag og engelsk videreutdanning med norsk som 2. språk. Også rektor forteller at skolen har satset på denne avdelingen.

Klassemiljøet

Første gangen jeg møter gutteklassen sitter jeg i rommet sammen med læreren når elevene kommer inn. Læreren presenterer meg ved å si at de er så heldige som skal ha denne damen på besøk her i to uker, før jeg sier noe om hvorfor jeg er der. ”Vi har det veldig bra her!” utbryter en av guttene etterpå, og alle smiler. Etterpå komme en av innvandreguttene bort til meg og sier jeg har kommet til rett plass, for dette er et så kjekt sted å være. Jeg er heldig som skal være her, i den aller beste klassen, sier han.

Kontaktlæreren til klassen, som også underviser i sveis, forteller at han ikke har fagundervisning de to første ukene i det nye skoleåret. Da jobber de kun med klassemiljøet hvor elevene må lære seg å respektere hverandre. Dette jobber de mye med i begynnelsen og han slår ned på mobbing og rasisme. Mehmed forteller om sin opplevelse av starten på skoleåret:

Jeg tror dette er den aller beste klassen på hele skolen. Vi er sammen, både på skolen og i fritiden. Her finnes ingen rasisme eller mobbing. Den første måneden var det litt skuling på hverandre, de andre sa at innvandrere var mer kriminelle enn andre. Men så snakket vi sammen, og de lærte av oss og vi lærte av dem. Så etter det har det vært bra. Læreren her er den aller beste læreren.

Guttene omgås lærerne med respekt og vennlighet. Det virker som det er en gjensidig tillitt og respekt mellom lærerne og elevene, som gjør at lærerne kan være ganske direkte med guttene. Tonen på verkstedet er kameratslig. Guttene gir hverandre stadig en klem eller løfter på hverandre, og læreren tar ofte på elevene når han snakker med dem og veileder dem.

Flere av guttene forteller meg om et godt klassemiljø. Bosco forteller at han trives godt i klassen og på skolen. Han trives best med alle innvandervennene, men også i klassen som ikke bare har norske elever. Ishmael forteller at årsaken til det gode klassemiljøet er hvordan de oppfører seg overfor hverandre:

Om jeg ikke forstår noe i et fag, kan jeg si ifra og få hjelp av de andre. Vi kjenner hverandre, forstår hverandre og viser hverandre respekt.

Mehmed beskriver klassemiljøet slik:

Klassemiljøet er bra her og vi er gode venner. Det er både elever og lærere som er med på å skape et positivt klassemiljø. Læreren gir oss elever mye ansvar, og da skjønner vi at han stoler på deg.

Bare Ferit har problemer med å komme inn i miljøet i klassen.

Man er oppmerksom på eventuelle språklige problemer i undervisningen, og lærerne virker bevisst ulike undervisningsmetoder. I industrimekanikk kan denne observasjonen illustrere dette:

Ishmael skal dreie på en stor maskin. Læreren har forklart fremgangsmåten, men noe gjør han åpenbart feil. Ishmael prøver, læreren står på den andre siden og sier: "Løft der, stopp der". Ishmael bommer på spaken, og læreren roper: "NEI, nei, ikke sånn!, DEN spaken der!" Læreren viser nok en gang, sakte, og forklarer. Ishmael følger med men kan ikke se hendene hans. Så prøver han igjen, og gjør feil nok en gang. Da stiller læreren seg bak gutten, tar tak i hendene hans, og går fysisk gjennom prosessen. Med rolige og sterke bevegelser gjør de dette. Da nikker Ishmael, ja nå kan han det. Og gjentar prosessen flere ganger alene.

Også i norsk og samfunnsfag er lærerne bevisste om språklige utfordringer i læreprosessen, så de fremmedspråklige har tilleggsundervisning i fagene hvor de går igjennom begrepene innenfor temaet.

Rådgiveren som har startsamtale med innvandrelevne har tett kontakt med elevene, selv om hun ikke underviser i klassen. Ishmael

forteller hvor mye dette betyr for han i skolehverdagen: ”Hun forstår meg og hun forstår hva slags elev jeg er. Hvor flink jeg er, hvor interessant jeg er, ja hun kjenner meg. Jeg kan godt si at hun er akkurat som en mor for meg”. I samtale med lærerne på avdelingen får jeg klart inntrykk av at de fleste lærerne kjenner til historien og bakgrunnen til de forskjellige innvandrerelevne, også Ferit.

Samlende kommentarer

Alle guttene er innvandrere eller norskfødte med innvandrereforeldre. Det er kun den norskfødte som forteller at han er misfornøyd med skolen, klassen og utdanningen. Det er påfallende at han ikke snakker bedre norsk, og at Mehmed som har bodd fire år i Norge snakker bedre norsk enn han. Mehmed, Bosco og Ishmael forteller alle om hvor fornøyd de er med skolen, lærerne og klassen.

Deltakerbanene guttene forhandler mening innenfor i klassefellesskapet, er for alle guttene bortsett fra Ferit en *insider deltakerbane*. De har alle fullt medlemskap til praksisfellesskapet i klassen, og er med på å definere fellesskapet, som også lærerne og deres måte å lede klassen på er med på å definere. Ferit kan man definerer innenfor en *perifer deltakerbane*. Klassemiljøet er inkluderende, mye på grunn av lærernes fokus og satsing i begynnelsen av året hvor de har fokus på klassemiljøet. Ferit, som kom inn i klassen etter en måned gikk glipp av dette, og er ikke integrert i klassen på samme måten som de andre guttene. Også fra rektor og avdelingsleders side er det en tydelig satsing på denne linjen, og utdanningen virker helhetlig og gjennomtenkt med hvordan den er planlagt. Teorilærerne har også ekstra utdanning med norsk som 2. språk, noe som gjør dem bedre rustet til å forstå de ulike utfordringene man som minoritetsspråklig kan møte på i en norsk skole. At rådgivere og lærere kjenner elevenes bakgrunn og historie virker også positivt inn på klassemiljøet.

Alle, bortsett fra Ishmael, har posisjonert seg i en *inngående deltakerbane* i det språklige og kulturelle fellesskapet. Ishmael kan man si er i en *perifer deltakerbane*. Det som er av interesse, er at i denne klassen er både Ishmael, Mehmed og Bosco i en *insider deltakerbane* i klassefellesskapet. Klassen har altså et annet sett av regler og engasjement som definerer fellesskapet enn det vi ser i den felles språklige og kulturelle arven.

Drøfting

Det internasjonale bildet viser at det er sammenheng mellom velferdsstatenes integreringspolitikk og hvordan skolen klarer å bryte med

prinsippet om likhet. Det kan tyde på at den flerkulturelle liberaliteten i Sverige har ført til at det er rom for ulikheter i skolen slik at lik rett til utdanning er en rettighet på tross av ulikheter. I Tyskland og Frankrike er bildet et annet, og innvandrere står i fare for å være i en risikogruppe med lavere utdanning og større arbeidsledighet (Auernheimer 2006, Beauzamy & Féron 2012). Danmark er på grensen til å ha en like liberal integreringspolitikk som Tyskland og Frankrike, mens Norge plasserer seg et sted midt imellom (Brochman & Hagelund 2011). Det er en utfordring at innvandrere i Europa presterer dårligere enn innfødte på tross av ønsker om å legge til rette for en integrering som fører til inkluderingsvennlige praksisfelleskap i skolen. I Norge er det en tydelig konflikt mellom Kunnskapsløftets intensjon om likeverdighet og det man implisitt finner om prinsippet om likhet, slik at selve grunntanken i policydokumenter ikke er åpen og gir rom for ulikheter (Børhaug 2007).

Andy Hargreaves (2004) drøfter hvordan den fragmenterte strukturen i videregående skole ikke er en struktur som fremmer unge menneskers muligheter, engasjement og deltakelse i kunnskapssamfunnet. Kunnskapssamfunnet kan sies å være en del av det språklige og kulturelle fellesskapet i Norge, og dermed har det en betydning for fullverdig deltakelse for medlemmene at ledelsen og strukturen i videregående skole løsriver seg fra den fragmenterte strukturen. Når man ikke har et inkluderende fokus er det lett for at en del elever som ikke er deltakere i det språklige og kulturelle fellesskapet blir ekskludert i læringsmiljøet. Når undervisningen tilpasses et faglig nivå basert på målene i Kunnskapsløftet, er det elevene som må tilpasse seg undervisningens nivå, og ikke omvendt. Dermed må man ha både en faglig og en språklig kompetanse for å tilegne seg kunnskapen, noe som fører til at en del elever ikke har lik adgang til utdanningen.

Klassenes fellesskap i denne studien er ganske ulike, og er definert av ulike sett av regler og verdier. På tross av ulikhetene i disse to klassene, ser vi en del fellestrekk hos innvandrerelevne. Det ene er valg av venner. Både Bosco fra gutteklassen og Anett fra jenteklassen velger å se på skolen som en sosial møteplass hvor de kan treffe andre innvandrere de føler en samhørighet med. Sune Qvotrup Jensen (2002) har i sine studier funnet ut at unge innvandrere selv skaper en kultur som er knyttet til stedet og stedets lokalkultur. Denne kulturen er påvirket av den posisjonen de unge og familiene deres inntar i det sosiale rommet. Altså har Bosco og Anett definert et eget praksisfelleskap bestående av innvandrere knyttet til den videregående skolen.

Videre deler elevene med innvandringsbakgrunn de språklige utfordringene med å være minoritetsspråklige. Simone var den som helt klart snakket og forsto minst norsk. Hun kom til Norge som

20-åring. Også Ishmael hadde store språkproblemer i norsk, og han var 17 år da han kom til Norge. Elana Shohamy (2007) viser til studier som viser at unge innvandrere bruker mellom 9-11 år på å tilegne seg majoritetsspråket på et lignende nivå som majoritetsbefolkningen. Jo eldre barna er ved innvandringen, jo lengre tid bruker de på å beherske språket. Men både Mai og Ferit som begge er født og oppvokst i Norge hadde en del problemer i norsk. Forskningen viser at for enkelte grupper kan det også være et språklig gap mellom etterfølgere og majoritetsbefolkningen (Smith 2004). For å være i en *insider deltakerbane* i det norske språklige og kulturelle fellesskapet, må man forstå både språklige og kulturelle koder i samfunnet. Spørsmålet blir i hvilken grad man er deltaker i meningsproduksjonen i kulturen (Fuglestad 1997). Her kan noe av svaret ligge i hvorfor den norske skolens prinsipp om likeverd så lett fører til ideen om likhet. Som innvandrer og tospråklig er man ikke i en *insider deltakerbane* med en posisjon til å definere kulturens koder og regler.

Lærerne i klassene hadde ulikt fokus på klasseledelse, noe som kan sees i sammenheng med hvordan avdelingene er strukturert. I gutteklassen hadde man fra ledelsens nivå fokus på utfordringene og hadde et tett samarbeid med lærerne i fagene på teamet. I nyere norsk forskning på en mangfoldig skole, drøftes det at en av utfordringene for en skole med rom for et etnisk mangfold er å ha rom for ulikheter og forskjeller (Arnesen 2004; Hauge 2007; Pihl 2010). Man spør seg hvilke forskjeller som anerkjennes, og hvilke som fører til en marginalisering og utelukkelse (Arnesen 2004). Gutteklassens fellesskap hadde rom for ulikheter. Denne klassen kan defineres som åpen, inkluderende og solidarisk. Med et godt sosialt klima menes:

... en atmosfære som gir grunnlag for læring og som bidrar til positiv personlig, faglig og sosial utvikling for alle medlemmer av fellesskapet. Et godt sosialt klima kjennetegnes ved åpenhet, nysgjerrighet på forskjellighet, samhold og solidaritet. (Hauge 2007, s 112).

Når atmosfæren i et klassemiljø er varm og inkluderende, er det aksept for å være forskjellig, og dermed et større repertoar for å bli inkludert i praksisfellesskapet. Å fokusere på et inkluderende klassemiljø blir helt vesentlig for å bryte forsterkningen av å være lik, som "oss" i skolen.

Man kan se ganske klare indikasjoner på at klassemiljøet har mye å si for i hvor stor grad eleven er integrert i fellesskapet, om de er i en *insider deltakerbane* av klassefellesskapet. Klassens praksisfellesskap er bestemt av medlemmenes tette relasjoner og klassens engasjement, og organisert rundt oppgavene medlemmene er der for å

gjøre, både elever og lærere. Når skolen og lærere jobber konkret med klasse miljøet, utvider man repertoaret for deltakelse og engasjement. Når en klasse ikke har et inkluderende miljø, blir det vanskeligere for elever som ikke kjenner til og forstår kulturen og kodene å være i en *insider deltakerbane* i kulturen. Da forhandler de heller ikke om mening i fellesskapet, og er ikke med på å definere de sett og regler som gjelder i klassen.

Datamaterialet og analysen viser oss et komplekst bilde av en skolehverdag hvor elever oppholder seg i sin hverdag. I denne skolehverdagen lover skolen gjennom Kunnskapsløftet at alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom fagene i et inkluderende miljø, noe funnene som er presentert i denne artikkelen viser ikke er tilfelle. Klassene viser to ulike måter å organisere skolehverdagen på, og på mange måter viser det nærmest til to motsetninger i forhold til inkludering.

Avslutning

Analysen i studien viser at innvandrerelevne posisjonerer seg i tre ulike praksisfellesskap, det språklige og kulturelle fellesskapet, klassefellesskapet og vennfellesskapet bestående av innvandrere. I analysen av ulike praksisfellesskap som ungdom med innvandrerbakgrunn deltar i kan man få økt forståelse for hvilke praksisfellesskap som er inkluderingsvennlige med rom for en likeverdig deltakelse. Dermed får vi kunnskap om hvorvidt innvandrerelevne er likeverdig deltakere i samfunnets og skolens praksisfellesskap, eller om det er likhet, å være som de norske, som er gjeldende.

Videre viser analysen at både skolens struktur og klassens miljø har betydning for om elevene får muligheten til å være i en *insider deltakerbane* i klassens praksisfellesskap som innvandrere, noe som er på linje med OECD-rapporten: *What Works in Migrant Education* (Nusche 2009). Å satse på en helhetlig utdanning og et godt klasse miljø er en god investering for å styrke elevenes læringsmiljø. Slik kan praksisfellesskapet elevene velger å identifisere seg med ha en direkte innvirkning i at skolen mestrer å tilby lik utdanning på et grunnlag basert på likeverdighet, og ikke likhet.

Ideene om likeverd blir forstått ulikt i de ulike velferdsstatene, og i Norge blir likhet implisitt et instrument av makt gjennom å fremtre som det naturlig normale. Læreplanen reflekterer en generell norsk ideologi og praksis om likhet selv om det i fellesskolens prinsipp ligger en forståelse om likeverd hvor alle elever har like rettigheter uansett bakgrunn. Dermed er funnene i denne studien viktige. De viser at

for å være i en *insider deltakerbane* i det norske språklige og kulturelle fellesskapet, må man forstå både språklige og kulturelle koder i samfunnet. Det er da man er i en posisjon til å definere kulturens koder og regler. Dette fellesskapet er lukket for de fleste innvandrere.

Referanser

Arnesen, Anne-Lise (2004): *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.

Arnesen, Anne-Lise & Lundahl, Lisbeth (2006): Still social and democratic? Inclusive education policies in the nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), s 285 – 300.

Aurenheimer, Georg (2006): The German education system. Dysfunctional for an immigration society. *European Education*, 37(4), s 75 – 89.

Beauzamy, Brigitte & Féron, Elise (2012): Otherism in discourses, integration in policies? Comparing French and danish educational policies for migrants. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(1), s 66–77.

Brochmann, Grete (2006): *Hva er innvandring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brochmann, Grete & Hagelund, Anniken (2011): Migrants in the Scandinavian welfare state. The emergence of a social policy problem. *Nordic Journal of Migration Research*, 1(1), s 13 – 24.

Børhaug, Frédérique Brossard (2007): Kunnskapsløftets antirasistiske verdidiskurs: En drøfting av sentrale verdier i skolens antirasistiske verdigrunnlag i Kunnskapsløftets læreplandiskurs. I Ola Hoff Kaldestad; Einar Reigstad,; Jostein Sæther & Joronn Sæthre, red: *Grunnverdier og pedagogikk*, s 71-88. Bergen: Fagbokforlaget.

Esping-Andersen, Gøsta (2003): *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: University Press.

Fuglestad, Otto Laurits (1997): *Pedagogiske prosessar: empiri - teori - metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grindheim, Liv Torunn (2003): *Sosialisering mellom barn: ein studie av barnehagen som praksisfellesskap*. Pedagogisk praksis: Universitetet i Bergen.

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

- Hargreaves, Andy (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet : utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hauge, An-Magritt (2007): *Den fellekulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helleve, Ingrid (2009): Theoretical foundation of teachers' professional development. I Ola J. Lindberg & Anders D. Olofsson, red: *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*, s 1-19. Hersey, PA: IGI Global.
- Johansson, Anna (2005): *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- LK-06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Matusov, Eugene (1998): When solo activity is not privileged; participation and internalization Models of Development. *Human Development*, 41(5-6), s 326-349.
- Mead, George Herbert (1962): *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nusche, Deborah (2009): *What works in migrant education? : A review of evidence and policy options*. OECD Education Working Papers nr 22, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2006): *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Programme for International Student Assessments. Paris: OECD Publishing
- OECD (2010): *Closing the GAP for immigrant students: Policies, practice and performance*. Directorate for Education, Education and Training Policy Division. Paris: OECD Publishing.
- Pihl, Joron (2010): *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, Ragnar (1996): Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I Olga Dysthe, red: *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, s 88-104. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Qvotrup Jensen, Sune (2002): *De vilde unge i Aalborg Øst*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

- Seeberg, Marie Louise (2003): *Dealing With Difference: Two Classrooms, Two Countries : A Comparative Study of Norwegian and Dutch Processes of Alterity and Identity, Drawn from Three Points of View*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo: Nova.
- Shohamy, Elana (2007): Language tests as language policy tools. *Assessment in Education*, 14 (1), s 117 – 134.
- Smith, Kari (2004): Studying in an additional language – What is gained, what is lost, and what is assessed? I Robert Wilkinson, red: *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, s 78-93. Maastricht: Maastricht University Press.
- SSB (2013): Innvandring og innvandrere. <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef> (lastet ned 28.05.13)
- Steffensen, Kjartan & Ziade, Salah E. (2009): *Skoleresultater 2008: en kartlegging av karakterer fra grunnskolen og videregående skoler i Norge* (Vol. 2009/23). Oslo: SSB.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.