

## Sammendrag

Myndighetene har de siste årene ført en politikk med ønske om å spre innvandrere som har fått opphold til alle kommuner i landet. Dette har ført til at rurale skoler har opplevd å få tilflytting av minoritetsspråklige elever. I Norge er tanken om enhetsskolen sterk, men i offentlige dokumenter står det også at man ønsker å inkludere minoritetsspråklige elever inn i den norske skolen. Denne studien har rettet fokuset mot inkludering av minoritetsspråklige elever i norsk skole. Problemstillingen som blir belyst er: «Er det forskjeller mellom en urban- og en ruralskole med tanke på inkludering av minoritetsspråklige elever?». For å undersøke dette har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse der jeg brukte observasjon som metode. Jeg observerte på en rural skole, med nylig tilflytting av minoritetsspråklige elever, og en urban skole, med lang erfaring og mottaksklasser. Datainnsamlingen ble gjennomført i to klasser på mellomtrinnet, der begge klassene hadde majoritets- og minoritetsspråklige elever. Observasjonene foregikk over en periode på to måneder.

I denne studien gjennomførte jeg en tematisk analyse med utgangspunkt i observasjonslogg som ble skrevet i løpet av observasjonsperiodene på begge skolene. Analyseprosessen førte til tre tema som var sentrale både på den rurale og den urbane skolen; *inkludering/integrering, lærerens rolle og språk, relasjon og vennskap*. Disse tre temaene utgjør utgangspunktet for analysekapitlene. Et av de mest sentrale funnene var hvor viktig lærerens rolle var i klasserommet. Gjennom holdninger og utsagn var lærerne med på å påvirke elevenes tanker og holdninger om hverandre. Et annet viktig funn var at det ikke var så store ulikheter mellom den rurale- og den urbane skolen. Selv om den urbane skolen hevdet selv at de ikke gjorde forskjell på elevene, så observerte jeg at også her ble det gjort forskjell på minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elever. Hovedfunnet er derfor at det kanskje ikke er skolene og lærerne som påvirker elevene, men samfunnsholdninger og overordnede strukturer som er med på å påvirke hele skolesystemet.



## Forord

Arbeidet med oppgaven har vært interessant fordi jeg har fått fordype meg i et spennende tema. Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært både lærerik og krevende, og det er mange som fortjener en takk for hjelp, bidrag og støtte.

Takk til ledelse, lærere og elever både ved den rurale- og den urbane skolen, takk for at jeg har fått være med å observere deres hverdag. En stor takk til veilederen min Carla Chinga-Ramirez, som alltid har stilt opp med god hjelp og hatt troen på prosjektet mitt. Jeg hadde aldri klart dette uten deg! Jeg vil også takke gode studievenner gjennom seks år på NTNU – dere har gjort studenttilværelsen unik.

Takk til mamma som har lest korrektur og vært en god drøftingspartner gjennom hele prosessen, takk for at du alltid stiller opp. Sist men ikke minst vil jeg takke samboeren min, som har holdt ut med meg i både opp og nedturer, takk for at du alltid har troen på meg.

*Tusen takk!*

Oda Terese



# Innholdsfortegnelse

|  |     |
|--|-----|
| Sammendrag .....   | i   |
| Forord .....   | iii |
| Kapittel 1 Innledning.....                                     | 3   |
| 1.1 Samfunnskontekst og historisk utvikling.....               | 3   |
| 1.2 Sentrale begreper.....                                     | 6   |
| 1.3 Valg av tema og forskerens forforståelse.....              | 7   |
| 1.4 Problemstilling og forskningsprosessen.....                | 8   |
| Kapittel 2 Teoretisk utgangspunkt .....                        | 11  |
| 2.1 Tidligere forskning.....                                   | 11  |
| 2.2 Vygotsky og sosiokulturelt forskningssyn .....             | 12  |
| 2.2.1 Språk, relasjon og vennskap.....                         | 13  |
| 2.3 Kapitalbegrepet og minoritetsspråklige elever.....         | 14  |
| 2.4 Profesjonsteori.....                                       | 16  |
| 2.5 «Oss» og «de andre» på skolen .....                        | 18  |
| Kapittel 3 Metode.....   | 21  |
| 3.1. Vitenskapsteoretisk posisjonering.....                    | 21  |
| 3.2 Valg av metode: observasjon .....                          | 22  |
| 3.3 Forskningsprosessen.....                                   | 24  |
| 3.3.1.Valg av deltakere.....                                   | 24  |
| 3.4. Gjennomføring av observasjoner .....                      | 26  |
| 3.4.1. utfordringer ved observasjon som metode .....           | 28  |
| 3.5. Analyseprosessen .....                                    | 29  |
| 3.6 Ethiske retningslinjer og kvalitet.....                    | 30  |
| 3.6.1.Kvalitet .....   | 32  |
| Kapittel 4 Analyse .....                                       | 35  |
| 4.1 Inkludering eller integrering?.....                        | 35  |
| 4.1.1 Tilpasse undervisningen for alle.....                    | 38  |
| 4.1.2 Står norske tradisjoner sterkt i skolen? .....           | 41  |
| 4.2 Lærerens rolle som rollemodell.....                        | 42  |
| 4.2.1 Bruke elevene som ressurser – ikke gjør de usynlig ..... | 44  |
| 4.2.2 Lærernes forkunnskaper og holdninger.....                | 46  |
| 4.3 Språkets viktighet og vennskap .....                       | 48  |
| 4.3.1 Vennskap og gruppedannelser.....                         | 49  |
| 4.3.2 Elever påpeker ulikhet.....                              | 51  |

|   |    |
|---|----|
| Kapittel 5 Oppsummering og avsluttende kommentar..... | 55 |
| Litteraturliste .....                                 | 59 |
| Vedlegg 1 – NSD .....                                 | 63 |
| Vedlegg 2 – avtale med skole.....                     | 65 |
| Vedlegg 3 - informasjonsskriv .....                   | 67 |

*Framstillinger av forskjellige folkegrupper (... ..) er sterkt egosentriske og preget av eksotisme. I tillegg er de karakterisert ved at det tas et tredjepersonsperspektiv.*

*Dette kommer til uttrykk gjennom en «vi-de»-holdning.*

*De er ikke som oss.*

An-Magritt Hauge (2014: 112)





# Kapittel 1 Innledning

I løpet av de siste par tiårene har antall innvandrere i Norge økt betydelig, og med dette har det også blitt flere minoritetsgrupper. Ved tusenårsskifte var Norge blitt et flerkulturelt samfunn for lenge siden, og i 2001 var 6,6% av befolkningen «innvandrere» (Aasen, 2003: 13). I følge statistisksentralbyrå var det per 1. januar 2017 omtrent 848 200 personer bosatt i Norge med innvandrerbakgrunn, ved at de enten har innvandret selv, eller er født i Norge med to innvandrerforeldre. Dette vil si at 13,8% av den norske befolkningen er innvandrere, og 3% norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2017).

Denne oppgaven ser på temaet minoritetsspråklige elever i den norske skolen. For å aktualisere temaet vil dette kapitlet sette temaet inn i en samfunnskontekst, og det vil bli sett på den historiske utviklingen i norsk skole med fokus på minoritetsspråklige elever. Det vil også bli satt fokus på utviklingen av det flerkulturelle utdanningssystemet i Norge. Deretter kommer det en begrepsavklaring, siden mange av de sentrale begrepene i oppgaven kan ha vid betydning, er det nødvendig å avklare hva som legges i begrepene i denne oppgaven. Til slutt vil forskerens for forståelse og begrunnelse for valg av tema bli presentert, her vil også problemstillingen bli presentert.

## 1.1 Samfunnskontekst og historisk utvikling.

Det bor innvandrere i alle kommunene i Norge (SSB, 2017). Grunnen til at man nå ser at små kommuner får økning i antall bosatte innvandrere, er myndighetenes bosettingspolitikk. Denne bosettingspolitikken går ut på at myndighetene ønsker å få spredt innvandrere, og da særlig flyktninger i hele Norge, slik at det ikke bare er de store byene som har bosetning av innvandrere. Derfor har myndighetene satt i gang virkemidler for å spre flyktningene i hele landet (Høydahl, 2011). I årsrapporten for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet fra 2016 står det: «En rask og god start i en kommune er viktig for flyktninger som får opphold i Norge. Rask og tilrettelagt overgang fra innkvartering i mottak til fast bopel i en kommune, og deltakelse i arbeid eller utdanning, er viktig fordi det gir grunnlag for god integrering». Myndighetene har et ønske om å bosette flyktninger så raskt som mulig i kommuner i Norge. Det er også et ønske fra statlig hold om å fordele flyktningene rundt om i alle de norske kommunene, dette begrunnes blant annet med et ønske om å spre bosettingen og å fordele byrder (Brochmann og Hagelund 2010: 249-250). Man kan da spørre seg om hvilke byrder det er snakk om? Kanskje myndighetene heller burde fokusere på det positive med å få nye innbyggere i kommunen?

I Norge settes det lokale selvstyret høyt, og dette gjelder også for bosetting av flyktninger. Det er kommunene selv som får bestemme om de skal bosette flyktninger og eventuelt hvor mange (IMDI, 2008). Dette blir litt paradoksalt med tanke på at myndighetene fører en bosettingspolitikk med ønske om at alle kommuner skal bosette flyktninger. Derfor gir myndighetene økonomisk tilskudd til de kommunene som sier ja til å bosette flyktninger. (IMDI, 2008). Kanskje gjør dette økonomiske tilskuddet at kommuner som egentlig er negative og ønsker å si nei, føler de ikke har råd til å gå glipp av tilskuddet? Spredningen av bosetningen av flyktninger har ført til at mange kommuner har fått nye utfordringer i møte med minoritetsspråklige innenfor sysselsetting, bosetting, helse og skole (Dalen & Tangen, 2014: 233). Det har tidligere ikke vært så mye fokus på minoritetsspråklige elever i styringsdokumenter fra Stortinget, men i det siste har det blitt mer og mer sentralt. En årsak til dette er nok den betydelige økningen av minoritetsspråklige elever i norsk skole, muligens var ikke behovet for kunnskap om elever med minoritetsspråklig bakgrunn så stort før, siden de var i betydelig fåtall i den norske skolen. I 1998 var 6,3% av elevene i norsk skole minoritetsspråklige elever (SSB, 2000: 29). I 2014 var det 44 900 innvandrerbarn og 44 000 norskfødte barn med innvandrerforeldre i aldersgruppen 6-15 år i Norge, dette utgjorde 14% av aldersgruppen totalt (Dzamarija, 2016: 58). Denne økningen av minoritetsspråklige elever har nok gjort at myndighetene har vært nødt til å sette dette på dagsorden, og de har fått et større ansvar med tanke på å utvikle det nye flerkulturelle Skole-Norge. Utviklingen i styringsdokumenter og fokus på minoritetsspråklige elever i skolen kan belyses gjennom å se på den historiske utviklingen i norsk skolepolitikk.

Den historiske utviklingen med tanke på minoritetsspråklige elever i norsk skole har vært en treig prosess, selv om Norge som et flerkulturelt samfunn, med migrasjon og kulturmangfold ikke er noe nytt fenomen (Morken, 2012). Norge har hatt både innvandring og urbefolkning i mange hundre år. Likevel er det de siste tiårene vi gjerne forbinder med et flerkulturelt Norge. På 70-tallet ble mangfold i skolen utvidet til å inkludere flyktninger og innvandrere (Hauge, 2014). Det var på denne tiden vanlig at minoritetsspråklige elever fikk sin opplæring sammen med de majoritetsspråklige elevene i ordinært klasserom, og da på et språk de ikke mestret. I følge Hauge (2014) ga dette dårlige læringsbetingelser, og minoritetsspråklige voksne kom med søksmål fordi de hadde dårlig utbytte av grunnskoleopplæringen i Norge. På 1980-tallet begynte Oslo kommune å innføre mottaksklasser (Høgmo, 2005: 117). Etter hvert innførte flere steder i Norge innføringsklasser og mottaksklasser.

Norge var en av de første landene som innførte enhetsskolen, en skole der alle elever skulle ha plass (Olsen, 2013: 30). Tanken var at skolen skulle være en skole for hele folket, og dermed en enhetsskole. Det var ikke lenger ønskelig med segregerte tilbud og private skoler, skolen skulle være felles, gratis og med samme innhold for alle barn uansett sosial eller kulturell bakgrunn (Markussen, et al, 2007: 10).

Med økt innvandring og flere minoritetsspråklige elever i norsk skole, som også skulle være en del av enhetsskolen, ble det etter hvert aktuelt for staten å begynne å legge føringer for skolene med tanke på disse elevene. Disse føringene gikk blant annet på morsmålsopplæring, identitetsutvikling og den faglige opplæringen for øvrig (Høgmo, 2005: 131). Flere aktuelle problemstillinger måtte nå drøftes, for eksempel: Skulle elevene rett inn i ordinær undervisning? Skulle de få morsmålsopplæring? Hvilke krav skulle de ha i forhold til norskopplæringen? Vi kan se at skolereformer gradvis tilpasser skolen til samfunnet rundt (Nielsen, 2014: 11).

I 1987 blir mønsterplanen for grunnskolen iverksatt, her blir språklige minoriteter for første gang tatt opp som et eget tema. Man ser også at morsmålsopplæring blir omtalt som et eget fagområde, på lik linje med andre skolefag (Lillejord & Tolo, 2006). Gjennom revisjonen av mønsterplanen på 1970- og 1980-tallet begynte man å se på målet om likhet og likeverd i lys av mangfold (Nielsen, 2014: 12). I 1994 blir ikke lengre minoritetsspråklige elever nevnt som eget tema, og i 1997 blir morsmålsundervisningen fjernet. De minoritetsspråklige elevene blir ikke nevnt igjen før i 2001, og da bare som et tillegg til læreplanen (Lillejord & Tolo, 2006). I 2006 kom Kunnskapsløftet, og der fikk minoritetsspråklige elever en mer sentral plass enn tidligere. Stortingsmelding nr. 30 «Kultur for læring» fra 2004, skriver «Skolen må verdsette mangfold og likeverd» (Kulturdepartementet, 2004: 8). Norske skoler har de siste årene blitt underlagt sterk sentral styring på mange områder, altså staten har lagt føringer gjennom lover og forskrifter som skolene må forholde seg til. Disse lovene og forskriftene gjelder blant annet lærerplaner, undervisning og rettigheter for elevene. På tross av denne statlige føringen så har hver enkelt skole og kommune fått i oppgave å ta seg av spørsmål som omhandler minoritetsspråklige elevers språk og kulturelle ressurser (Lillejord & Tolo, 2006). Selv om alle skolene er underlagt Kunnskapsløftet ser man at regler som omhandler minoritetsspråklig opplæring i skolen er generell og gir mulighet for skolene og kommunene selv til å avgjøre hvilket tilbud de vil gi minoritetsspråklige elever. For eksempel ser man at i dagens opplæringslov står det at elever som begynner på norsk skole uten grunnleggende ferdigheter i norsk, har om nødvendig rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i

grunnopplæringen (Opplæringsloven, 1998, § 2.8). Det står ingen retningslinjer om når det er nødvendig eller ikke, så man kan tenke seg at dette tilbudet kan variere fra kommune til kommune, alt etter som hvordan skolen tolker sentrale føringer og de faktiske mulighetene de har.

## 1.2 Sentrale begreper

Mange av de sentrale begrepene som blir brukt i denne oppgaven kan ha en vid betydning og kan i noen sammenhenger ha ulike betydninger. Derfor bli det nå avklart hva denne masteroppgaven legger i disse begrepene; minoritetsspråklig, majoritetsspråklig, integrering, inkludering, mottaksklasser og urban/rural.

Begrepene minoritetsspråklig- og majoritetsspråklikelev er gjensidig utelukkende, man kan ikke snakke om den ene uten å nevne den andre (Chinga-Ramirez, 2015: 18). For å kunne ha minoritets elever må man også ha noen som kan kalles majoritets elever. Betegnelsen minoritet har sin rot i latin, der minor betyr mindre (Aasen, 2003: 21). Noen minoriteter skiller seg fra majoriteten ved hudfarge, språk, tro eller andre kulturelle trekk (ibid.: 16). En minoritet er en gruppe som er i mindretall i forhold til majoriteten, og deler noe felles som skiller seg fra majoritetsbefolkningen (Nrugham, 2010). I denne masteroppgaven er det snakk om minoriteter som skiller seg fra majoriteten i den norske skolen. Det felles trekket som skiller majoriteten fra minoriteten er språk og kulturell bakgrunn. Det vil si at de som blir omtalt som minoritetsspråklige elever i denne oppgaven også kan være andre generasjons innvandrere, men da ha annet morsmål enn norsk.

Inkludering var et lite kjent begrep i norsk skolepolitikk frem til læreplanen av 1997 kom, der det for første gang ble nevnt. Før denne læreplanen var derimot integrering et vanlig begrep. Integrering var et ønske om å bryte ned skiller på det menneskelige, sosiale og samfunnsmessige plan (Markussen, et al, 2007: 11). Videre skriver Markussen at i 1997 kom tanken om inkludering, der ønsket var at alle elever uansett behov skulle «ta del i det sosiale, faglige og kulturelle felleskapet på en likeverdige måte». Tanken om integrering gikk altså ut på at ulike barn skulle få plass i det ordinære skoletilbudet, mens tanken om inkludering gikk på at man må tilpasse skolen til barnet og ikke omvendt (Olsen, 2013: 15). I Kunnskapsløftet er inkludering et sentralt begrep, den norske skolen skal være et inkluderende og sosialt felleskap der man skal anerkjenne og respektere mangfold (Markussen, et al, 2007: 9). I denne oppgaven blir altså inkludering brukt med tanke på om skolen også tilpasser seg eleven, og ikke bare

forsøker å tilpasse eleven til skolen. I denne oppgaven tenker jeg at det er viktig at denne prosessen er gjensidig, slik at også skolen gjør plass til ulikhet.

Noen kommuner i Norge tilbyr mottaksskoler eller mottaksklasser til minoritetsspråklige elever som nylig har ankommet Norge, og derfor ikke behersker det norske språket som kreves i ordinær undervisning. Dette er et segregert tilbud hvor elevene skal møte det norske språket for første gang. Når de har oppnådd de målene og kravene til norsk språk som kreves for å kunne følge ordinærundervisning, blir de satt inn i ordinære klasser ved mottaksskolen eller i nærområdet (Liland, 2014: 223). Mottaksskoler eller mottaksklasser har som mål å drive andrespråksopplæring, der målet er at elevene skal oppnå kompetanse som kan sammenlignes med majoritetsspråklige elever innen samme aldersgruppe (Aasen, 2012).

I oppgaven blir det skilt mellom urban- og rural skole. I følge statistisk sentralbyrå (2004) er urbant distrikt i Norge de fire største byene; Oslo, Bergen, Stavanger og Trondheim. Rural skole blir da alle andre områder som ikke er en av de fire store kommunene. I denne oppgaven blir det skilt mellom rural- og urban ut i fra størrelse på skolene, men også ut i fra erfaring med minoritetsspråklige elever og om de har mottaksklasser eller ikke.

Nå har jeg definert de viktigste begrepene i denne studien. Neste delkapittel vil begrunne valg av tema og forskerens forforståelse.

### 1.3 Valg av tema og forskerens forforståelse

Jeg er født og oppvokst i en liten kommune i Norge. Da jeg gikk på barne- og ungdomskolen var det ingen elever med annet morsmål enn norsk, det var knapt nok noen som kom fra andre kommuner. Det er nå ti år siden jeg gikk ut av ungdomskolen og mye har forandret seg i min barndomskommune og på skolen der. Det har de siste årene kommet mange innvandrere til min barndomskommune, og dette har nok påvirket skole og barnehage også. Jeg synes dette er en interessant utvikling, fordi dette er ikke noe unikt for akkurat denne kommunen. Hele Norge har de siste tiårene merket en økning i innvandring, og jeg lurer på hvordan dette har påvirket skolene i Norge. Er det forskjell på byskolene, som har lengre erfaring med minoritetsspråklige elever og kan tilby dem mottaksklasser, og de rurale skolene som har liten erfaring og er nødt til å sette elevene rett inn i ordinær undervisning? Hvordan har økning av minoritetsspråklige elever i norsk skole påvirket undervisningen og samspeillet mellom elevene? På hvilken måte blir skolesystemet, ledelse og lærerne påvirket av økt innvandring?

Min interesse for minoritetsspråklige elever i den norske skolen økte da jeg var i praksis både som lærer og spesialpedagog. Jeg har opplevd elever som fulgte den ordinær undervisning uten

å ha mulighet til å forstå noe av det som ble sagt. Jeg opplevde også skoler der elevene var svært godt inkludert inn i klassen. Jeg møtte lærere som var svært negative til å undervise minoritetsspråklige elever og lærere som så på dette som en spennende utfordring. Det var spesielt en elev som fanget min interesse. Jeg var i praksis på en rural skole og ei jente som ikke kunne norsk hadde nettopp kommet til denne skolen. Lærerne visste ikke at hun skulle starte, før hun plutselig sto på døra og skulle ta del i undervisningen. Lærerne uttrykte at de ikke visste hva de skulle gjøre. Det var ikke gitt noen ressurser til morsmål- og norskopplæring til denne jenta. Jenta satt i alle timene, hørte på og hun smilte alltid. Men hun kjente ikke språket og ikke de andre elevene. Det som var interessant var at i løpet av de seks ukene jeg var der, begynte hun å si noen norske ord til meg, lærere og enkelte medelever. Hun begynte mer og å mer å søke mot særlig ei av jentene i klassen, og norsken hennes ble bare bedre og bedre. Denne observasjonen gjorde at jeg begynte å lure på om mottaksklasser er det beste for elevene? Kanskje kan de finne seg like godt til rette i en ordinærklasse som er preget av inkludering og gode relasjoner. Min interesse for inkludering av alle elever i klasserommet, er nok grunnen til at jeg begynte å studere spesialpedagogikk. Jeg bestemte meg tidlig i studiet at minoritetsspråklige elevers rolle i klasserommet skulle bli mitt hovedfokus i masteroppgaven.

Forskerens forforståelse er en sentral del i utviklingen av et forskningsprosjekt og prosessen både underveis og etterpå (Thagaard, 2011). Derfor er det viktig å avklare hvilken forforståelse forskeren hadde før undersøkelsene startet. Ved at jeg blant annet har vært i praksis på skoler, kommer fra et ruralt sted og har vært en del av det som i denne oppgaven blir karakterisert som majoritetsspråklige elever når jeg selv gikk på skolen, er dette viktig å tenke over i møte med feltet. Før jeg begynte med observasjonene hadde jeg en tanke om at mottaksklasser kanskje ikke nødvendigvis er det beste for inkludering mellom minoritets- og majoritets elever i klassen, og at språket kommer i samspill med andre norskspråklige elever. Dette ble da utgangspunktet for problemstillingen min og forskningsprosessen, som vil bli presentert i neste delkapittel.

#### 1.4 Problemstilling og forskningsprosessen

Dette forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i denne problemstillingen:

«Er det forskjeller mellom en urban- og en rural skole med tanke på inkludering av minoritetsspråklige elever?»

For å finne ut av dette tok jeg kontakt med en rural skole i Norge, som nylig har fått stor tilflytting av flyktninger. Denne skolen har de siste årene fått en betraktelig økning av minoritetsspråklige elever, og passet da godt til problemstillingen. Rektor på denne skolen var

svært positiv til å stille opp til en sammenligningsobservasjonsstudie. Deretter tok jeg kontakt med en urban skole i Norge, en byskole med egne mottaksklasser. De ville også gjerne stille opp å være en sammenligning til den rurale skolen. Underveis i observasjonene oppdaget jeg tre tema som gikk igjen på begge skolene, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse tre som forskningsspørsmål i denne masteroppgaven.

- 1) Er det integrering eller inkludering i klasserommene?
- 2) Hvilken rolle har læreren med tanke på inkludering i klasserommet?
- 3) Hvor viktig er språk når det skal dannes vennskap, og hvordan dannes relasjoner mellom elevene?

Disse tre underproblemstillingene oppdaget jeg gjennom observasjonene mine, og en dypere begrunnelse for utarbeidelsen av akkurat disse tre forskningsspørsmålene vil komme i kapittel 3, som handler om metoden. Siden jeg valgte å bruke observasjon som metode, møtte jeg klassene med et åpent sinn, og hadde ikke satt meg noen klare rammer på hva jeg skulle se etter. Jeg ville heller oppdage hva som var gjennomgående i begge klassene, derfor var det underveis i observasjonsperioden at disse tre forskningsspørsmålene dukket opp. Disse tre forskningsspørsmålene danner også grunnlaget for de tre analysekapitlene som blir drøftet i denne studien. Som utgangspunkt tenkte jeg å bare fokusere på elevene og forholdet dem imellom. Jeg oppdaget raskt at man ikke kan se på forholdet mellom elevene, uten å se på skolen som helhet og lærernes rolle. Jeg føler at disse tre forskningsspørsmålene er med på å bryte ned problemstillingen på en naturlig måte. Jeg vil derfor gjennom mine observasjoner, relevant teori og tidligere forskning forsøke å svare på disse tre forskningsspørsmålene.

Oppgavens videre oppbygging er delt inn i seks kapitler. Kapittel 2 består av det teoretiske utgangspunktet, hvor både tidligere forskning og teori som er relevant for temaet vil bli presentert. Kapittel 3 er en redegjørelse av metoden som er brukt i oppgaven, i dette kapitlet blir også skolene og elevene presentert. Kapittel 4 er analysedelen som er delt inn i tre kapitler som tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Kapittel 5 er det siste kapitlet hvor oppgaven blir oppsummert og tanker rundt videre forskning blir presentert.





## Kapittel 2 Teoretisk utgangspunkt

Teorikapitlet presenterer ulike teoretiske perspektiver som vil være med på å besvare problemstillingen, da med hovedfokus på minoritetsspråklige elever og flerkulturell skole. Først blir det presentert tidligere forskning på temaet. Videre vil Vygotsky sitt forskningssyn sosiokulturell teori og Bourdieu sin teori bli presentert, siden oppgaven støtter seg til disse teoriene. Etter at forskningssynene er presentert blir det redegjort for teori som er relevant for å svare på oppgavens problemstilling. Teorikapitlet vil bli brukt som utgangspunkt for drøfting i analysekapitlet.

### 2.1 Tidligere forskning

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det viktig å se på tidligere forskning innenfor sitt felt. Tidligere forskning kan si noe om hva man kan forvente å finne i sitt eget studie. Det kan også være med på å bygge opp under egne undersøkelser hvis flere forskere har kommet frem til samme resultater eller konklusjoner. Tidligere forskning kan også gi inspirasjon til egen studie, hvordan man kan gjennomføre undersøkelser og hvilke teorier som er benyttet. Jeg har funnet ut at det begynner å bli en god del forskning på minoritetsspråklige barn både i samfunnet og i utdanningssystemet. Jeg har sett at det er gjennomført slike studier både i Norge og internasjonalt. Åsa Möller (2012) har forsket på forholdet mellom lærere og minoritetsspråklige elever i Sverige, da med fokus på kompensatorisk pedagogikk. Det vil si at lærere bruker pedagogiske strategier for å kompensere for de sosiale ulikhetene som oppstår i et flerkulturelt klasserom. Möller gjennomførte sine studier over en periode på tre år, der hun fulgte tre niendeklasser og en femteklasse. Möller hevder at skoleledere og kommunen har et særlig ansvar når det gjelder å implementere pedagogiske diskurser inn i skolen. Videre skriver hun at å sette merkelapper på elevene som «minoritetsspråklige» eller «de andre» gjør at vi får en holdning til at de skiller seg fra oss både sosialt og kulturelt. Hun observerte at lærere brukte pedagogiske strategier for å kompensere for etniske og sosiale forskjeller.

Carla Chinga-Ramirez (2015) har i sin doktorgradsavhandling *Skolen ser ikke hele meg!* sett på minoritetsspråklige elever på en norsk videregående skole. Hennes avhandling baserer seg på syv måneders skoleobservasjoner, hvor hun intervjuet 21 elever på tre norske videregående skoler. Et av hennes resultater var at minoritets elevene ble sett på som annerledes og unormale, det var de som avvirket fra normalen. Hun poengterer også at skolene mangler kunnskap om muligheter minoritetsspråklige elever kan gi, og hvordan dagens skolestruktur påvirker elevenes selvforståelse. Det er flere forskningsresultater som viser at holdninger skolen og

samfunnet har til minoritetsspråklige elever påvirker deres egen selvforståelse. For eksempel har Ingunn Marie Eriksen (2012) i sin doktorgradsavhandling *Young Norwegians belonging and becoming in a multiethnic high school* sett på samspillet mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elever på én skole i Norge. Hun oppdaget blant annet at etniske minoriteter ofte ble karakterisert som bråkete og lite deltagende, og jentene ble sett på som seksuelt anstendige. I motsetning ble de etnisk norske sett på som flinke elever og jentene ble sett på som seksuelt aktive. Fokuset på kjønn og etnisitet finnes det en del forskning på, for eksempel har Music & Godø (2011) en studie i Norge av minoritetsgutter som sliter på skolen. De gjennomførte feltarbeid, med både observasjoner og intervjuer, i en tiendeklasse, i seks uker, hvor over halvparten av elevene hadde minoritetsspråklig bakgrunn. I studien viser de at minoritetsguttene som sliter med å hevde seg og få god selvtilit gjennom skoleprestasjoner, i stedet opptrer som tøffe og maskuline for å kunne lykkes sosialt og for å kunne unngå å være tapere på skolen. Studien viser også hvor viktig lærerens rolle er i klasserommet og i møte med elevene, elevene uttrykker at anerkjennelse fra læreren er viktig for at de skal føle motivasjon og prestere på skolen.

Når jeg har sett etter tidligere forskning på minoritetsspråklige elever i skolen, oppdaget jeg at jeg ikke fant noe tidligere forskning som både ser på rurale- og urbane skoler eller områder. Det er hovedsakelig mottaksskoler eller store byer som har vært utgangspunkt for forskningen i Norge når det kommer til flerkulturelle skoler og klasserom. Denne masteroppgaven vil derfor være med på å dekke et forskningshull, og sette fokus på et viktig forskningsområde.

Det er nå blitt presentert tidligere forskning på temaet minoritetsspråklige elever i klasserommet. Neste delkapittel redegjør for Vygotsky og hans sosiokulturelle forskningssyn.

## 2.2 Vygotsky og sosiokulturelt forskningssyn

Vygotsky var en russisk psykolog, som levde fra 1896 til 1934 (Deutsche National Bibliothek, 2017). Han var kontroversiell i sine teorier når han levde, og mange mener også teoriene fortsatt er kontroversielle. Det som skilte Vygotsky fra andre på hans tid, var tanken om å ikke se på hvert enkelt individ sine handlinger og tanker, men aktivitetene som skjer i mellom individer. Han mente det var viktig å se på hva mennesker gjør sammen. Vygotsky mente at det som skjer inni hodet, indre prosesser, kommer som en følge av aktiviteter man gjør sammen med andre (Strandberg, 2008: 24-25). Interaksjon skaper grunnlaget for tenkning og læring, dette strider imot de tradisjoner som mener at tenkning starter i individets hode (ibid: 73). Vygotsky sitt syn blir plassert innenfor et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 2009). Vygotsky mener at elever

lærer gjennom fellesskap, derfor er læring noe som bør skje i et fellesskap med andre elever og ikke bare noe som skjer mellom lærer og elev. Vygotsky hevder at elever ikke utvikler kognitive evner i isolasjon, men i sosiale og kulturelle sammenhenger. Kompetansen man har individuelt stammer fra interaksjon med andre mennesker, altså indre tenkning kommer fra ytre tenkning med andre mennesker (Strandberg, 2008: 25).

Vygotsky hevder at elevene lærer best i fellesskap med noen som kan mer, dette kalte han den proksimale utviklingssonen. Han mente at barn sin utvikling ikke begrenses av indre mentale forutsetninger, men at barnet utvikler kompetanser i relasjon til utfordringene som finnes rundt barnet (Strandberg, 2008: 163). Barn etterligner og imiterer andre når de er i interaksjoner, noe som gjør at de kan utvikle seg og tilegne seg ny kunnskap. Altså hvis elever skal lære seg norsk, kan man ut i fra et sosiokulturelt perspektiv tenke seg at det beste for eleven er å lære språket sammen med noen som kan det. Man kan da også overføre dette til minoritetsspråklige elever; elever med annet morsmål må samhandle med norskspråklige elever for å kunne lære seg norsk. Det er den kulturen barnet lever i, som avgjør hva barnet lærer om verden. Sosiokulturelle perspektiver betrakter læring som et sosialt fellesskap, kunnskap konstrueres gjennom «sosiale praksiser» (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 63, 67). For Vygotsky er sosial kompetanse relevant, barnets forhold til seg selv og verden baserer seg fra første stund på relasjoner med andre mennesker. Han mente at interaksjon ikke bare er viktig for at barnet skal lære hvordan man skal samspille, men det er også grunnsteinen for intellektuell utvikling (Sandberg, 2008: 63). Videre sier han at språket er veldig viktig, fordi det er gjennom språklig samspill at barna tilegner seg det viktige verktøyet språk. I følge Vygotsky er språket og interaksjonen mellom elever, og elev og lærer, avgjørende for læring og utvikling. Hvordan vil dette da påvirke elever som ikke mestrer det norske språket? Hvordan skal de kunne lære i timene og skape gode relasjoner med de andre elevene uten å mestre det fellesspråket som forventes i skolen? Er det forskjeller mellom gutter og jenter når det kommer til viktigheten av språk?

### 2.2.1 Språk, relasjon og vennskap

Aasebø (2010) har gjennomført en undersøkelse som hun har presentert i artikkelen «Kjønn og skoletrøbbel». Noen år etter at elever var gått ut av ungdomskolen spurte hun dem hva de mente det viktigste med skolen var, og da var et gjennomgående svar «vennskap og relasjoner med medelever». De forteller at de beste minnene er knyttet til vennskap, men det kommer også frem at vennskap og relasjoner fører til de sterkeste følelsene av angst og tristhet (Aasebø, 2010). Derfor kan man tenke seg at om elevene skaper gode og trygge relasjoner og vennskap, vil det være avgjørende for trivsel og prestasjoner på skolen. Når et vennskap skal utvikles er

blant annet felles erfaringer, interesser og forståelse for hverandre viktig (Kibsgaard & Kanestad, 2015: 152). Man kan tenke seg at felles erfaringer og interesser oppstår i felleskap med de andre elevene, slik som Vygotsky hevder. Vil det da være vanskeligere for elever fra andre kulturer, som ikke har de samme erfaringene som resten av klassen, å skape seg gode relasjoner?

For å utvikle vennskap er det også viktig med gjensidig anerkjennelse. Vennskap fører til at et menneske føler seg verdifull og ønsket av andre mennesker, det er derfor avgjørende for barn å bli akseptert av jevnaldrende (ibid.: 152). Forskning viser at det er forskjeller på gutter og jenter når det kommer til å utvikle sosiale relasjoner. Jenter er mer emosjonelle og viser større evne til innlevelse og de kommuniserer bedre enn gutter (Kaland, 2006). Vennskap kan ofte være vanskeligere for jenter, siden det krever mer emosjonssnakk og intimitet. For jenter er det sentralt å snakke et felles språk og kunne uttrykke seg til hverandre. Gutter er mer fysiske og gjør mer sammen uten å måtte snakke om følelsesmessige opplevelser (Martinsen, Nærland & Tetzschner, 2015). Kanskje kan gutter skape vennskap på bakgrunn av felles interesse for fotball for eksempel, i stedet for å kommunisere med et felles muntlig språk?

Dette delkapitlet har sett på Vygotsky og hans forskningssyn. Det har blitt sett på sammenhengen mellom hans syn og utvikling av vennskap og relasjoner mellom elever. I følge Strandberg (2008: 210) er Vygotsky sitt forskningssyn fortsatt svært relevant i dagens samfunn. Dette begrunner han blant annet med at verden har blitt et mer globalt sted hvor vi møter nye mennesker, nye plasser og nye levemåter. Noe som er med på å vise at man ikke er født med erfaringer og kunnskap, men at dette påvirkes av den verden man lever i. Når man møter mennesker fra andre kulturer oppdager man at kunnskapen og erfaringene ofte er ulike. En annen sentral person når det kommer til forskningssyn er Pierre Bourdieu og hans forklaringer på menneskelig adferd. Neste delkapittel vil presentere hans syn.

### 2.3 Kapitalbegrepet og minoritetsspråklige elever

Pierre Bourdieu var en fransk professor i sosiologi som levde fra 1930 til 2002. I dag er han en av de mest siterte sosiologene i moderne tid (Olesen, 2012). Et av Bourdieus sine mest kjente begrep er kapitalbegrepet, hvor kapital er en verdi eller ressurs som man kan være i besittelse av. Verdien av hver kapital varierer ut i fra hvilket felt man er i, men gjennom riktig kapital har man mulighet til å oppnå innflytelse i et felt, og det kan igjen føre til makt (Bourdieu & Wacquant 1996, 86-87). Kapital er det samme som verdier, tilganger og ressurser (Kvarv, 2010: 20) som er nødvendige for å få tilgang til et felt. Bourdieu har delt kapitalen hos mennesker inn

i kulturell-, symbolsk-, økonomisk-, sosial- og utdanningskapital (Olesen, 2012). Når minoritets elever møter den norske skolen kan man tenke seg at alle disse kapitalene har en innflytelse på hvordan de blir inkludert i skolen, og siden skolen er et eget felt vil ulike kapitaler verdsettes i ulik grad. For minoritetsspråklige elever, vil kanskje særlig kulturell-, økonomisk- og sosialkapital være sentralt, fordi språk, kultur, økonomi og medlemskap i ulike samfunnsnettverk er viktig for alle elever ved den norske skolen. Hva som ligger i disse tre kapitalene vil nå bli redegjort for, og det vil da også bli begrunnet hvorfor disse tre er særlig relevante for minoritetsspråklige elever i møte med den norske skolen.

I den kulturelle kapitalen står kulturen sentralt, det å kjenne/beherske språket, kjenne til en spesiell musikk eller litteratur for eksempel (Olesen, 2012). Hva da med elevene som ikke er vokst opp i det norske miljøet, hvordan skal de kunne tilpasse seg og erverve seg den kulturkapitalen som forventes i norske skoler? Kvarv (2010: 21) viser til at det er vanskelig å endre på praksiser som allerede er innarbeidet i et felt. Det beste for dem vil da kanskje være å opparbeide seg kunnskapen som trengs for å inneha den kulturelle kapitalen.

Videre benytter Bourdieu begrepet økonomisk kapital, der velstand og materiell rikdom står sentralt (Olesen, 2012). For å ha økonomisk kapital er ofte penger og materielle goder sentralt. På skoler i dag kan man kanskje tenke seg at å ha smarttelefon er en del av den økonomiske kapitalen som er forventet av de andre elevene. I nyheter leser man om fattige innvandre, og at barn av innvandrere lever under fattigdomsgrensen i Norge<sup>1</sup>. Også SSB (2011) viser i sin statistikk og forskning at innvandrere forblir fattige i Norge. Hvis minoritetsspråklige barn er fattigere enn de andre barna i klassen, vil det kanskje si at de ikke innehar den økonomiske kapitalen som er verdsatt.

Sosialkapital er også sentralt for minoritetsspråklige elever i norsk skole, som blant annet går på medlemskap i foreninger og nettverk (Olesen, 2012). Sosialkapital er summen av de eksisterende eller potensielle ressursene hver enkelt, eller grupper har til rådighet. Ressursene måles i hvor godt nettverk man har av stabile og anerkjente forbindelser (Bourdieu & Wacquant 1996, 105). Hvordan skal barn som nylig har kommet til et land og på en helt ny skole ha opparbeidet seg sosialkapital? Man kan kanskje tenke seg at minoritetsspråklige elever, uansett om de er første- eller andregenerasjons innvandrere, ikke har de samme forutsetningene for å utvikle det nettverket som kreves for å kunne fungere sosialt med norske barn i skolen. Det kan

---

<sup>1</sup> <http://e24.no/makro-og-politikk/innvandrere-de-nye-fattige/3086465>  
<http://www.dagsavisen.no/innenriks/ekstreme-forskjeller-i-fattigdom-1.764621>

være vanskelig for nye elever å komme inn i et felt, her skolen, som allerede har sine krav til kapitaler. Med felt menes «et nettverk av objektive relasjoner mellom forskjellige posisjoner» (Kvarv, 2010: 20). Posisjoner er her det samme som kapital, altså innenfor feltet har man flere kapitaler som sammen skaper relasjon. Det å da komme inn i feltet «skolen», uten å ha de nødvendige kapitalene kan man ut i fra Bourdieu sin teori, tenke seg er svært vanskelig.

Bourdieu benytter begrepet habitus om de kroppslige lagrede disposisjonene, et menneske er nødt til å ha for å kunne orientere seg i verden (Olesen, 2012). I utgangspunktet er habitus knyttet til enkeltindividet, men man kan også forstå habitus som egenskaper hos en gruppe, for eksempel habitusen til en klasse (Kvarv, 2010: 21). Habitus skapes gjennom sosiale erfaringer man skaffer seg gjennom livet når man er i det gitte sosiale rommet (Olesen, 2012). Altså habitus blir formet av det livet hvert enkelt menneske har levd, og blir nedlagt i kroppen i form av kroppsliggjorte erfaringer (Kvarv, 2010: 21). I denne oppgaven vil habitus være det «kroppsliggjorte» og nedlagte som gruppen, eller klassen, har erfart. Altså det vil være fokus på de to klassenes habitus, hvilke egenskaper har gruppen. Vil de elevene som kommer utenfra være med på å utfordre den nedfelte habitusen? Kvarv (2010: 21) skriver at habitus kan bli utfordret og konfrontert med nye erfaringer, noe som viser at habitus ikke er uforanderlig, men den er svært seiglivet og det kan ta lang tid å påvirke eller endre habitus. Dette kan være med på å gjøre at inkludering, altså ønske om å forandre skolen for eleven, vil være vanskeligere enn integrering, der eleven forandrer seg for skolen. Hvis enkelt individer ikke har relevante egenskaper for det spesielle feltet det befinner seg i, kan det føre til et misforhold mellom habitus og felt. Hvis et slikt misforhold oppstår kan det igjen føre til isolasjon og utstøtelse av enkeltindivider (ibid.). Kvarv bruker uttrykket «som fisken i vannet» for å forklare et perfekt samspill mellom et individs habitus og det spesielle feltet. Man kan tenke seg at elever som har en annen habitus er nødt til å være som fisken i vannet, og følge strømmen, altså bare gjøre som de andre.

Det har nå blitt sett på Bourdieu sin teori. Dette vil være med på å definere overordnede strukturer som finnes i klasserommet og skolen. Hvis man går inn i klasserommet vil man se at profesjonsutøveren, altså læreren, har en sentral rolle. Neste delkapittel vil presentere teori knyttet til profesjonsutøvelse.

## 2.4 Profesjonsteori

Profesjonsutøvere som jobber med barn, har en særegen makt sammenlignet med andre profesjonelle (Otterstad, 2008: 96) med tanke på å påvirke og være rollemodeller for barn.

Handlinger en profesjonsutøver gjør kan være både nedbrytende eller oppbyggende, og som profesjonsutøver i møte med barn må man være bevisst på den makten man har. De holdningene og verdiene profesjonsutøvere har, kan være bestemmende for hvordan vi forvalter makten som ligger i yrkesrollen (Skau, 2015). Som profesjonsutøver innenfor skolen så kan man påvirke elevens holdninger og tanker om seg selv og andre, ved å overføre sine egne holdninger og tanker. Noen av utfordringene i møte med elever, foreldre og kollegaer er å forstå den andre sitt utgangspunkt og perspektiv, siden vi mennesker forstår verden rundt oss ut i fra våre egne antagelser, fordommer og forforståelser (Solbue, 2016: 67). Forskning viser at selv om lærerne vet at elevene har ulike bakgrunner og forutsetninger, så foregår det meste av undervisningen som om disse ulikhetene ikke finnes (Lidèn, 2001: 77). Kanskje kan dette ha sammenheng med at læreren ikke har det samme utgangspunktet som eleven, og da blir det tryggere å gå ut i fra sine egne perspektiver og forforståelser? Ofte ser man at den språklige og kulturelle kompetansen minoritetsspråklige elever har med seg blir lite verdsatt som interessant kunnskap i skolen (Hauge, 2014: 14). Dette kan man for eksempel se hvis undervisningen tar for seg tema som har en norsk vinkling der det ikke blir satt fokus på de referanser og kunnskaper som barn fra andre kulturer eller land har med seg. Tospråklighetsforskeren Cummins (Hauge, 2014: 46) viser til at elevene blir diskriminert når det kommer til aktiviteter i klasserommet, dette fordi skolen ikke evner å bygge på de kunnskapene elevene har med seg fra sitt hjemland og kultur. Elever som har en bakgrunn som er ukjent for læreren, kan fort bli usynlige. De kunnskapene elevene har, som representerer noe annet enn de andre elevenes kunnskaper, kan ofte bli sett på som feil eller mangelfulle (Lidèn, 2001: 77). I klasserom der man har minoritetsspråklige elever kan man bruke elevene til å fortelle om den kulturen de kommer i fra, de kan for eksempel fortelle om likheter eller ulikheter mellom den kulturen de kommer fra, og den kulturen de har møtt i Norge (Børhaug, et al, 2011: 189).

Skolen og lærere har et ansvar når det gjelder å være gode rollemodeller for elevene når det kommer til selvoppfatning. Den oppfatningen en person har av seg selv, er viktig for hvordan personen tenker, føler og handler (Skaalvik og Skaalvik, 2013: 79). Læreren har en autoritet overfor elevene, og har en viktig rolle som identitetsskaper hos elevene. Med identitet menes «individets bevisste og ubevisste tilknytning til eller avvísning av seg selv, sine handlinger og følelser, sine omgivelser, sine eiendeler og sitt miljø». (Aasen, 2003: 82). Lærere kan påvirke den selvoppfatningen eleven har av seg selv, og den oppfatningen elevene har om hverandre. Fra første skoledag forventes det at elevene skal tilpasse seg skolens regler og tankemåter, og i klasserommet foregår det en prosess med å innlære hva som er riktig atferd (Lidèn, 2001). Lidèn

(2001) skriver i sin artikkel «Underforstått likhet» at når læreren igjen og igjen formidler visse verdier, handle- og tenkemåter, vil det over tid foregå en fornorskning av elevene. Det er for eksempel en underliggende forventning i norsk skole at alle skal vite hva elevene skal ha med seg når det er skogstur. Det å pakke riktig klær, mat og drikke er en del av den norske tradisjonen, som mange minoritetsspråklige barn ikke har integrert i sin tradisjon. Slike forventninger til hva elevene skal forstå og vite fra før kan være med på å skape forskjeller mellom elevene. Hvis lærer uttrykker at alle burde vite dette, i stedet for å gå ut i fra at kanskje ikke alle vet, så vil det bli svært synlig hvem som kan de norske tradisjonene og hvem som ikke gjør det (ibid.). Kan en slik holdning og tankegang fra lærere være med på å forsterke ulikheter i klasserommet? Vil en slik tanke om at noen elever mangler denne kunnskapen føre til at elevene får et behov for å fornorske seg, og bli som alle andre? Kanskje vil en slik synliggjøring av forskjeller mellom elevene påvirke selvoppfatningen til elevene. For å finne ut av dette er det nødvendig å se på holdninger man kan finne på skolen og i klasserommet. Det er mulig at tanken om «oss» og «de andre» med på å påvirke elevenes selvoppfatning. Neste delkapittel vil se på teori knyttet til tanker om «oss» og «de andre» i skolen.

## 2.5 «Oss» og «de andre» på skolen

Som nevnt er lærerens rolle i møte med elevene svært sentral. Helgevold og Johannessen (2016) viser i sin artikkel at mange pedagoger og institusjoner har i møte med endret elevmangfold valgt å underkommunisere språklige, etniske og religiøse forskjeller. Årsaken til at dette underkommuniseres, er ofte et pedagogisk valg tatt ut i fra en velmenende tanke. Som at i vår klasse er alle like, og ingen skal bli merket som annerledes på grunn av forskjellighet. Et problem kan da bli at standarden, altså slik skolen og elevene skal være, kan føre til at enkelte elever får fordeler, som da igjen gjøre at forskjeller kan bli tolket som mangel (Nielsen, 2014: 13). Lidèn (2001: 80) skriver at skolen sin utfordring i dag ikke er å skape enhet gjennom likhet, men å «artikulere forståelser av mangfold og likeverd». Hun skriver at tanken om «oss» skapes gjennom tanker om hva som bør være likt og felles innenfor ulike områder og felt, i stedet for å se på hva som er forskjellig. Lidèn skriver også at fokuset for lærere ikke skal være på å skape identitet gjennom enhet, men å skape tilhørighet der også forskjeller blir synliggjort.

Aasen (2003: 99) viser til NOU 1995:12 «Opplæring i et flerkulturelt Norge», der det ble konstatert at flere tiltak som ble satt i gang for å skape integrering, har fått assimilering som virkning. Rapporten viser at grunnskolen har fortsatt å undervise akkurat slik som før, altså innenfor en modell der kulturtrekk fra majoriteten har blitt formidlet både til majoritets elevene og minoritets elevene. Aasen (2003: 100) bruker begrepet myk assimilering; «de psykologiske



aspektene ved barns identitet er blitt ivaretatt, men ikke de kulturelle». Målet er da å gjøre overgangen til ordinær undervisning for minoritetselever så smidig som mulig, ellers skal det ikke gjøres noen grunnleggende eller varige endringer av innhold og organisering i ordinær opplæring (ibid.).

I det norske samfunnet er det mye fokus på likhet, dette gjelder også i skolen, alle elever skal være like og bli behandlet likt (Barth, 1994: 60). Likheten går i utgangspunktet i retning av at alle skal være lik nordmenn og være lik i den forstand at de passer inn i den norske skolen. Dette kan føre til at vi tenker at de som ikke er lik «oss», nordmenn, ikke passer inn. Hvis standarden i skolen i utgangspunktet gir fordel for enkelte elever, vil da forskjeller lett bli oppfattet som mangler (Nielsen, 2014: 13). Ofte skiller vi «oss» fra «dem», de som ikke er nordmenn skiller seg fra «oss» (Barth, 1994: 59). Man kan kanskje tenke seg at enkelte norske skoler bygger på elitisme og etnosentrisme, altså det norske er det beste og det ideelle (Lillejord & Tolo, 2006). Historisk sett kan man tenke seg at dette ikke er så rart, siden Norge lenge var underlagt Danmark og Sverige, er det er ganske nylig, ca. en hundreårsperiode, at Norge har vært et eget selvstendig land (Nerbøvik, 1999). Det norske og nasjonalfølelsen har derfor vært sentral i løpet av 1800- og deler av 1900-tallet, og man kan tenke seg at den fortsatt står sterkt hos mange nordmenn. Også innenfor europeisk historie ser man at elitismen står sentralt, særlig om man ser på postkolonial teori. Denne teorien går hovedsakelig ut på å se på maktbalanse med utgangspunkt i kultur, «rase» og etnisitet (Eriksen, 2012: 26). Historisk sett var dette med tanke på skillet mellom «Vesten» og «ikke-vestlig», men i dag ser man mer på etniske grenser, ved at samfunn ofte karakteriserer seg som «vi» og da skaper de automatisk også et «de» (ibid.). Tanken om «vi» og «de» står sentralt i den norske enhetsskolen, dette kan føre til at er du ikke en del av «viet» passer du ikke inn. I vår vestlige kultur står orientalismen sterkt, hvor vi rangerer kulturer hierarkisk, og definerer vår egen kultur som det selvfølgelige og overlegen andre kulturer (Said, 2001). Gullestad (2006) sier også at «vi» setter også selv som et sentrum. Elever har et behov for å føle tilhørighet, og her er skolen og læreren en viktig faktor. «Skolen må legge vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever blir sett, respektert og har reelle oppgaver som de forventes å mestre, både når de arbeider alene og når de arbeider i grupper» (Skaalvik & Skaalvik, 2011: 148). St.meld 30 «Kultur for læring» skriver at skolen er «samfunnets viktigste kilde til integrering og sosial mobilitet» (Kulturdepartementet, 2004: 14). Hvis elevene skal kunne bli integrert og oppleve god sosial mobilitet, vil det å føle tilhørighet være sentralt. Den norske skolen har fått kritikk for å ta utgangspunkt i en pedagogikk som kategoriserer og klassifiserer deltakerne på skolen, ved å

jobbe på denne måten kan man risikere at prinsippet om likhet blir forsterket (Solbue, 2016). Det kan være en fare for at elever mister sin «individualitet som lærende i et læringsfellesskap», ved at elevene blir sett på som medlemmer av et bestemt elevkollektiv og dermed innehar en personlig mulighetsbegrensning når det kommer til utfoldelse og bidrag (Helgevold & Johannessen, 2016: 108).

Dette kapitlet har presentert relevant teori som vil være bakgrunn for analysene senere i oppgaven. Før analysene skal presenteres og drøftes, vil det nå komme et metodekapittel. I dette kapitlet blir valg av metode begrunnet, forskningsprosessen redegjort for og deltakerne presentert.

## Kapittel 3 Metode

Masteroppgaven har så langt satt temaet for oppgaven inn i en samfunnskontekst og sett på den historiske utviklingen. Det er blitt redegjort for hvorfor inkludering av minoritetsspråklige elever ble valgt som tema. Relevant teori har blitt presentert, og valg av teori har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1. I dette kapitlet presenteres metoden som er benyttet i innhenting av datamateriale til studien. Kvale & Brinkmann (2015) betrakter metode som veien til målet, og i dette kapitlet beskriver jeg veien fra start til mål i dette forskningsprosjektet. Før man starter med forskningsprosessen er det viktig å plassere seg som forsker innenfor en vitenskapsteoretisk posisjonering, første delkapittel vil redegjøre for dette. Neste delkapittel gir en begrunnelse for valg av metode og utarbeidelse av problemstillingen. Videre begrunnes valget av kvalitativ metode, med hovedfokus på observasjon. Deretter blir det redegjort for forskningsprosessen og det vil bli gitt en presentasjon av deltakerne. Til slutt vil det bli sett på etiske retningslinjer og kvalitet knyttet til forskningsprosjektet.

### 3.1. Vitenskapsteoretisk posisjonering

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det viktig å tenke på hvilken vitenskapsteoretisk posisjonering forskeren har. I denne masteroppgaven er den vitenskapsteoretiske posisjoneringen hovedsakelig sosialkonstruktivistisk. Det vil si at man har et kunnskapssyn som bygger på at sosiale fenomener skapes og rekonstrueres sammen i samhandling med andre mennesker (Nyeng, 2003). Sosialkonstruktivismen har en tanke om at viten og språk er aktivt konstituerende, verden konstitueres på grunn av det mennesker snakker om og skriver om verden (Kvarv, 2010: 134). Når forskningsprosessen i denne masteroppgaven har blitt gjennomført, har jeg som forsker tatt utgangspunkt i de sosiale fenomenene som har oppstått. Fokuset har vært på at elevene konstruerer språk, relasjoner og kunnskap i fellesskap, og det er dette fellesskapet jeg ønsker å belyse. Posisjoneringen i denne masteroppgaven har også en kritisk vinkling fordi etablerte ordninger og mønstre i skolene blir problematisert og drøftet kritisk (Grønmo, 2004: 24). Jeg ser på systemet i skolen med et kritisk blikk, og har drøftet datamaterialet ut i fra et ønske om at det ikke skulle være noen form for negativ «annerledeshet» mellom elevene. Dette har ført til at jeg har hatt en kritisk tilnærming til situasjoner der ledelse, lærere eller elever har påpekt det å være annerledes på en negativ måte.

Denne masteroppgaven har benyttet en induktiv tilnærming for å komme frem til problemstillingen og hva som var sentralt å se på. Induksjon vil si å trekke generelle

konklusjoner på grunnlag av enkeltstående observasjoner (Kvarv, 2010: 22). Altså det å gå fra det enkelte til det generelle. I en induktiv tilnærming er det ikke alltid aktuelt å ta utgangspunkt i en presis problemstilling, men forskeren bør ha et visst fokus som utgangspunkt og gjerne noen forskningsspørsmål (Halvorsen, 2003: 80). Når man har en induktiv tilnærming er det vanlig å samle inn data uten å ha en forforståelse om hva som er viktig og mindre viktig. Etter at man har samlet inn data, velger man ut de data som er relevant og grupperer disse inn i kategorier ut i fra det man har observert (Kvarv, 2010: 22). Jeg hadde laget en problemstilling før jeg valgte metode, men forskningsspørsmålene kom litt underveis i løpet av forskningsprosessen.

Oppgaven har nå blitt plassert inn i en vitenskapsteoretisk posisjon. Neste delkapittel begrunner hvorfor den kvalitative metoden observasjon ble valgt i dette forskningsprosjektet.

### 3.2 Valg av metode: observasjon

Vitenskap er virksomhet som bringer frem ny kunnskap og systematiserer den, og på denne måten kan man trenge under virkelighetens overflate (Halvorsen, 2003: 13). Denne masteroppgaven ønsker å bringe frem ny kunnskap om minoritetspråklige elever i skolen. For å komme i gang med vitenskapen er man nødt til å velge en metode som er relevant for problemstillingen man skal undersøke (Thagaard, 2013: 58). Siden jeg ønsket å oppnå en helhetlig forståelse av fenomenet ble det naturlig å ta utgangspunkt i kvalitativ metode (Kvarv, 2010: 135). Når jeg skulle velge metode innenfor det kvalitative, sto valget mellom intervju eller observasjon. Jeg valgte da observasjon i stedet for intervju, fordi jeg hadde en tanke om at gjennom intervju kunne deltakerne ha en mulighet til å velge selv hva de ønsker å dele og ikke. Hvis man observerer en situasjon tenkte jeg at det kanskje er enklere å plukke opp det som er virkeligheten i hverdagen til elevene. Observasjonene er gjort i klasserommet og på skolene hvor elevene og lærerne holder til, dette var med på å skape et nært forhold mellom meg og dem. Siden studiet skulle foregå i deltakernes naturlige omgivelser valgte jeg å benytte observasjon som metode for å skaffe datamateriale. Denne metoden ble valgt fordi jeg ønsket å få en virkelighetsnærforståelse av fenomenet som skulle forskes på. Ved å bruke feltarbeid har man en fin mulighet til å få en virkelighetsnær forståelse av mennesker på deres egne premisser. Man kan definere feltforskning som metode ved at forskeren deltar i folks dagligliv, enten skjult eller åpent (Hammersley & Atkinson, 1996). Forskeren skal observere hva som skjer, og høre på hva som blir sagt, men også stille spørsmål. Forskeren skal samle inn tilgjengelige data som vil være med på å belyse problemstillingen. Målet med denne forskningen var å samle inn data, som var relevant for forskningstemaet i oppgaven.

Jeg valgte å benytte en åpen delvis passiv observasjon, som vil si at det er tydelig at forskeren er forsker og det er en viss distanse mellom forskeren og deltakerne (Pedersen, et al, 2012: 19). Forskeren skal da forsøke å minimere sin innflytelse på det som skjer i situasjonen. Forskeren er åpen om sin rolle og hva som forskes på, slik at deltakerne er bevisste på at de blir observert. I denne masterstudien visste både elever og lærere hvorfor jeg var der, og stort sett var jeg bare forsker som observerte, og hadde ikke en deltakende rolle i det elevene eller lærerne foretok seg. Noen ganger deltok jeg i aktiviteter som foregikk i undervisningen, for eksempel ved å hjelpe elevene når de lurte på noe, spille fotball med elevene i gymmen og dele ut ark for læreren. Deltakerobservasjon har en vitenskapelig tanke om at det er nødvendig å delta i sosiale sammenhenger for å kunne få innsikt i dem (Pedersen, et al, 2012: 17). Pedersen, Klitmøller og Nielsen (2012) skriver at uten å benytte deltakendeobservasjon vil ikke forskeren kunne få tilgang til all informasjon om fenomenet det forskes på. Når man benytter deltakende observasjon ønsker man å observere aktører med sikte på å få kvalitative data (Grønmo, 2016: 155). Kvalitative data foreligger ofte som tekst i stedet for tall, og de blir benyttet for å få frem karakteristiske trekk ved enhetene. Disse dataene kan ikke analyseres statistisk, slik som kvantitative data kan (ibid: 138). Forskeren skal forsøke å forstå en eller flere hendelser gjennom å observere og delta i konteksten hvor personer setter disse hendelsene i verk (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012: 17). Dette innebærer at forskeren selv samler inn data og observere når aktørene handler eller samhandler og uttrykker meninger. For å kunne se og høre handlingen er forskeren nødt til å være til stede der aktørene er, og når de aktuelle handlingene og hendelsene finner sted (Grønmo, 2016: 155).

En utfordring når man benytter kvalitative metoder er forskerens posisjon i felten. Når man forsker på mennesker og samfunnet er ikke forskeren en verdifri tilskuer, også forskeren er en deltaker i samfunnet. Derfor vil alltid en forsker ha verdier og fordommer som kan være ubevisste i møte med forskningsfeltet, noe som gjør det umulig å skape verdifri og nøytral vitenskap (Halvorsen, 2003: 15). En forsker vil ha ulike fremgangsmåter og tilnærminger til ulike miljøer og samfunn som skal observeres og forskes på. I min studie var jeg i klasserommet, og min forforståelse og bakgrunn kan være med på å påvirke min posisjon i feltet.

Det er nå blitt sett på valg av metode og hva metoden innebærer. Neste delkapittel presenterer selve forskningsprosessen og deltakerne blir beskrevet.

### 3.3 Forskningsprosessen

Observasjon er en metode som er mer opptatt av å utvikle egne teorier enn å teste eksisterende hypoteser (Hammersley & Atkinson, 1996: 55). Selv om observasjonen vil variere fra ulike forskningsprosjekt og ut i fra hvem som er forsker, er det nyttig å følge noen generelle retningslinjer i forskningsprosessen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Grønmo (2016: 156) sine fem punkter for forberedelse til datainnsamling, dette fordi disse fem punktene er enkle å forholde seg til når man ikke har så mye erfaring med forskning fra før. (1) Valg av felt, det er viktig at forskeren velger seg et felt som passer til problemstillingen eller det den ønsker å finne ut av. I dette prosjektet ble to klasser valgt som felt. (2) Avtale adgang, forskeren må kontakte deltakerne for å presentere sitt prosjekt og avtale adgangen til feltet. Avtalen om adgang ble gjort direkte med ledelse på skolene som skulle delta i prosjektet. (3) Velge posisjon og synsvinkel, forskeren må velge hvilken posisjon den skal ha og hvilken synsvinkel den ønsker å møte feltet med. Posisjonen i denne oppgaven har blitt redegjort for i delkapittel 3.1. (4) Avklare fokus, siden et felt kan gi mange opplysninger og inntrykk, må forskeren sette seg et avgrenset fokus når den møter feltet. Fokuset i denne oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen som er presentert tidligere i dette kapitlet. (5) Avgjøre grad av åpenhet, forskeren må velge om den skal være åpen, delvis åpen, eller skjult i feltet. I dette prosjektet valgte jeg som forsker å være helt åpen slik at alle deltakerne visste om meg og mitt prosjekt. Nå vil det komme en presentasjon av deltakerne og prosessen med å skaffe tilgang til feltet.

#### 3.3.1. Valg av deltakere

I min undersøkelse baserte valg av deltakere seg på et strategisk utvalg. Det vil si at deltakerne ble valgt ut i fra egenskaper eller kvalifikasjoner de har, som er strategiske i forhold til min studies problemstilling og teori (Thagaard, 2013). Jeg hadde også noen egenskaper eller kvalifikasjoner jeg så etter i valg av deltakere. Det måtte være to skoler, den ene skulle være urban med mottaksklasser og den andre skulle være rural hvor minoritetsspråklige elever ble satt rett inn i ordinært klasserom. Det var selvfølgelig også en forutsetning at skolene hadde minoritetsspråklige elever, og jeg hadde et ønske om å sammenligne to klasser som var på samme klassetrinn.

Jeg tok kontakt med en rural skole, hvor rektor var svært positiv til å snakke med meg om forskningsprosjektet mitt. Rektor ønsket gjerne at jeg skulle få komme og observere på denne skolen. Rektor sa også at temaet var svært aktuelt og relevant for dem, siden de i løpe av få år hadde fått en betydelig økning av minoritetsspråklige elever, noe de hadde liten erfaring med fra før. Det var derimot vanskeligere å finne en urban skole å observere på. Dette kan kanskje

være fordi urbane skoler har et større trykk av studenter og forskere som ønsker å observere dem og at de da kan være mer selektive. Jeg nevnte for rektor på den rurale skolen om mine utfordringer med å finne en urban skole å sammenligne med. Rektor fortalte meg da om en skole som de hadde et samarbeid med når det gjaldt morsmålsopplæring av enkelte elever. Rektor syntes det hadde vært gøy om jeg kunne sammenligne med denne skolen. Rektor sendte en mail til den urbane skolen og fortalte at de var med i prosjektet mitt. Etterpå ringte jeg til den urbane skolen og fikk avtalt et møte.

I samtale med rektor på den rurale skolen kom vi frem til en klasse som ville være aktuell å observere. Denne klassen ble valgt ut i fra antall minoritetsspråklige elever og et ønske fra meg om å få observere en klasse på mellomtrinnet. Når jeg snakket med den urbane skolen etterpå, ble vi enige om at jeg kunne få observere samme klassetrinn hos dem. Jeg var veldig heldig som tidlig fikk adgang til to felt som passet veldig godt til min problemstilling. Ledelsen på begge skolene var åpne og ønsket å hjelpe meg med prosjektet, og de svarte gjerne på mine spørsmål.

For å kunne forstå casene som blir presentert i analysekapitlet, og lettere sette seg inn i mine observasjoner og analyser vil jeg nå presentere skolene og noen elever. Alle elever og lærere er blitt anonymisert, elevene har jeg gitt andre navn enn deres opprinnelige. Skolene har jeg valgt å anonymisere ved å kalle dem *rural skole* og *urban skole*, dette for å skille tydelig mellom hvilken skole det er snakk om.

### **Den rurale skolen**

Den rurale skolen er en skole med ca. 120 elever på barnetrinnet, og det er 16 minoritetsspråklige elever på skolen. Elevene får særskilt norskopplæring på skolen i egne timer. Morsmålsopplæring har de bare tilbud om på tigrinja, og denne undervisningen foregår over Skype i samarbeid med den urbane skolen. De jobber nå med å få tak i en morsmålslærer som kan arabisk. Rektor forteller at det er en utfordring at dette er en rural skole, hvor det ikke er så attraktivt å jobbe som morsmålslærer. Det henger også sammen med at det er få elever med ulike morsmål noe som gjør det utfordrende rent økonomisk. Rektor forteller at det kan være vanskelig å få morsmålslærer til å flytte hit, eller reise hit bare for noen timer i uken.

Klassen jeg observerte var på mellomtrinnet og hadde tre minoritetsspråklige elever. Klassen hadde en kontaktlærer, men flere forskjellige faglærere. I casene har jeg ikke skilt noe særlig mellom lærerne, siden jeg ikke følte det var relevant. Det er bare en lærer som er fremhevet, og det er engelsklæreren. De tre minoritetsspråklige elevene var veldig ulike. Nancy har flyttet til

Norge sammen med moren sin som er gift med en norsk mann. Nancy kan svært lite norsk, siden hun bare har vært i klassen under ett år. Kontaktlærer uttrykker at hun synes det er problematisk at Nancy ikke kan språket, og vet ikke hvordan hun skal få lagt opp god undervisning for henne. Samuel har vært i klassen i fire år, og han snakker godt norsk. Han har kommet til Norge som flyktning, og bor bare med mor og lillesøster, noe som gjør at han har mye ansvar hjemme. Zaid er også flyktning, han har to/tre års skolegang fra før. Kontaktlærer forteller at han har kommet raskt etter de andre elevene faglig. Han har vært i klassen i litt over ett år.

### **Den urbane skolen**

Den urbane skolen er en barneskole med ca. 270 elever, hvor omtrent 50% av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn. 20-25% får særskilt norskopplæring. De tilbyr morsmålsopplæring til omtrent alle elevene som har rett til det og ønsker det. På mottaksskolen er det ca. 35 elever. Mottaksskolen er en del av den ordinære skolen, hvor et grupperom på skolen blir benyttet til undervisning. Når elevene ikke går i mottaksklassen, deltar de i ordinær undervisning. Elevene følger undervisningen i mottaksklassen og ordinære klasser ved denne skolen, frem til de har nok norskkunnskap til å være i ordinær undervisningen på heltid. Da blir elevene sendt tilbake til sine nærskoler.

I klassen jeg observerte var ca. 50% elever med minoritetsspråklig bakgrunn. De fleste av elevene i klassen var født i Norge. Det var to elever fra mottaksskolen som fulgte den ordinære undervisningen når de ikke hadde undervisning i mottaksklassen. De to elevene skulle begynne på sin nærskole når de var ferdige med norskopplæringen. Ahmed var den eneste eleven i den ordinære klassen som hadde gått på mottaksskole før. Han hadde denne skolen som sin nærskole og går derfor nå i ordinærklasse her. Klassen hadde to lærere som stort sett hadde all undervisningen. Siden disse to er svært sentrale i det meste av undervisningen i klassen, har jeg valgt å skille dem ved å gi dem navnene LærerMia og LærerPer, for å enkelt skille mellom hvem som er hvem.

Etter å ha skaffet meg deltakere og avtalt prosessen med begge skolene, begynte jeg på gjennomføring av observasjonene. Denne prosessen vil nå bli redegjort for i neste delkapittel.

### **3.4. Gjennomføring av observasjoner**

Når man bruker feltarbeid og observasjon som metode i et forskningsprosjekt er det vanskelig å kunne sette seg en konkret problemstilling før man begynner på datainnsamlingen. Alt avhenger av hva man oppdager og får tilgang til underveis i prosessen (Hammersley og



Atkinson, 1996). Selv om jeg valgte ut deltakere ut i fra interessefelt og hva jeg ønsket å forske på, endret selve problemstillingen og fokuset seg underveis. Jeg startet med denne problemstillingen: «Hvilke forskjeller er det mellom rural- og urban skole med henhold til inkludering av minoritetsspråklige elever?» Når jeg begynte å skrive observasjonsnotater så jeg på det som hendte mellom elever eller lærere når en eller flere minoritetsspråklige elever var involvert. Jeg så også på hvordan elever og lærere snakket med og om minoritetsspråklige elever.

Observasjonene foregikk over åtte uker. Jeg begynte med å observere to dager i uken i tre uker på den rurale skolen, for så å observere to dager i uken i fire uker på en urbane, og avsluttet med to dager til på den rurale skolen. Når jeg var ferdig med de tre ukene på den rurale skolen gledet jeg meg til å observere forskjellene mellom den rurale- og den urbane skolen. Det jeg da oppdaget var at det var kanskje like mange likheter som ulikheter mellom skolene, noe som gjorde at jeg begynte å vurdere problemstillingen min. Det er vanlig at miljøet man observerer i kan ha innvirkning på formuleringen av problemstillingene underveis (Hammersley og Atkinson, 1996). Jeg gikk fra å se på hvilke forskjeller det var, til en litt annen formulering; «Er det forskjeller mellom en urban- og en rural skole med tanke på inkludering av minoritetsspråklige elever?». Ved å se på om det er forskjeller har jeg også rom for å trekke inn eventuelle likheter mellom skolene. Jeg gikk også inn i forskningen med en tanke om å bare se på forholdet mellom elevene, men oppdaget fort at det var umulig å se på forholdet mellom elevene uten å også inkludere lærerens rolle i klasserommet og på skolen. Jeg så at lærerne hadde holdninger og væremåter som de ubevisst viste i klasserommet. Dette var med på å skape et skille mellom «oss» og «de andre».

Jeg forsøkte å bruke en majoritetsinkluderende tilgang, som Staunæs (2004: 40) forklarer som at man ikke bare forsker på «den andre» altså minoriteten, men også ser på majoriteten og forholdet dem imellom. Selv om jeg fokuserte på de minoritetsspråklige elevene var også de majoritetsspråklige elevene sentral i oppgaven, siden fokuset var å se på forholdet mellom elevene i lys av inkludering. Jeg valgte å notere alt som foregikk i klasserommet, med hovedfokus på minoritetsspråklige elever. Når jeg noterte i klasserommet satt jeg som oftest på en stol bak i rommet, også gikk jeg litt rundt når det var nødvendig. Jeg forsøkte å notere alt der og da, og det virket ikke som at elevene gjorde seg noe av at jeg observerte dem og noterte samtidig. Kvaliteten blir dårligere desto lengre tid det tar fra observasjonen gjøres til den skrives ned, det ideelle er å ta notater under selve observasjonen (Hammersley & Atkinson, 1996: 204). Derfor forsøkte jeg å notere alt med en gang så godt det lot seg gjøre, noen ganger ble det bare

stikkord. Hver dag etter observasjonene skrev jeg dem inn på pc så utfyllende jeg kunne. Ved å skrive de utfyllende på pc så tett etter observasjonen risikerte jeg ikke å glemme hva stikkordene mine og notatene min betydde. Notatene må etterarbeides ved at de bearbeides, videreutvikles og utfylles (ibid.: 206). I samtaler med lærere i garderobes og ellers skrev jeg ned notatene så fort jeg kunne etter samtalene. Jeg valgte å ikke notere underveis i samtalene, fordi jeg ikke ønsket å avbryte den naturlige kommunikasjonen vi hadde. Det ville blitt unaturlig om jeg hadde hentet frem penn og papir i uformelle samtaler i garderoben for eksempel. Feltnotater skal ofte bestå av sosiale prosesser og den konteksten det foregår i (ibid.: 203). Jeg skrev ned konteksten rundt, og handlinger og samtaler underveis. Målet er å gi en gjengivelse av ulike særtrekk og egenskaper, men hva som registreres avhenger også av hva som synes relevant i forhold til forskningsprosjektets problemstillinger (ibid.).

Selv om jeg hadde et vidt perspektiv på det jeg observerte hadde jeg notert meg noen tanker rundt hva jeg fokuserte mest på i observasjonene, og hva jeg eventuelt droppet å notere ned. Det er umulig å registrere data uten å ha en viss forestilling om hva som er viktig og hva som ikke er det (ibid.). Siden forskeren ikke kan forutse hva deltakerne kommer til å gjøre, er det vanskelig å legge detaljerte planer for datainnsamlingen før man starter med observasjonen. Derfor vil undersøkelsesopplegget være basert på at forskeren viser stor grad av fleksibilitet, åpenhet og tilpasningsevne når det kommer nye oppdagelser og erfaringer under selve datainnsamlingen (Grønmo, 2016: 156). Siden jeg ikke visste hva jeg kom til å se i møte med feltet valgte jeg å ha en svært åpen tilnærming, der hva som foregikk i feltet fikk være med på å forme mine hovedfokus områder i observasjonen. Det er ikke vanlig å foreta en systematisk koding av kategorier av det som observeres før mot slutten av datainnsamlingsfasen. Hovedformålet er jo nettopp å identifisere og utvikle det som synes å være de best egnede kategoriene (Hammersley & Atkinson, 1996: 203).

Underveis i en datainnsamlingsprosess kan det oppstå utfordringer, det vil nå bli sett på og drøftet hvilke utfordringer dette forskningsprosjektet har møtt på.

#### 3.4.1. Utfordringer ved observasjon som metode

Som forsker kan man møte på ulike utfordringer underveis. I løpet av datainnsamlingsperioden opplevde jeg ikke å møte på noen store utfordringer. En av de største utfordringene var nok min egen erfaring med observasjon som metode, siden jeg aldri har benyttet meg av denne metoden før. Jeg fikk god hjelp av veileder som selv hadde erfaring med denne metoden, også leste jeg teori om metoden. Jeg følte jeg lærte veldig mye underveis om hvordan jeg skulle notere godt og få sett det jeg ønsket å se. Grønmo (2016: 156) nevner fire typiske problemer man kan møte

på; (1) at forskeren blir helt eller delvis avvist, (2) at perspektivet kan bli ensidig, (3) deltakelsen kan påvirke aktørene og (4) observasjonen kan påvirke aktørene. Jeg følte ikke på noen tidspunkt at jeg ble avvist, heller tvert imot, både ledelse og lærere var åpne og inkluderende overfor meg og min forskning, elevene var også nysgjerrige på meg og det virket som de godtok at jeg skulle være der. Derfor følte jeg heller ikke at jeg som deltaker eller observatør i klasserommet påvirket aktørene. Selvfølgelig var elevene veldig observante på meg i starten, men jeg følte at de raskt sluttet å legge merke til at jeg var der, jeg ble en naturlig del av klasserommet. Lærerne fortalte at de følte elevene var akkurat like når jeg var der som når jeg ikke var der. Dette følte jeg også gjennom noen av observasjonene mine der elevene sa og gjorde ting de kanskje ikke ville gjort om de hadde vært mer bevisste på at jeg var i klasserommet. Til slutt kan man kanskje tenke seg at perspektivet kan bli ensidig når jeg var den eneste som observerte og skriver om situasjonene. Jeg benytter meg av teori for å forsøke å forstå hendelsene, og jeg snakket med lærerne underveis og drøftet med min veileder. Dette for å forsøke å ikke få et for ensidig perspektiv på forskningsresultatene.

Etter jeg var ferdig med å samle inn data gjennom observasjoner, startet analyseprosessen. Neste delkapittel redegjør for hvordan analysene ble gjennomført.

### 3.5. Analyseprosessen

Det første trinnet i en analyseprosess er å ta en grundig gjennomgang av alle dataene, for å bli godt kjent med dem (Hammersley & Atkinson, 1996: 238). Dette var det første jeg gjorde etter jeg var ferdig med alle observasjoner. Jeg var veldig glad for at jeg hadde skrevet notatene mine så utfyllende og detaljerte som jeg kunne på pc hver dag etter observasjonene. Når jeg leste alle notatene etterpå oppdaget jeg at det var mye jeg hadde glemt i løpet av ukene med observasjoner. Jeg leste gjennom alle notatene flere ganger, og satt med markeringstusjer i ulike farger for å plukke ut det jeg mente var relevant for videre analyser. De observasjonene jeg mente var relevante plasserte jeg inn i et eget dokument. Der begynte jeg å se etter likheter mellom observasjonene, og kom frem til at det var tre tema som var gjennomgående. Jeg endte da opp med å benytte en temasentrert analytisk tilnærming, ved at jeg sammenlignet informasjonen knyttet til alle deltakerne, og plasserte dette inn i ulike tema (Thagaard 2009: 148). Når temaene var bestemt kunne jeg se mer spesifikt etter teori som belyste disse. De tre temaene ble utgangspunktet for analysekapitlet, og hvordan jeg kom frem til akkurat disse tre vil nå bli redegjort for.

Etter å ha vært på begge skolene satt jeg igjen med en følelse av at det kanskje var mer integrering enn inkludering. Integrering er en tanke om at ulike barn skal få plass og tilpasses det ordinære skoletilbudet, tanken om inkludering går på at man må også tilpasse skolen til barnet (Olsen, 2013: 15). I løpet av observasjonstiden i skolene erfarte jeg at skoletilbudet var det samme, selv om elevmassen hadde blitt mer mangfoldig. Skolen hadde ikke endret seg for å passe elevene, men elevene måtte endres for å passe til skolen. Derfor ble første tema *integrering/inkludering*. Videre oppdaget jeg tidlig i observasjonene at læreren hadde en sentral posisjon overfor elevene. Utsagn og handlinger som lærerne gjorde åpenlyst foran elevene, som gikk på «oss» og «de andre», kunne være med på å påvirke elevenes tanker om hverandre og seg selv. Jeg oppdaget at jeg ikke kunne se på inkludering mellom elevene uten å se på lærerens rolle overfor elevene. Derfor ble det andre tema; *lærerens rolle*. Til slutt så jeg at vennskap og relasjon mellom elevene var sentralt i mine observasjoner. Det å skape gode relasjoner med sine medelever er viktig for alle barn. For å skape relasjon og vennskap så jeg i mine observasjoner at å mestre norsk språk, og å forstå de normene som gjelder i klasserommet var veldig viktig. Derfor ble det siste temaet *språk, relasjon og vennskap*. Disse temaene ble utgangspunkt for forskningsspørsmålene som danner de tre delkapitlene i analysekapittelet:

- 1) Er det integrering eller inkludering i klasserommene?
- 2) Hvilken rolle har læreren med tanke på inkludering i klasserommet?
- 3) Hvor viktig er språk når det skal dannes vennskap, og hvordan dannes relasjoner mellom elevene?

Neste delkapittel vil drøfte de etiske retningslinjene som man må ta hensyn til i møte med barn og et forskningsfelt. Det vil også bli sett på kvaliteten på forskningsresultatene

### 3.6 Etiske retningslinjer og kvalitet

Når man utfører et forskningsprosjekt finnes det moralske og etiske retningslinjer som er med på å regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2016). Når man skal forske på barn er man nødt til å sende inn søknad og godkjenning til NSD, noe jeg gjorde så snart jeg hadde bestemt meg for forskningsdesignet mitt. NSD svarte at forskningsprosjektet mitt ikke var meldepliktig (se vedlegg 1), dette begrunnet de i en telefonsamtale med at jeg skulle se på hele klasser og grupper, ikke enkeltelever, samt at jeg ikke skulle intervjuer elevene. Jeg skulle heller ikke registrere sensitiv informasjon om elevene, lærerne eller skolen elektronisk. Alt som ble skrevet inn på pc og registrert elektronisk ble anonymisert først.

Hammersley & Atkinson (1996) har skrevet noen punkter på etiske retningslinjer i møte med forskningsfeltet, disse vil jeg nå drøfte min forskningsprosess ut i fra. Først skriver de om viktigheten av informert samtykke. Deltakerne skal få utfyllende og nøyaktig informasjon om forskningen, helst bør de også kunne gi samtykke (ibid.: 294-296). Jeg leverte ut samtykkeskriv (se vedlegg 2) til rektor/skoleledelse ved begge skolene hvor de skrev under på at det var greit at jeg brukte deres skole i min masteroppgave. Jeg leverte også ut et informasjonsskriv til foreldre og elever i de klassene jeg skulle observere (se vedlegg 3). I samråd med NSD ble vi enige om at jeg ikke trengte samtykke fra foreldrene, siden jeg skulle se på alle elever og ikke forske direkte på enkeltelever. Det kom inn spørsmål fra noen foreldre rundt prosessen min, som jeg tok tak i og svarte på. Det var også et foreldrepar som hadde uttrykt ønske til lærer om at jeg ikke skrev om deres barn, dette har jeg selvfølgelig overholdt. I følge Hammersley & Atkinson (1996: 294-296) skal feltforskeren helst operere åpent om informasjon rundt forskningen, men noen ganger kan for mye informasjon påvirke atferden til elevene på en måte som ødelegger forskningen. Dette gjorde at jeg valgte å fortelle elever og foreldre at jeg så på samspillet mellom elevene. Jeg valgte derimot ikke å fortelle at hovedfokuset mitt var forholdet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Jeg tenkte kanskje at dette ville ha påvirket majoriteten i retning av å ta ekstra godt vare på de minoritetsspråklige elevene.

Videre skriver Hammersley & Atkinson (1996: 297) om etiske retningslinjer rundt privatlivet, at forskningen kan innebære offentliggjøring av ting som er sagt eller gjort i private sammenhenger. De problematiserer skaden som kan oppstå hvis andre kan gjenkjenne og identifisere samfunnet eller personer som er beskrevet i casene. Jeg skrev under på taushetserklæring hos begge skolene, noe som innebar at jeg ikke kunne fortelle eller skrive om ting som var irrelevant for min forskning. Jeg tenker at skole og undervisning er en offentlig arena, selv om det også finnes mye privat informasjon der. Jeg har så godt det lar seg gjøre forsøkt å holde både skoler og deltakere anonyme. Lærere, elever og foreldre vet selvfølgelig at jeg har vært der, men utover det har jeg ikke fortalt hvilke skoler jeg har observert til andre. Dette gjør at samtaler som kan føles private ikke så lett kan gjenkjennes av utenforstående.

Det siste punktet rundt etiske retningslinjer (ibid.: 305) går på konsekvenser for fremtidig forskning, altså skolene kan bli så støtt av det forskeren skriver at de nekter å bli brukt til forskning senere. Som forsker må man være forberedt på negative reaksjoner, kanskje har ikke den som observeres samme syn på saken som forskeren? Hva deltakerne i mitt prosjekt tenker om mine funn vet jeg selvfølgelig ikke enda, men jeg håper at de er enige i mine observasjoner. Jeg har også diskutert litt med lærerne underveis, for å få bekreftet noen av mine tanker og

observasjoner, særlig med tanke på forhold mellom ulike elever. Lærerne kunne bekrefte eller avkrefte mine observasjoner med tanke på vennskap og relasjoner i klasserommet. Jeg kan selvfølgelig oppfatte og observere situasjoner på en annen måte enn ledelse, lærere og elever, siden jeg har en annen rolle og ståsted i situasjonen enn dem. Når det etiske rundt datainnsamlingen er i orden, må man også vurdere kvaliteten til forskningsprosjektet.

### 3.6.1.Kvalitet

Etter man har gjennomført et forskningsprosjekt er det viktig å se på kvaliteten til forskningen. Det å skulle måle kvaliteten på en kvalitativ studie går ikke. Derfor finnes det ulike krav som man kan drøfte forskningen sin opp imot får å si noe om kvaliteten på studiet, som for eksempel validitet, reliabilitet, overførbarhet og generaliserbarhet.

Validitet er en målestokk for hvorvidt man studerer det man ønsker å studere, og om det gjøres så detaljert og tilstrekkelig som mulig. Man ønsker at forskningen skal være et speil på virkeligheten, og at omfanget av observasjonene faktisk avspeiler de fenomener vi ønsker å undersøke (Thagaard, 2012: 201-202). Jeg tenker at validiteten på forskningsprosjektet mitt er høyt siden problemstillingen og det jeg ønsket å finne ut av var vidt. Men jeg var da nødt til å se etter de riktige situasjonene og spørre lærerne om de riktige spørsmålene. Selv om resultatet ikke er entydig, så fikk jeg en mye større forståelse og svar på det jeg ønsket å forske på enn jeg hadde fra før. Jeg håper at andre som også leser studien føler det samme.

Reliabilitet eller pålitelighet i denne oppgaven går på min redegjørelse for gjennomføring av observasjoner og analysen etterpå. Det går ofte på om man kan finne samme resultat hvis en annen forsker gjør nøyaktig det samme som meg i klassen. Dette er i praksis umulig siden undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen vil være avhengig av når studien gjennomføres og hvem som gjennomfører studien (ibid.: 242). Jeg har hele tiden vært bevisst på å være så nøytral som mulig, og ikke bruke eget skjønn i analysen. Men som tenkende menneske med egne erfaringer, kan jeg ikke være helt nøytral eller uten verdier i mine analyser og tolkninger av observasjonene. Hammersley & Atkinson (1996: 46) skriver at det vil være helt umulig for en forsker enten man bedriver kvalitativ eller kvantitativ forskning, å være helt nøytral i møte med forskningsdataene. Alle har med seg kulturelle erfaringer og forforståelser.

Som forsker ønsker man å kunne si noe utover sine egne deltakere, så det å kunne generalisere er sentralt. Benytter man kvantitativ metode har man ofte et så stort utvalg at det kan være representativt for populasjonen, og dermed kan forskningen være generaliserbar. Når man derimot benytter kvalitativ metode studerer man ofte få tilfeller, og da vil man alltid være i tvil

om funnene kan være representative for lignende tilfeller (ibid.: 71). Siden denne masteroppgaven har valgt å sammenligne to tilfeller som er interessante i seg selv, vil ikke generaliseringen være viktig. Derfor kan det være mer relevant å se på overførbarheten, selv om det vil variere ut i fra kontekst og situasjon. Selv om ikke alle funnene kan overføres til andre lignende tilfeller, så kan man kanskje finne likheter eller enkeltfunn som kan overføres. De resultatene og observasjonene jeg har fått trenger ikke å være de samme som man kunne fått hos to helt andre skoler eller klasser. Man kan derimot trekke ut hovedessenser fra min analyse som kanskje kan være gyldig også for andre situasjoner. Siden jeg brukte to skoler vil det være mer overførbart, enn om jeg bare hadde sett på en. Men dette er fortsatt resultater som gjelder for disse skolene, og jeg kan ikke si at det også gjelder for alle andre rurale- og urbane skoler. De funnene som er gjort i denne masteroppgaven kan kanskje bli brukt til å sammenligne med andre lignende studier.

Jeg har nå presentert valg av metode, hva som ligger i observasjon som metode, valg av deltakere, forskningsprosessen, analyseprosessen, etiske retningslinjer og sett på kvaliteten på studiet. I neste kapittel kommer selve analysedelen av masteroppgaven. Der presenteres det jeg har trukket ut som sentrale funn og observasjoner, og disse blir drøftet i lys av teori.





## Kapittel 4 Analyse

Analysekapitlet vil presentere noen av observasjonene jeg gjorde i møte med elevene og lærerne ved den urbane- og den rurale skolen. Disse funnene vil bli analysert i lys av egne refleksjoner og aktuell teori. Analysen vil først presentere funn som går på skolene som helhet, deretter går fokuset over på lærerne og til slutt vil det bli sett på elevene og deres relasjoner. Denne organiseringen er valgt ut i fra en tanke om at det er slik skolen er organisert, fra skolen og ledelsen, til lærere og tilslutt elevene. I denne studien sammenlignes en rural- og en urban skole, dette er valgt fordi det er lite forskning på minoritetsspråklige elever på rurale skoler. Som vist i delkapittel «tidligere forskning», ser man at forskning på minoritetsspråklige elever skjer på urbane skoler, og gjerne mottaksskoler.

### 4.1 Inkludering eller integrering?

Noe av det første jeg la merke til etter å ha vært på både den urbane og den rurale skolen, var at fokuset på «vi» og «de» var forskjellig på skolene. Dette delkapitlet vil se på hvordan skolene snakket om minoritetsspråklige elever. I samtale med lærere og ledelse på den rurale skolen, var det alltid en tanke om «de norske» elevene som gjerne også var født og oppvokst i bygda, også var det «de andre» altså minoritetsspråklige elever. Dette opplevde jeg blant annet da jeg snakket med en lærer i lærergarderoben, og hun fortalte meg at elevene hennes skulle gå på ski i gymtimen.

*Jeg kommer i snakk med lærere når jeg bytter i garderoben. Når lærerne hører temaet mitt blir de veldig opptatt av å fremheve «de» elevene, «de nye». En klasse skal gå på ski i dag, læreren forteller meg dette i garderoben. Hun er imponert over at «de» er med på det, og at de synes det er gøy. Hun sier blant annet: «De går til og med på ski på fritiden. Frivillighetssentralen skaffer ski til disse barna».*

Det kan være mange årsaker til at fokuset på «vi» og «de» var sentralt på den rurale skolen. Man kan tenke seg at en av årsakene var at tilflytting av minoritetsspråklige elever var forholdsvis nytt i kommunen. Kanskje var det også usikkerheten og uvitenheten rundt å få inn nye elever på skolen som gjorde at de ble usikre på hvordan de skulle snakke om elevene og den nye situasjonen? Kanskje var det også et resultat av å opprettholde den «norske identiteten», og den typiske innbyggeren i denne kommunen? Ved å fortsette å kalle elevene minoritetsspråklige og de andre kan man fortsette å opprettholde den norske identiteten. Ved å skape en kategori med «de andre» vil man også kunne ha kategorien «oss nordmenn» (Möller, 2012). I samfunnet i dag er det vanlig å skille «oss» fra «dem» (Barth, 1994: 59), derfor kan man tenke seg at denne tankegangen gjenspeiler seg i skolen og videre påvirker lærenes tankesett. Lillejord og Tolo (2016) skriver at enkelte skoler kan ha en holdning om at det norske

er det ideelle. Selv om jeg ikke fikk et inntrykk av at lærerne på den rurale skolen var nedlatende om minoritetsspråklige elever, så kan man tenke seg at de hadde en tanke om at det var veldig positivt hvis elevene gjorde norske ting og tilpasset seg den norske kulturen. For eksempel ved at de gikk på ski, og til og med gikk på ski på fritiden, kan det være et snev av etnosentrisme (Lillejord & Tolo, 2016), ved at det som er viktig for «oss» er det ideelle og sentrale. I likhet med Said (2001) har også jeg en tanke om at vesten generelt, men da også Norge, tenker på oss selv som overlegne og det selvfølgelige. For eksempel det «vi» gjør og «våre» tradisjoner er det riktige, og da kan man jo tenke seg at denne tankegangen også er overført til skolesystemet. Slik som vi legger opp skolehverdagen, de tradisjoner og aktiviteter som «vi» gjør i norsk skole er det beste.

Vi kan tenke oss at skolen, på lik linje med samfunnet setter oss selv i et sentrum, slik som Gullestad (2006) hevder. Kanskje kan man tenke seg at skolen og samfunnet er bygd på en elitistisk tanke, om at det «vi» gjør er det beste og «vi» er sentrum. Da kan det kanskje også være sannsynlig at det vil være naturlig for lærerne å tenke på det som noe positivt når nye elever gjør slik som «oss» og ikke utfordrer det systemet som er der fra før. Selv om lærerne på den rurale skolen kanskje ikke hadde en elitistisk tankegang, i hvert fall ikke bevisst, så kan man tenke seg at å bruke uttrykk som «de» og «disse barna» er med på å skape et skille innad på skolen. Möller (2012) skriver i sin artikkel at ved å sette merkelapper på elever for eksempel ved å kalle dem de andre, vil det føre til at det blir en holdning om at de skiller seg fra oss. I et land som setter enhetsskolen høyt, og tenker at alle barn skal ha plass i den norske skolen, bør det vel egentlig ikke være noe oss og dem?

På den urbane skolen var lærere og ledelse opptatt av at de ikke skilte på minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. I samtale med ledelse spør jeg om de har tall på hvor mange minoritetsspråklige elever de har, og om de har utarbeidet en felles plan for hvordan de skal inkludere disse elevene. Ledelsen svarer at på deres skole blir det ikke gjort forskjell på elevene, alle blir møtte på samme måte. Under mine observasjoner følte jeg det sjeldent var noe fokus på «vi» og «de» på denne skolen. Men i stedet for å observere at elevene da var ett og at alle var «vi», følte jeg kanskje heller slik som Helgevold og Johannessen (2016) viser i sin artikkel at lærerne og ledelse i møte med et flerkulturelt mangfold valgte å underkommunisere forskjellene som oppstod. En observasjon jeg gjorde var forholdet mellom en gutt i klassen og den ene læreren. Denne gutten gikk i ordinær klasse, men han hadde vært kortest i Norge av elevene i den klassen. Han hadde tidligere gått i mottaksklasse ved samme skole, og jeg har valgt å kalle han *Ahmed*. Elevene bruker ofte å starte første time med å lese individuelt i 15

minutter. Dette er noe elevene har innarbeidet som en rutine så når de kommer om morgenen, finner de frem boka og begynner å lese uten å si noe. Ahmed ønsket ikke å gjøre det som var forventet av ham denne morgenen. Samtalen mellom ham og lærer foregår tvers gjennom klasserommet, lærer står fremme ved tavlen og Ahmed sitter ganske langt bak ved pulten sin.

*Elevene starter skoledagen med å lese individuelt i 15 minutter.  
Ahmed vil ikke åpne boka, han fryser. (det er sur vind og minusgrader ute i dag).  
Det har nesten gått ti minutter uten at han har åpnet boka.  
LærerPer: «Ahmed nå må du åpne boka di».  
Ahmed: «Jeg fryser, skal bli varm først»  
LærerPer: «Da får du ikke være med på det som skjer etterpå»  
Ahmed gnir hendene for å varme dem  
LærerPer: «vil du tilbake på mottak kanskje?»  
Ahmed smiler usikkert, tenker, også sier han høyt: «Ja, det vil jeg, det var enkelt»*

Jeg har en følelse av at LærerPer aldri ville ha truet noen av de andre elevene med å dra tilbake til mottak, siden de aldri har vært der. Jeg lurte på når det å gå på mottak ble noe negativt, noe man kan true med? Denne hendelsen skjedde åpenlyst i klasserommet. Så på en skole hvor de påstår selv «at de ikke gjør forskjell på elevene» så følte jeg at dette kanskje ikke alltid var tilfellet. Hendelsen som er gjengitt over gjorde at jeg følte det var ubehagelig å være til stede, og alt dette forgikk foran alle de andre elevene. Skau (2015) skriver om hvor viktig handlingene til en profesjonsutøver er, og hvordan handlingene både kan virke nedbrytende og oppbyggende for elever. I møte med Ahmed og LærerPer, følte jeg at profesjonsmakten ble brukt på en nedbrytende måte overfor Ahmed.

Dette var ikke noe jeg bare følte ved denne situasjonen, men gjennom hele observasjonsperioden i denne klassen. Også i samtaler med meg snakket LærerPer om Ahmed som om han var annerledes enn resten. Selv om det i seg selv var noe jeg stusset litt på, syntes jeg det var enda mer underlig at han snakket om Ahmed til meg når andre elever hørte det, slik som i denne casen:

*Elevene jobber individuelt. Ahmed er den av guttene som jobber best i denne timen. Han blir ikke distraheret av de andre, og blir fort ferdig med oppgavene.  
LærerPer kommer bort til meg og sier: «han som har vært her kortest, du vet, det er han som jobber best. Jeg blir imponert. Eller det sier vel mest om de andre. Hehehe»  
En annen elev ser opp på oss.*

Det jeg ikke forstår i denne samtalen var hvorfor LærerPer skulle si «han som har vært her kortest», i stedet for å bare si navnet på eleven. Kanskje forsto lærer at noen av de andre elevene kunne høre samtalen vår, og derfor ville forsøke å anonymisere hvem han snakket om? Men alle elevene forstår jo hvem «han som har vært her kortest» er, og den kommentaren er med på å gjøre Ahmed til annerledes fra de andre som har gått i samme klasse i mange år. Denne

kommentaren kan kanskje også vise en forforståelse hos LærerPer om at elever som Ahmed, som har vært her kort, ikke skulle jobbet like godt som de andre elevene. I stedet for å si at Ahmed er flink, så sier han at det sier litt om hvor dårlige de andre elevene er. Det oppstår her en dikotomi mellom «de ordinære elevene» og «den eleven som har vært her kortest». Denne hendelsen foregår på den skolen som poengterte at de ikke gjorde noe forskjell på elevene fordi det ikke var noen forskjell. Her kan vi legge merke til hvordan likhet kan skape annerledeshet og forskjellbehandling (Lidén, 2001). Elevene skulle være like på den urbane skolen, men hva gjør man da når de ikke er like? Kanskje det var ønsket om likhet som gjorde at Ahmed ble forskjellsbehandlet, fordi han ikke var lik de andre? I opplæringsloven § 1-3, står det at alle barn har rett på tilpasset undervisning. Denne loven bør vel også gjelde for minoritetsspråklige barn? Undervisningen bør vel tilpasses slik at den også reflekterer minoritetsspråklige elever sine kunnskaper og forforståelser?

#### 4.1.1 Tilpasse undervisningen for alle

Det å tilrettelegge undervisningen for alle elever kan være en utfordring, særlig hvis eleven ikke forstår norsk eller kanskje har med seg enn annen kulturell bakgrunn enn læreren. Nancy var en av de tre minoritetsspråklige elevene på den rurale skolen, hun hadde nylig kommet til Norge. Hun hadde noen år med skolegang bak seg fra hjemlandet, men hun kan svært lite norsk. Dette gjør det vanskelig for henne å delta i den ordinære undervisningen. Noen timer i uken er hun ute i språkopplæringsgruppe, men alle andre timer er hun sammen med resten av den ordinære klassen. Jeg opplevde ofte at Nancy satt i timene uten å gjøre noen ting, dette var veldig lett å legge merke til når alle de andre elevene var i full gang med oppgaveløsning eller svarte på spørsmål fra lærer. Jeg observerte ofte at Nancy ikke fikk med seg hva som skulle gjøres i timene, og at lærerne nesten ble litt oppgitt eller kanskje lei av å gjenta til henne hele tiden. Denne hendelsen er hentet fra en norsktime. Lærer gir alle beskjed om å hente norskbok, og slå opp på side 66 og lese individuelt om bokanmeldelse.

*Alle har fått beskjed om å lese om bokanmeldelse. Elevene henter boka si og slår opp på siden.*

*Nancy sitter fortsatt på plassen sin og ser seg rundt.*

*Lærer: «Nancy, side 66».*

*Nancy: «hm?»*

*Lærer virker oppgitt, og staver høyt og rolig: «l e s e»*

*Nancy henter boka si.*

Denne situasjonen var ikke et unntak, jeg observerte at slike episoder oppsto ofte i klasserommet, fordi Nancy ikke visste hva hun skulle gjøre. Det kan virke som at selv om lærerne visste at Nancy ikke hadde de samme forutsetningene som resten av klassen til å følge med på undervisningen, så valgte de å gjennomføre undervisningen på sin måte uansett. Dette

er også noe Lidèn (2001: 77) har erfart ved at lærerne er klar over at elevene har andre forutsetninger, men de velger å gjennomføre undervisningen som om det ikke er noen ulikheter mellom dem. Ved å ikke gi Nancy oppgaver hun kan mestre, vil det kunne virke nedbrytende på hennes egen selvfølelse, og føre til at hun ikke oppnår mestring. Mestring er svært viktig for at en elev skal bli motivert og ønske å legge en innsats i egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 153). Det var lett å se på Nancy at hun la liten innsats i timene selv. Hun gikk ofte veldig rolig for å hente bøker, og hun brukte ofte lang tid på oppgavene hun hadde fått. Stort sett så jeg at Nancy hentet bok eller pc som hun fikk beskjed om, og resten av timen kikket hun på klassen eller ut av vinduet. En time gikk hun til og med i gangen med utebuksa si, og var der i tjue minutter før hun kom tilbake og satte seg på plassen sin. Læreren gjorde ikke noe tegn til at hun hadde merket at Nancy var borte.

Kontaktlæreren uttrykte til meg at hun følte Nancy kunne mer enn hun ga uttrykk for, og at Nancy kanskje var litt lat. Hvis Nancy sitter hver time og ser på alt det de andre elevene får til, bare fordi de kan språket, er det ikke så vanskelig å forstå at hun kan miste motet. Det å føle at man aldri strekker til eller mester, vil kanskje føre til at man ikke gidder, og da ifølge læreren bli lat. Som lærer har man stor makt med tanke på å kunne påvirke elevenes tanker om seg selv og andre, og lærerens egne tanker og holdninger vil kunne påvirke hvordan man forvalter makten som ligger i læreryrket (Skau, 2015). Ved å la Nancy gjøre det samme som de andre, vil det kunne påvirke Nancy til å føle at hun ikke mestrer noe. Det vil også kunne gjøre at de andre elevene ser at Nancy aldri gjør noen ting, og tenke at hun kan ingenting. Kanskje kunne læreren brukt sin makt som profesjonsutøver til å vise elevene at man er forskjellig og har ulike forutsetninger, men at det er greit. Det var også andre elever som ble tatt ut av klassen og hadde egne opplegg. Hvorfor kunne ikke Nancy også fått opplegg som var tilpasset hennes forutsetninger?

En time skilte seg alltid ut med tanke på Nancy, og det var engelsktimen. Engelsklæreren hadde alltid laget et eget opplegg for Nancy til alle timene. Engelsklæreren sa til meg at hun følte det var «helt bak mål» at Nancy skulle sitte og lære engelsk og gjøre oppgavene de andre gjorde, når hun enda ikke hadde fått tilstrekkelig opplæring i norsk. I disse timene jobbet alltid Nancy godt, jeg så at hun var fokusert på oppgaven, og virket mer ivrig når hun skulle finne frem bøker eller datamaskin.

*Engelsklærer har alltid planlagt et eget opplegg for Nancy, i motsetning til de andre lærerne som er inn i klassen. Elevene har gloseprøve. Nancy skal søke opp ord på norsk, engelsk og sitt eget morsmål. Dette blir formidlet diskret til henne.*

De fleste timene jeg er med i denne klassen har ikke lærerne, som nevnt tidligere, laget noe eget opplegg for Nancy. Hun sitter derfor veldig ofte og ser seg rundt, og vet ikke helt hva hun skal gjøre. Jeg føler dette blir veldig åpenlyst for resten av klassen. Derfor følte jeg at engelsktimene var positive ved at Nancy fikk egne oppgaver, da satt hun og jobbet godt sammen med de andre elevene. Selv om det ikke er de samme oppgavene som resten, så slipper hun at de andre legger så godt merke til at hun ikke gjør noen ting. Kanskje er Nancy med sin habitus med på å true klassens habitus, ved at klassen sammen har tilegnet seg lagrede disposisjoner som nå Nancy er med på å utfordre. Selv om det i utgangspunktet er enkeltindividet som har habitus, kan også habitus være egenskaper hos grupper (Kvarv, 2010: 21). Siden klassen har vært sammen i mange år, kan man tenke seg at de utgjør en enhet som sammen har skaffet seg sosiale erfaringer gjennom livet (Olesen, 2012). Nancy som er vokst opp i en helt annen kultur og skaffet seg helt andre sosiale erfaringer i livet, vil kanskje gjennom sin habitus være med på å utfordre og konfrontere klassens habitus. Selv om habitus ikke er uforanderlig så kan det være svært seiglivet (Kvarv, 2010: 21). Det beste for gruppen vil nok være å beholde sin habitus slik som den er, for da slipper de å forandre på kroppsliggjorte erfaringer. Nancy har også lagrede disposisjoner som skiller seg fra klassens habitus, noe som for hennes del også vil være vanskelig å påvirke og endre på. For læreren, som er en del av klassen, kan det mulig bli en utfordring å godta og inkludere en ny elev som har sin egen habitus med andre erfaringer enn den klassen sammen har skaffet seg.

En dag spør jeg de som er lærere på norskopplæringen på skolen om jeg kan være med å observere en time når Nancy er med, og det får jeg. Denne observasjonen syntes jeg var veldig interessant, fordi da fikk jeg se en helt annen side av Nancy.

*Jeg blir med Nancy til språkopplæringstimen. Her ser jeg en helt ny side av Nancy, hun mestrer en del. Hun blir brukt til å lære den ene gutten det han er usikker på. Dette er ikke noe hun har mulighet til å gjøre i klasserommet.*

I språkopplæringstimen er Nancy sammen med elever som er litt yngre enn seg selv, dette fordi skolen har valgt å dele elevene inn i to grupper ut i fra norskferdigheter. Når jeg observerer Nancy her, ser jeg en helt annen side av henne. Nancy smiler, hun ler og tuller og hun mestrer. Det å bruke Nancy til å lære en annen elev noe, gjør at hun nok føler at hun kan mer enn han. Dette er en følelse hun ikke har mulighet til å kjenne på i det ordinære klasserommet. Det å bruke hverandre til å lære går inn under Vygotsky sin tanke om proksimal utviklingszone (Strandberg, 2008: 24), hun lærer av elever som kan litt mer enn henne, også lærer hun bort til elever som kan litt mindre. I det ordinære klasserommet kan man tenke seg at elevene er på et

nivå som er over Nancy sitt neste utviklingssteg, og derfor kan ikke hun lære i fellesskap med dem. I norskopplæringsgruppen er hun med elever som er på hennes nivå i norsk, og her kan de i fellesskap lære av og med hverandre.

#### 4.1.2 Står norske tradisjoner sterkt i skolen?

Norske tradisjoner og det som nordmenn ser på som allmenn kunnskap, kan være med på å skape forskjeller mellom elevene. Et eksempel på norske tradisjoner fra den urbane skolen var når kateketen, som jobber i menigheten, kom på besøk for å snakke med elevene om langtidskonfirmasjon. Dette var en klasse der i hvert fall halvparten av elevene var ikke-kristne. Hun delte ut brosjyrer om konfirmasjonen til alle elevene, og det var aldri noe mulighet for elevene å komme med spørsmål om konfirmasjon eller hva de tenke selv om konfirmasjon.

*Etter at kateketen har gått snakker lærerne med elevene.*

*LærerMia: «alle legger brosjyren i sekken og viser den hjemme, men er dere muslimer og vil fortsette å være muslimer så trenger dere selvfølgelig ikke å ta den med hjem»*

*LærerMia fortsetter å snakke om hva langtidskonfirmasjon er, det viser seg at elevene egentlig ikke har forstått noe av det kateketen snakket om.*

*LærerPer tar inn brosjyren til de som ikke skal ha med hjem. Ei «norsk» jente vil også levere inn sin.*

*LærerPer: «Sikker på det? Tror du skal ta den med deg hjem!»*

*En av de «norske» guttene spør om han må gå i kirka om han tar borgerlig konfirmasjon.*

*LærerMia: «Nei»*

*Gutt: «YES»*

Jeg undret meg over hvorfor dette måtte skje på skolen, i skoletid. Og hvorfor måtte en «norsk» elev ta med brosjyren hjem, når de minoritetsspråklige elevene fikk slippe? Hva er forskjellen på en «norsk» ikke-kristen, og en minoritetsspråklige ikke-kristen? Er det å være kristen, eller født i Norge som er et kristent land, standarden? Det kan kanskje virke som at skolen tar utgangspunkt i at elevene skal være kristen og skal ta konfirmasjon, derfor må de som er norske så klart ta del i denne standarden. De som er muslimer eller har andre religioner blir da utenfor, og de mangler noe viktig som standard eleven i skolen har. Hvis man har en tanke om en standard kan det ifølge Nielsen (2014:13) føre til at noen elever får fordeler, og at forskjeller kan bli tolket som mangler. Hvis læreren alltid formidler det norske, og vinkler alt innenfor visse handle- og tenkemåter, er det ikke urealistisk å tenke at det vil foregå en fornorskning av elevene (Lidèn, 2001). Ved at kateketen kommer til skolen for å snakke om konfirmasjon, viser man at det er kristendommen som er normalen her, og overfører denne tanken til elevene også. Kanskje burde skolen vært religionsnøytral, hvis kateketen ønsker å fortelle om konfirmasjon tenker jeg at dette burde skjedd utenfor skoletid og skolen.

Dette delkapitlet har vist observasjoner der det har vært tydelige skiller mellom «oss» og «de andre», blant annet i mine samtaler med lærere og i møte med kristelig konfirmasjon i skoletid.

Det er også blitt presentert observasjoner av lærere som henvendte seg annerledes til minoritetsspråklige elever enn majoritetsspråklige elever. Neste delkapittel vil se nærmere på lærerens rolle i klasserommet, og hvilken posisjon en lærer kan ha som rollemodell overfor elevene.

## 4.2 Lærerens rolle som rollemodell

Som profesjonsutøver i yrker der man jobber med barn, har man en nøkkelposisjon når det gjelder å skape inkluderende og ekskluderende fellesskap (Otterstad, 2008: 96). Kanskje kan måten lærer henvender seg til, eller snakker om elevene være med på å påvirke hvilken posisjon elevene får i klassen? Casene som er vist overfor viser dette i møte med Ahmed og LærerPer på den urbane skolen, hvor Ahmed blir kalt «han som har vært her kortest» og han blir truet med å måtte tilbake til mottak. Også på den rurale skolen opplevde jeg at lærere påpekte ulikheter på en måte som jeg opplevde som negativ eller nedlatende.

Nancy blir ofte tatt ut til norskopplæring i en gruppe med flere minoritetsspråklige elever. Denne casen utspiller seg når det nærmer seg friminutt. Nancy kommer tilbake til ordinærklasse og språklærer følger henne inn i klassen, noe læreren ikke vanligvis gjør.

*Det er slutten av en matematikktime, Nancy kommer inn igjen fra språkopplæringsklassen og hun blir fulgt inn av språklærer. De andre elevene er på tur ut til friminutt nå, men språklæreren sier hun ønsker å fortelle dem noe først.*  
*Språklærer: «Vi jobber nå med vinterklær i språkopplæringen, så det hadde vært fint om dere hadde brukt ord som utejakke, utebukse, vintersko og lignende når dere snakker med Nancy og de to andre elevene»*

Nancy står også i klasserommet når lærer forteller dette, og jeg oppfatter at de andre elevene ser på hverandre, og ser undrende bort på Nancy. Måten lærer sier dette på kan oppfattes nedlatende overfor Nancy, siden dette er ord som de andre mest sannsynlig lærte i barnehagen. En slik uttalelse kan fremstille Nancy som om hun ikke er på samme nivå som resten. I følge sosiokulturelt forskningssyn (Dyste, 2009) så lærer barn best sammen med andre, så man kan jo tenke seg at språklærer har rett i at Nancy lettere lærer ordene hvis hun hører ordene bli brukt av medelevene. Forskning viser også at repetisjon og erfaringer med ord og begrep er sentralt når et barn skal lære seg et nytt språk. (Fodstad, 2015: 98). Jeg tenker kanskje dette er noe som burde komme som en naturlig del av en samtale, ikke på en måte der de andre elevene skal «lære» Nancy disse ordene. Da blir kanskje forholdet mellom de andre elevene og Nancy mer som «vi skal lære henne noe, vi kan mer enn henne», i stedet får å skape likeverdige vennskap? Jeg følte også at kommentaren «og de to andre elevene» var uheldig når lærer snakket foran klassen, fordi hvem er «de andre»? Er det gitt at «de andre» alltid er de minoritetsspråklige



elevene? Vil en kommentar fra lærer om at noen elever i klassen implisitt er de andre, gjøre at medelever også får en tanke om *oss* og *de andre*? Kanskje kan en slik oppfordring fra lærer, om å bruke norske ord aktivt ovenfor Nancy og de to andre elevene være et resultat av at lærerne mangler kunnskap om hvordan de skal forholde seg til minoritetsspråklige elever. Chinga-Ramirez (2015) viser i sin doktorgradsavhandling at lærere mangler kunnskaper om hvilke muligheter minoritetselever gir, og hvordan skolen kan påvirke deres selvforståelse. Jeg føler kanskje det er uvitenhet som gjorde at språklærerne på den rurale skolen oppfordret de andre elevene til å lære Nancy og de to andre norske ord. Det hadde kanskje vært fint om språklærer også kunne bruk Nancy som en ressurs eller framhevet hennes ferdigheter overfor de andre elevene, ikke bare hennes mangler. Kanskje heller bare oppfordret de andre elevene til å være med Nancy, snakke med henne og bli kjent med henne. Og da tenker jeg i likhet med Vygotsky (Dyste, 2009) at gjennom disse samhandlingene ville Nancy ha lært seg norske ord.

I likhet med Chinga-Ramirez (2015) var et av hovedfunnene mine også at de minoritetsspråklige elevene ble sett på som annerledes, de skilte seg fra det som ble sett på som normalen. Både situasjonen med Nancy og vinterklær, og situasjonen med kateketen som snakket om konfirmasjon viser at «normalen» er de elevene som snakker norsk og er en del av konfirmasjon. De andre elevene som ikke er vokst opp med norsk tradisjon og ikke kan det norske språket, de er annerledes. De kan ikke det vi kan. Kanskje er Nancy, Zaid og Samuel oppvokst i land der vinterklær er irrelevant, kanskje har de ikke vinter slik som vi kjenner til vinteren. Det at språklæreren ikke bygger på de kunnskaper og erfaringer som de tre elevene har med seg, kan være med på å diskriminere elevene (Hauge, 2014: 46). Det er viktig at lærerne evner å bygge på elevenes kunnskaper fra sine hjemland og kulturer. Ved å inkludere deres kunnskaper, som kanskje skiller seg fra normalen, kan man vise at det også er normalt og at det kanskje ikke er noe som er mer normalt enn noe annet, det kommer bare an på konteksten rundt.

Situasjonen med språklæreren og vinterklær, viser et eksempel på at ulikheter mellom elevene blir poengtert av lærere. Allmennlærere er i sin profesjon med på å påvirke elevene og deres habitus, ved at de ubevisst eller bevisst kan påvirke elevenes ubevisste tanke-, forståelses- og handlingsmønstre (Otterstad, 2008: 97). Disse mønstrene blir påvirket av innflytelser av ytre, samfunnsmessige strukturer (Otterstad, 2008: 97). Man kan tenke seg at hvis en lærer ubevisst har en tanke om «vi» og «de andre», vil dette kunne påvirke elevenes selvoppfatning, både hos minoritetene og majoritetene. Selvoppfatningen til elever vil påvirke hvordan de tenker om seg selv, hvilke egenskaper de tror de har, hvilke forventinger de har til hva de er i stand til å gjøre, og hvordan de ser seg selv i forhold til andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 79). Hvis man bruker

elevene som ressurser i undervisningen, og påpeker styrker ved forskjeller kan man kanskje være med å bygge opp om en positiv selvoppfatning hos enkelteleven, og positive tanker om hverandre mellom elevene. Det bør ikke være negativt å være forskjellig, noe jeg føler at utsagn som «vi» og «de» er med på å skape. Hvis man viser styrker ved forskjeller blir det kanskje mer positivt å være forskjellig, fordi også innad i majoriteten finnes det jo store forskjeller. Det kommer helt an på fokuset man har. I en matematikktime ved den urbane skolen ønsket LærerPer å påpeke styrker ved Ahmed foran resten av elevene.

*Før elevene skal ta friminutt samler læreren dem i lyttekroken.*

*LærerPer: «jeg må si jeg er imponert over Ahmed, han har bare vært her i to og et halvt år, men er veldig flink i matte. Han har leseforståelse og tallforståelse. Jeg er imponert»*

Om denne kommentaren til Ahmed var positiv eller ikke kan være vanskelig å vite uten å spørre hvordan Ahmed følte det. Er han flink med tanke på at han bare har vært her i to år, eller sammenlignet med de andre elevene? En kan tenke seg at alle elever trenger skryt, og det å vise de andre elevene at han er flink kan nok være med på å stryke Ahmed sin selvfølelse. Men når det blir påpekt at han har jo bare vært her i to år, så kan de andre elevene tenke at «men han er ikke like flink som oss, som er født her».

#### 4.2.1 Bruke elevene som ressurser – ikke gjør de usynlig

Som nevnt tidligere i oppgaven vil det være en fordel om lærere kan bruke den kulturelle bakgrunnen minoritetsspråklige elever har med seg som en naturlig del av undervisningen (Børhaug, et al, 2011: 189). Det kan være en utfordring for den norske skolen, at det å ikke påpeke ulikheter har blitt typisk i norsk sammenheng (Gullestad, 2002). I Marie Louise Seeberg (2003) sin studie av en norsk og en nederlandsk barneskole har hun sett at i Nederland er skolene mer åpne for forskjeller knyttet til etnisitet. I motsetning til i Norge der man har et fundament basert på likhet, noe Seeberg mener kan føre til at norske elever blir opplært til at forskjeller er noe farlig, og at man skal nedtone forskjeller. I min studie på den rurale skolen var jeg vitne til et eksempel der en lærer kunne brukt elevenes ulike kulturelle bakgrunner for å inkludere alle elevene. I stedet valgte læreren å bare fokusere på norsk kultur, og den kunnskapen de norske barna har. Man kan tenke seg at siden det er en vikar som har timen så er han usikker på klassen og elevene, men dette er en vikar som ofte er inn i denne klassen og jeg har inntrykk av at han kjenner elevene veldig godt.

*Det er norsktime og elevene har vikar. De kommer innpå temaet navn, og betydningen av navn.*

*Vikar: Kan dere noen navn som også har en annen betydning?*

*Karl: Bjørn!*

*De andre elevene ler, bortsett fra Nancy.*

*Vikar: Ja, vet dere noen flere. Hva med Stein? Også har vi jo fra gammelt av navnet Elev. Kan dere noen flere norske navn som betyr noe annet?*

Denne casen viser at vikar spesifikt spør om elevene visste av flere slike norske navn. I klasserommet sitter det tre elever som ikke er født i Norge. Dette hadde vært en fin mulighet til å inkludere alle elevene sine kunnskaper, kanskje betydde navnet til en av de elevene som ikke har et norsk navn noe på deres morsmål? Kanskje betyr noen av de norske navnene noe helt annet på deres morsmål? Jeg vet at mitt navn, Oda, betyr «et rom» på kurdisk. Det å snakke om språk på denne måten kan kanskje skape interesse for hverandres bakgrunner og kunnskaper. I stedet for kan denne situasjonen nesten virke diskriminerende overfor elevene med annen bakgrunn, siden de ikke blir inkludert i undervisningen med deres kunnskaper (Hauge, 2014: 46). Kanskje kan Nancy, Zaid og Samuel til og med føle seg usynlige (Lidèn, 2001: 77) i denne situasjonen. I likhet med Bjørhaug, Christoffersen og Aarre (2011: 189) så følte jeg at det ville vært viktig for alle elevene om lærer evnet å bruke elevene sine kunnskaper fra andre land og kulturer som en del av undervisningen. Denne situasjonen viser at lærerne kan være usikre i møte med kulturmangfold, og at de ikke vet hvordan de skal bruke mulighetene som ligger i minoritetsspråklige elevers kunnskaper (Chinga-Ramirez, 2015). Siden lærerne og elevene har ulike bakgrunner, kan det være vanskelig for læreren å tørre å gå utenfor sin komfortsone, og videre åpne for å inkludere andre elevers kunnskaper. Det kan da være enklere og tryggere for læreren å gjennomføre undervisningen som om disse ulikhetene ikke finnes.

Det å tørre å snakke om at man har ulik bakgrunn og dermed ulike ressurser å komme med er viktig i undervisningen (Bjørhaug, et al, 2011), men også i skolehverdagen generelt. Som vist i tidligere case var kateketen på besøk hos elevene på den urbane skolen, og snakket om konfirmasjon. Etter at kateketen hadde dratt satte LærerMia seg ned med elevene for å snakke om konfirmasjon, siden det var noen år til elevene skulle konfirmeres og en del elever ikke skulle konfirmeres kristelig, var det noen som ikke forsto helt hva konfirmasjon var. Under samtalen LærerMia hadde med elevene forsøkte hun å inkludere de elevene som ikke skulle konfirmere seg.

*LærerMia: «Hva med oss som ikke til hører noen religion, slik som meg selv, finnes det humanetisk konfirmasjon»*

*LærerMia: «Andreea har dere konfirmasjon der du kommer ifra?»*

Jeg følte at denne situasjonen ble svært naturlig, og Andreea fortalte at de ikke hadde konfirmasjon i hennes hjemland. Flere av elevene kastet seg inn i samtalen og fortalte hvilke tradisjoner de hadde i sin kultur og i sitt hjemland.

#### 4.2.2 Lærernes forkunnskaper og holdninger

Det å bruke elevenes bakgrunner i undervisningen trenger kanskje ikke være lett hvis man som lærer ikke har så mye kunnskap om elevenes bakgrunn. Kanskje blir det lettere å holde seg til det en selv synes er trygt og kjent? Som lærer har man alltid sine egne forforståelser, kunnskaper og holdninger med seg i møte med elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013), når man da skal møte elever som har annen kulturell bakgrunn og morsmål enn seg selv, kan det være vanskelig å vite hvordan man skal forholde seg til elevene. På den rurale skolen opplevde jeg flere ganger at lærerne hadde forutinntatte holdninger til minoritetsspråklige elever, og at de kanskje var litt usikre i møte med nye elever.

*Jeg sitter på pauserommet og spiser. Lærerne snakker om hvordan samfunnet var mer rasistisk før. De kommer inn på navn på matvarer og reklame som ikke hadde funket i dag. De snakker også om Thorbjørn Egner. Dette hadde ikke gått i dag mener de. Og de snakker om verdien i ordet «neger». De mener samfunnet i dag kanskje har blitt litt for strengt med tanke på hva man kan si og ikke.*

Hva kan man si? Hva kan man ikke si? Hvordan skal man forholde seg til de nye elevene? Jeg følte dette var noe lærerne var usikre på, de ønsket ikke å trække feil. Kanskje de ble enda mer forsiktig når jeg var der? Kanskje kan denne situasjonen på pauserommet være et uttrykk for at de blir sliten og oppgitt av å alltid passe på hva de kan si og ikke? Også Eriksen (2017) så i sin studie at de norske elevene var usikre på hva de kunne si og ikke i møte med de minoritetsspråklige elevene. Det er viktig å huske på at det er like store individuelle forskjeller innad i minoritetsgrupper, som det er blant majoritetsbefolkningen (Aasen, 2003: 43). Det er viktig at man som lærer ikke setter elevene i en bås eller går ut i fra stereotyper. Dette opplevde jeg på den rurale skolen i samtale med lærer, der lærer var veldig opptatt av at de minoritetsspråklige elevene var typisk for sitt hjemland/kultur.

*Lærer forteller meg at Zaid er en flink elev. Han gjør alltid leksene sine, og selv om han har vært i Norge kort tid, så hevder han seg på nivå med resten av klassen i alle fag bortsett fra norsk. Hun sier at han nok er typisk for [hjemlandet hans], og at «de» ofte har høye mål og jobber godt med skole. Videre sier hun at Ahmed er helt annerledes enn Samuel. Lærer ler og forteller videre at Samuel nok er en typisk [hjemlandet hans], han er ikke så opptatt av skolen, og han er ikke veldig faglig sterk. Derimot er han klassens klovn, og hevder seg ved å fjase og tulle i timene.*

Det kan være en fare for at man ilegger den enkelte egenskaper som, ofte uten grunn, forbindes med den etniske gruppen han eller hun tilhører (Aasen, 2003: 43). Kanskje kan en slik forutinntatt holdning fra lærer være med på å forme elevene til å passe inn i denne båsen? Det kan godt være andre grunner til at Samuel er «klassens klovn», enn at han kommer fra et bestemt

land. Lærer har fortalt meg at han er her alene med mor og et mindre søsken. Kanskje kompenseres han for mye ansvar hjemme ved å fjase og ha det gøy på skolen? Lærer har fortalt meg at Samuel ikke er den flinkeste eleven faglig, kanskje kan det å være tøff og litt morsom bli brukt som en kompensasjon for faglige prestasjoner i klasserommet (Music & Godø, 2011). I likhet med funnene til Eriksen (2012) ser også jeg at lærer har en holdning til at Samuel skal være klassens klovn og ikke så faglig sterk, siden han er fra [sitt hjemland]. Vil en slik holdning fra lærere kanskje være med på å forme hvordan Samuel tenker om seg selv? Siden holdningene og tankene en lærer har med seg fra før vil være med å påvirke hvordan læreren forvalter sin profesjonsmakt overfor elevene (Skau, 2015), kan man tenke at disse stereotypiske tankene til lærere forsterker handlingene til elevene. Siden Zaid kanskje føler at lærer forventer at han er flink på skolen, og Samuel kanskje føler at lærer ikke forventer like mye av ham, kan det være at det påvirker hvordan de er i klasserommet. Det kan ofte være vanskelig å forstå andre sine utgangspunkt eller perspektiver, særlig hvis disse er ervervet i en annen kultur eller tradisjon. Mennesker forstår verden ut i fra sine egne forforståelser (Solbue, 2016: 67). Kanskje har lærer en tanke om at elevene er som de er fordi de kommer fra et spesifikt land, og ikke fordi de er enkeltindivider med egen personlighet? Hvis lærer setter elevene i en bås, kan man tenke seg at det er vanskelig for eleven å være noe annet enn det.

I møte med den rurale skolen hadde jeg et inntrykk av at lærerne følte de ikke strakk helt til når det gjaldt «de nye elevene». Dette var en kontrast til inntrykket jeg fikk på den urbane skolen, hvor de var veldig opptatt av å fortelle hvor lang erfaring de hadde med minoritetsspråklige elever og at andre skoler kom til dem for å lære. På den rurale skolen var lærerne og ledelsen opptatt av at de ikke hadde nok kunnskap, erfaring eller ressurser til å gi elevene det de hadde behov for. Tross dette følte jeg at lærerne ikke var negative til å få minoritetsspråklige elever på skolen. De var opptatt av å fortelle meg at på neste kursdag skulle de få dra til en skole med mottaksklasser for å lære av deres erfaringer i arbeid med minoritetsspråklige elever. Dette opplevde jeg som noe lærerne syntes skulle bli interessant og viktig for dem. I samtale med en lærer fikk jeg høre hennes tanker om å få flerkulturelle elever i sin klasse.

*Hun fikk sine første flerkulturelle elever i fjor, og var da veldig spent på hvordan det skulle gå. Hun tenkte mest på hvordan det ville være for elevene, spesielt med tanke på språket. Men hun ble positivt overasket, og imponert over hvor raskt elevene tilpasser seg klasserommet og lærer seg språket. Hun synes det er vondt å se når elevene sitter i et klasserom uten å kunne språket, og da ikke forstå noe. Men hennes erfaring er at de lærer raskt gjennom kroppsspråk, og da kommer inn i kulturen og etter hvert kommer også språket. Hun tenker at majoritets elevene som er i den ordinærundervisning, blir mer tvunget til å yte ekstra overfor minoritets elevene når de ikke kan noe norsk.*

Dette delkapitlet har vist at lærerens holdninger og handlinger overfor elevene er med på å påvirke hvordan elevene tenker om hverandre og seg selv. Den situasjonen som nå ble beskrevet snakker jeg med en lærer på den rurale skolen, hun uttrykker til meg at hun ønsker det beste for elevene. Dette følte jeg også med de andre lærerne på skolen, de ønsker at de nye elevene skal ha det godt, men at kanskje uerfarenheten og sine egne holdninger og forforståelser gjør at de ubevisst forskjellsbehandler elevene. Lærerne på den rurale skolen var også veldig opptatt av at byskolene med mottaksklasser var eksperter på dette temaet, og at de visste hva de gjorde der. Men i samtalen med denne læreren viser hun en tanke i retning av det Vygotsky fremmer, altså kanskje elevene lærer bedre sammen med andre elever som kan litt mer? Kanskje kan de minoritetsspråklige elevene like gjerne lære norsk i et klasserom med norske elever, som i et klasserom med andre minoritetsspråklige elever. Neste delkapittel vil se på relasjoner mellom elevene, og om språket er viktig får å skape gode relasjoner og vennskap mellom elever.

### 4.3 Språkets viktighet og vennskap

Det å forstå et språk handler ofte om mer enn å bare kunne lese og snakke et språk. Det handler også om å forstå betydningen av ulike uttrykk og talemåter. For å kunne fungere i et samfunn bør man ha kjennskap til sosiale normer, kulturelle koder og koder for sosialt samspill. Bourdieu (Olesen, 2012) presenterer ulike kapitaler som er nødvendig for å fungere i et felt, to av disse er kulturell og sosial kapital. En sentral del av både sosial og kulturell kapital er språk, det er viktig både for å kunne tilpasse seg et miljø og skape seg nettverk. For å kunne fungere i et klasserom med andre elever og lærere er det en fordel å forstå det språket som snakkes der. Bourdieu påpeker også viktigheten av å forstå et språk, fordi all opplæring og oppdragelse i et klasserom foregår gjennom muntligspråk og kroppsspråk. Denne neste casen viser at forståelse av ord og uttrykk er viktig både for å kunne mestre arbeidsoppgaver i timene, men også for at det ikke skal oppstå misforståelser mellom elevene. Situasjonen er hentet fra en norsktime, der elevene har fått et arbeidshefte hvor de jobber med adjektiv og beskrivelser. Noen av oppgavene går på å skrive setninger der de skriver inn navn og beskrivelsen. Per og Samuel sitter sammen i klasserommet, de sitter helt bak i klasserommet. De jobber egentlig individuelt helt til Per begynner å snakke til Samuel.

*Det er norsktime og elevene skal skrive setninger med ord de har fått utdelt.*

*Per: «Jeg skriver Samuel er real»*

*Samuel: «Hva?»*

*Per: «Samuel er snill, grei»*

*Samuel tar tak i Per og holder ham, virker sint.*

*Per: «skal jeg skrive noe stygt da? Karl er teit?»*

*Samuel ler: «Karl, haha»*

*Samuel sier etterpå: «jeg er ikke no' realist»*

Her ser man et eksempel på at et hyggelig ord som *real* kan misoppfattes når mottakeren tror det betyr at man er en realist. Jeg tror kanskje ikke Samuel viste hva *realist* betydde heller, men det kan være noe de har snakket om i et fag også forbinder han dette med noe negativt. Siden *real* og *realist* er vanskelige norske ord som kanskje ikke er en del av dagligtalen til elevene, kan man tenke seg at disse ordene også lett kunne skape misforståelser mellom norskspråklige elever også. I møte mellom to ulike morsmål er det derfor enda større sannsynlighet for at slike misforståelser oppstår, derfor bør nok lærere også være bevisste på å snakke om ord som kan være vanskelig for både norskspråklige og minoritetsspråklige elever.

#### 4.3.1 Vennskap og gruppedannelser

Eriksen (2017) viser at i flerkulturelle klasserom er det vanlig med gruppedannelser. I møte med den rurale skolen opplevde jeg ikke dette, noe som sikkert har med at det bare var tre elever og ingen av dem delte verken språk eller lignende kultur. I møte med den urbane skolen derimot, var det litt annerledes. Blant jentene var det grupper, men disse gikk på tvers av språklig bakgrunn, jeg følte at gruppene mer var dannet på bakgrunn av personlighet. Når jeg var i klasserommet følte jeg heller ikke på dette blant guttene. Men når jeg gikk i gjennom observasjonsnotatene mine så oppdaget jeg derimot noe annet. Hver matpause har jeg skrevet at David, Ahmed og Mohammed setter seg sammen bare de tre, enkelte ganger kommer også Ali. Mohammed er elev i mottaksklassen, David og Ali er i ordinær klasse, om de er første eller andre generasjonsinnvandrere vet jeg ikke. Men alle de fire guttene setter seg sammen, og alle de er minoritetsspråklige elever i denne klassen. Hvorfor dette skjer hver matpause er vanskelig å si, kanskje er det bare fordi de går godt overens, eller fordi de forstår hverandre. De snakker alltid på norsk sammen.

Kibsgaard & Kanstad (2015) forteller at felles interesser og forståelse for hverandre er viktig når man skal danne vennskap, og det er helt avgjørende for barn å føle seg anerkjent av jevnaldrende. Mitt inntrykk i klassen på den rurale skolen var at guttene verdsatte sportslig ferdigheter og kulhet, mer enn faglige prestasjoner. Samuel er *kul*, han er ett år eldre, han tørr å tulle med lærerne og han er veldig sportslig flink. Eriksen (2017: 91) nevner i sin bok at gutter oftere enn jenter tar på seg «tøffing» rollen, når de ikke behersker skolen, og på denne måten får respekt og status i klassen. Zaid er det motsatte av Samuel, og jeg merket at de andre guttene ikke flokket seg om han på samme måte. Det kunne virke som at de støtte Zaid litt unna, og var flinke til å poengtere at han var nerd og skoleflink. Dette observerte jeg blant annet i en kunst og håndverk time, hvor elevene gikk i et annet rom når de skulle sy på symaskiner. Oppgaven var å både sy og strikke, så læreren var i rommet med de elevene som strikket.

*Det er kunst- og håndverktime.*

*Zaid, Karl og Petter sitter ved symaskinene. Zaid sitter alene ved enden av bordraden (mange bord er satt sammen på rekke foran vinduet, der symaskinene står).*

*Karl og Petter kommer for å tre en maskin, og de hjelper hverandre. Zaid sliter med å tre maskina si.*

*Karl ser på maskina til Zaid: «Den der er ødelagt, nålen er knekt, du må rope på lærer».*

*Zaid bare ser på ham, Petter: «Ikke hjelp nerden».*

*Karl ser på Petter, også sier han til Zaid: «Du må ta en annen maskin».*

*Petter: «Hvorfor tok du den dritt maskina?», Zaid ser bare rart på dem.*

*Karl: «Neida, den er ikke dritt».*

*Så sier han videre veldig rolig, nesten barnestemme: «Ta en annen maskin».*

*Karl peker på en annen en, «Den her».*

*Zaid ser seg rundt.*

*De to guttene fortsetter på egen maskin. Zaid bytter nå maskin.*

.....

*Zaid sitter fortsatt helt nederst på bordrekken med symaskinene. Petter satt bare en stol unna ham, men har nå flyttet seg tre stoler lengre unna. Det har kommet flere elever som skal bruke symaskinene, men ingen av dem har satt seg sammen med Zaid.*

Gutter ønsker ofte å unngå merkelapper som for eksempel «skolelys» og «nerd» (Overå, 2014). Gjennom mine observasjoner og gjennomgang av teori (Martinsen, Nærland & Tetzschner, 2015 og Kaland, 2006) kan det virke som at det er enklere for minoritetspråklige gutter å komme inn i klassemiljø og få seg venner, enn for jentene. Dette kan være fordi gutter gjerne er mer fysiske av seg, så om du er god i fotball eller en annen idrett som har status i klassen, kan du raskt komme inn i et miljø. Om du er god i norsk eller ikke er ikke så relevant for gutter, så lenge du kan delta på aktivitetene de bedriver. Jenter er mer språklige av seg, og det å snakke sammen er en viktig del av et jentevennskap, derfor kan det være vanskeligere å komme inn i et miljø som jente om du ikke snakker språket (Børhaug & Helleve, 2016). Her er to eksempler fra samme gymsal.

*Elevene skal spille basketball. Samuel er veldig god i basketball, og de andre elevene skryter ofte av han. Han skårer mål og er god på å sentre. Guttene ser ut til å beundre Samuel.*

.....

*Elevene har en liten pause før de skal fortsette med neste aktivitet. Jentene samler seg i tre klynger og prater sammen. Nancy står alene, men nærmer seg den ene klyngen. Hun ser på jentene, og går etter hvert til en annen klynge. Disse jentene åpner opp for Nancy og sier noe til henne, Nancy svarer ikke. Hun står sammen med jentene, men ser seg rundt om i rommet. Det virker ikke som hun følger med eller forstår samtalen.*

Samuel er nok en elev som er mer fysisk sterk enn faglig sterk. De andre guttene ser opp til han, og han har en sentral posisjon i klassen. Nancy sliter med å komme inn blant jentene. Jeg opplever særlig to jenter som forsøker å ta kontakt og inkludere, men det går ofte ikke lang tid før Nancy er alene igjen. Ut i fra observasjoner kan det virke som at gutter gjerne verdsetter det



fysiske, altså å kunne spille fotball sammen eller gjøre aktiviteter sammen. For jentene er kanskje språket mer viktig. Dette så jeg også i friminuttene, hvor guttene ofte spilte fotball eller gjorde fysiske aktiviteter, mens jentene stort sett sto sammen og snakket. For å komme inn i en jentegjeng må man forstå både det muntlige språket og kroppsspråket (Martinsen, Nærland & Tetzschner, 2015). Dette kan man se blir vanskelig for Nancy siden hun ikke forstår språket og det kan også virke som hun synes kroppsspråket og habitusen som jentene har skapt seg er utfordrende å forstå. Zaid får også utfordringer med å skaffe seg venner og tilpasse seg guttene. Han er mer faglig sterk enn sportslig sterk. Lærer forteller meg også at hun føler at Zaid ofte overanalyserer situasjoner og tegn fra de andre guttene. Kanskje er han mer følsom og forsiktig av seg enn det som er forventet innenfor guttenes habitus? Ofte kan det være en sammenheng mellom hegemonisk maskulinitet og gode skoleprestasjoner, altså kan gode fotball- eller idrettsprestasjoner gjøre det mer akseptabelt å være skoleflink gutt (Aasebø, 2010). Lærer fortalte meg at Zaid gjerne ønsket å begynne å spille fotball. Hvis han hevder seg på fotballbanen kan det kanskje føre til at han blir mer akseptert av de andre guttene.

#### 4.3.2 Elever påpeker ulikhet

I løpet av min tid på både urban- og rural skole opplevde jeg sjelden at forskjeller var et sentralt tema blant elevene. Om de forsøkte å ikke snakke om det når jeg var der, eller om det bare ikke var noe de tenke på er vanskelig å vite. Jeg har en tanke om at kanskje småbarn er flinkere enn større barn og voksne til å spørre om det de lurer på, og si høyt det de tenker på, også i møte med andre barn som er annerledes. Derfor kunne kanskje dette vært annerledes hvis jeg hadde observert på småtrinn. Man ønsker gjerne at skolen skal være med på å motvirke betydningen av familiebakgrunn, identitetskategorier og negative dynamikker. Dette fordi man ser på skolen som en likestiller, ved at enhetsskolen plasserer jenter og gutter fra ulike samfunnslag i samme rom, og gir dem i oppgave å samarbeide og å bli venner (Eriksen, 2017: 9). Selv om jeg ikke opplevde mange situasjoner der elevene selv kommenterte ulikhet, så var det to episoder jeg observert som jeg har tenkt mye på i ettertid. Den ene situasjonen følte jeg var en positiv bemerkning av ulikhet, og den andre situasjonen følte jeg var en negativ bemerkning av ulikhet.

Det å være nysgjerrig på hverandre behøver ikke i utgangspunktet å være negativt, i en matpause på den rurale skolen overhørte jeg en samtale mellom Samuel og medelevene Kine og Per.

*Det er matpause. Kine sier til Samuel: «Tenker du på norsk eller [morsmål]?»  
Samuel blir litt urolig: «Hmmm... hehe» ler usikkert  
Per: «Ja, Samuel Tenker du på norsk?»  
Samuel: «På engelsk»  
Kine og Per: «Neei, si det da»  
Samuel mumler: «[morsmål]»  
Per ser overasket ut: «Er det sant?»*

Det virket som at Kine og Per ble overasket over at Samuel tenkte på sitt morsmål, siden han er veldig stødig på å snakke norsk. Kanskje var det fjernt for Kine og Per å forstå at man kan tenke på noe annet språk enn norsk? Selv om jeg merket at Samuel her ble usikker på situasjonen, så oppfattet ikke jeg at Kine spurte for å være slem eller gjøre narr. Samuel svarte «engelsk», noe som kan være for å tulle bort situasjonen. Når han forteller at han tenker på morsmålet blir Per overasket, Kine viser også at hun er overasket, men det blir ikke noe mer sak ut av det. De har fått svar på det de lurte på. Jeg tenker at å være nysgjerrig på hverandre er en god ting, det å tørre å spørre om ting man lurer på uten å være nedlatende må være lov i et klassemiljø. Her var det bare de tre elevene som var involvert i samtalen, og jeg oppfattet ikke at verken Kine eller Per snakket om dette til noen andre. Etterpå var stemningen mellom Samuel og Per helt vanlig. Jeg oppfatter at disse to har god kontakt og at Per nok ser litt opp til Samuel. Per har ved flere anledninger uttrykt at han er glad for å sitte ved siden av Samuel, og poengtert hvor flink Samuel er sportslig.

Når kommentarer på ulikhet derimot blir gitt for å være nedlatende eller i en negativ forstand, tenker jeg at det ikke er greit i et klassemiljø. Ved den urbane skolen overhørte jeg en samtale mellom to elever som begge er minoritetsspråklige elever. Det er felles matematikkdag ved skolen, så alle på mellomtrinnet er delt inn i grupper på tvers av klassetrinn. Disse to guttene går ikke i den klassen jeg observerer, men jeg synes situasjonen er interessant.

*Elevene har matematikkens dag, og derfor er to trinn blandet i ulike grupper denne dagen. To gutter fra et annet trinn dytter på hverandre. Begge er minoritetsspråklige.  
«Din kineser! Det står made in China på en lapp på deg».  
Lærer som også er minoritetsspråklig ser usikker ut, og forsøker å tulle vekk situasjonen. Men jeg ser at eleven blir opprømt eller kanskje lei seg.  
(Jeg oppdager senere at eleven har en lapp på ryggen der det står made in China).*

Kanskje er ikke skoler med mottaksklasser bedre på inkludering av alle elever, enn rurale skoler? Kanskje er påpeking av ulikheter enklere for elever som selv er minoritetsspråklige? Ingunn Marie Eriksen (2017: 48) viser i sin studie at etnisk norske elever er redde for å påpeke ulikheter, hun referer også til Gullestad (2002) som sier at det kan virke som at nordmenn blir taktfulle i møte med noe som er annerledes på en måte som har et stigma eller er et tabu. Videre i studien til Eriksen (2017) ser en flere caser hvor minoritetsspråklige elever selv bruker ord og

uttrykk som poengterer at andre elever ikke er norske. Så kanskje er det mer akseptert at minoritetsspråklige selv påpeker ulikhet enn de majoritetsspråklige.

I løpet av de fire ukene jeg var på den rurale skolen opplevde jeg sjelden at elevene selv påpekte ulikheter som gikk på språk eller at de kom fra et annet land. Det var noen situasjoner der Zaid ble hengt ut av de andre guttene, men dette gikk da ofte på at han var veldig skoleflink. Det var også den situasjonen der to elever var nysgjerrige på hvilket språk Samuel brukte når han tenkte, selv om de to andre elevene ikke lo eller gjorde narr av Samuel, så merket jeg at Samuel syntes det var ubehagelig å være annerledes. På den urbane skolen var elever med annet morsmål enn norsk i flertall i klassen. Det er mulig at dette var med på å gjøre at å selv være eller ha foreldre fra en annen kultur var mer normalt. Det som ved den urbane skolen gjorde elevene unormal, var hvis de hadde vært på mottak og var ny i Norge. Jeg tenker at disse observasjonene viser at det ikke var noen store forskjeller på inkludering av minoritetsspråklige elever mellom den urbane- og den rurale skolen. Ved begge skolene var de elevene som hadde vært der lenge mer en del av gjengen. Det er mulig at de hadde tilpasset seg habitusen og ervervet seg de nødvendige kapitalene som var forventet på feltet. Samtidig var de nye elevene like «annerledes» både på den rurale- og den urbane skolen. Det kan tenkes at de kom til klassen med en helt annen habitus som truet gruppen.

Dette kapitlet har vist observasjoner fra både den rurale- og den urbane skolen. Disse observasjonene har blitt drøftet og sett i sammenheng med teori som er blitt presentert tidligere i oppgaven. Neste kapittel er en oppsummering og avslutning på hele masteroppgaven.



## Kapittel 5 Oppsummering og avsluttende kommentar

Denne studien har sett på inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen. Temaet er veldig aktuelt og viktig i dagens samfunn, siden både små og store kommuner i Norge nå opplever tilflytting av flyktninger, noe som igjen fører til at skolene blir mer flerkulturelle. Problemstillingen i mitt forskningsarbeid har vært «Er det forskjeller mellom en urban- og en rural skole med tanke på inkludering av minoritetsspråklige elever?». For å besvare problemstilling har jeg benyttet kvalitativ metode og observasjon som datainnsamlingsmetode. Formålet med å benytte denne metoden har vært å få sett helheter i klasserommet, og se situasjonen fra elevenes perspektiv i deres naturlige omgivelser. I analysen av datamaterialet har det kommet fram at forskjellene mellom urban- og rural skole når det gjelder inkludering av minoritetsspråklige elever ikke er så store som jeg kanskje hadde trodd. Gjennom bearbeiding av datamaterialet har jeg kommet frem til tre temaene som var sentrale i observasjonene; integrering/inkludering, lærerens rolle og språk, relasjon og vennskap. Disse tre temaene har blitt brukt som utgangspunkt for analysene.

Analysene startet med å se på skolen som helhet, og hvordan skolen som system inkluderer eller integrerer elevene. Fra staten er det føringer som sier at elevene skal inkluderes inn i den norske skolen. I mine analyser oppdaget jeg at det nok heller foregår integrering. Jeg så ingen eksempler på at skolen hadde forandret sin praksis for å passe til nye elever, men det var holdninger og føringer som gjorde at de nye elevene skulle tilpasse seg skolen slik som den var. Lærere uttrykte at elevene var flinke som gikk på ski. Lærerne uttrykte seg negativt om elevene hvis de ikke gjorde som resten av klassen, da ble de karakterisert som lat, typisk for sitt hjemland eller de ble truet med å måtte tilbake til mottak. Jeg merket meg at fokuset på «oss» og «de andre» var ulikt ved de to skolene. Rektor ved den rurale skolen var veldig opptatt av at de hadde fått nye elever og at de ikke visste hvordan de på best mulig måte skulle legge opp tilbudet til disse elevene. Ledelsen ved den urbane skolen uttrykte raskt til meg at de ikke gjorde forskjell på elever, og at hos dem var alle «oss» eller alle var like. Selv om fokuset var ulikt, merket jeg at praksisen mellom skolene ikke var så ulik. Lærerne på den rurale skolen fikk de andre elevene til å lære minoritetsspråklige elever norsk og de var veldig opptatt av «de nye» eller «disse elevene» i samtaler med meg. På den urbane følte jeg på fasaden at det ikke var noen skille mellom elevene. Etter å ha vært der noen dager derimot oppdaget jeg at det også her var skille, blant annet observerte jeg kommentaren om at Ahmed kunne få dra tilbake til mottak om han ikke oppførte seg. Læreren snakket også om Ahmed som «han som har vært her

kortest». Derfor var ønsket og fokuset fra ledelsen ulik mellom rural- og urban skole. Praksisen som foregikk i skolen og klasserommet var mer lik enn det de nok var klar over selv.

Jeg fikk et positivt inntrykk av lærerne på den urbane og rurale skolen, ved at det virket som at de ærlig og oppriktig ønsket det beste for de minoritetsspråklige elevene, selv om jeg hadde en kritisk tilnærming til feltet. Dette gjør at jeg sitter igjen med en tanke om at det kanskje ikke er lærerne eller skoleledelsen som fører til at det blir et skille mellom «oss» og «de andre» i skolen. I følge Bourdieu sin teori så kan man ikke se på utdanningssystemet som en selvstendig enhet, man må analysere den som en del av en samfunnsmessig reproduksjon (Olesen, 2012: 126). Derfor kan man tenke seg at holdningene og tankene som jeg observerte i klassene egentlig overordnet skolen som system. Ser man i avisen i dag er det ofte at saker er vinklet i form av «oss nordmenn» og «de innvandrerne». Også politisk er det mye fokus på «det norske», og mange føler at Norge er truet av det nye. Kanskje er slike overordnede tanker og holdninger i det norske samfunnet med på å påvirke skolen?

Funnene jeg har presentert i analysekapitlet er ikke generaliserbart for hele populasjonen, jeg kan ikke si at disse to skolene er representativ for alle andre rurale- og urbane skoler i Norge. Jeg har hatt begrenset tid og utvalget var ikke tilfeldig valgt, men valgt ut i fra kriterier som ble begrenset av problemstillingen. Derfor kan ikke jeg si annet enn at disse funnene representerer disse to klassene i denne tidsperioden. På tross av dette håper jeg at leseren av denne masteroppgaven kan finne noe de kjenner seg igjen i, og noe som kan være av interesse for deres egen situasjon. Jeg har gjennom hele prosessen reflektert rundt min egen posisjon i feltet, om mitt ståsted kunne vært med på å påvirke forskningsprosessen. Jeg tenker at mine verdier og holdninger i en viss grad har hatt innflytelse, kanskje særlig i prosessen der jeg har valgt ut hvilke observasjoner som var viktige og hvordan disse har blitt drøftet. Jeg tenker at ved å være bevisst på sin egen forforståelse og rolle i feltet, kan det gjøre at man enklere klarer å være mer nøytral.

Forskningsprosessen har vært lærerik, jeg har fått bredere forståelse for tematikken og observasjon som forskningsmetode. Jeg har lært mye om inkludering og integrering i skolen, og fått et innblikk i skolehverdagen for både minoritets- og majoritetsspråklige elever. Jeg har også lært mye om meg selv personlig, og om meg selv om forsker. Det har vært lærerikt å sette seg inn et tema man har stor interesse for, og å sette seg inn i en forskningsmetode man har liten erfaring med fra før. Jeg håper denne masteroppgaven kan være til nytte for andre lærere, og jeg skal i hvert fall ta med meg mye nyttig lærdom inn i min jobb om lærer.

Formålet med masteroppgaven har vært å forsøke å dekke et forskningshull, siden det er liten forskning på minoritetsspråklige elever i rurale skoler. Jeg har fått større forståelse for både rurale- og urbane skoler, og hvor vanskelig det kan være for lærere å forholde seg til elever med ulik bakgrunn enn dem selv. Jeg har bare observert to klasser over en liten periode, og kunne selvfølgelig helt sikkert fått andre observasjoner i møte med andre skoler. Derfor tenker jeg at det som kunne vært annerledes i denne oppgaven er hvis jeg hadde vært i observasjonsfeltet enda mer, kanskje hele uker i en lengre periode. Jeg tenker også at det med fordel kunne blitt brukt intervju både av lærere og elever, for å bygge opp om observasjonene. På grunn av oppgavens begrensning i tid, vurderte jeg at jeg ikke fikk tid til å gjennomføre intervjuer i denne studien. Jeg håper at denne masteroppgaven kan være med på å skape en større bevissthet rundt minoritetsspråklige elever både i rurale- og urbane skoler. Kanskje kan denne studien være med på å skape et utgangspunkt for at flere ønsker å studere dette temaet og dette feltet.

I analysen av datamaterialet var jeg innom mange viktige tema som jeg synes det hadde vært interessant å gå enda mer i dybden på. Noen av observasjonene jeg gjorde fikk ikke plass i denne masteroppgaven, selv om jeg gjerne kunne tenkt meg å drøfte også disse i lys av teori. Det hadde vært interessant å sett mer på hvordan elevene selv følte sin posisjon i klassen var, og hvordan majoriteten så på minoriteten. Det kunne også vært interessant å følge elevene over en lengre periode, for å se som det er noen forskjeller mellom urban og rural skole. Dette og mange andre interessante spørsmål kan kanskje fremtidig forskning forsøke å få svar på.

Jeg håper denne masteroppgaven kan være med på å bidra til økt bevissthet rundt inkludering i skolen, både på rurale- og urbane skoler, og hvordan samfunnsprosesser påvirker hele skolesystemet. Jeg håper også at jeg gjennom denne masteroppgaven kan være med på å sette dette temaet på dagorden, siden dette er et område som både samfunnet og skolen vil møte økte utfordringer i.





## Litteraturliste

- Aasebø, T. S. (2010). *Kjønn og skoletrøbbel*. Norsk pedagogisk tidsskrift 05/2010. Hentet fra: <https://www.idunn.no/file/pdf/44070139/art05.pdf>
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Vallset: Oplandske Forlag.
- Barth, F. (1994). Refleksjoner over kultur og kulturmangfold. I Bakke, P & Saugestad, P (Red), *Innvandring: Fakta og problemer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sosiologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brochmann, G. & Hagelund A. (2010). *Velferdens grenser. Innvandringspolitikk og velferdsstat i Skandinavia 1945-2010*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Cristoffersen, J. & Aarre, T. (2011): *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Børhaug, F. B. & Helleve, I. (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg!* (Doktorgradsavhandling), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim: NTNU.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2014). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (red), *Spesialpedagogikk* (s.220-237). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dautsche National Bibliothek (2017). <https://portal.dnb.de/opac.htm?method=simpleSearch&cqlMode=true&query=idn%3D118770497>
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I Frost, J. *Evaluering i et dialogisk perspektiv* (s. 33-51). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Dzamarija, M.T. (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn. Demografi, utdanning og inntekt*. (Statistisk sentralbyrå rapport 2016/23). Hentet fra: [https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/273616?\\_ts=1562bfcd488](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/273616?_ts=1562bfcd488)
- Eriksen, I. M. (2012). *Young Norwegians – Belonging and Becoming in a Multiethnic High School*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for kulturstudier og orientalske språk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den felleskulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fodstad, C. D. (2015). Poetiske tekster – døråpnere til et nytt språk? I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 97-114). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hammersley M. & Atkinson P. (1996) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hauge, A.-M., (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgevold, N. & Johannessen, Ø. L. (2016). Lesson study som arbeidsform i læreres utforskning av mangfoldsorientert undervisning. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 105-125). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høydahl (2011): *Monitor for sekundærflytting. Sekundærflytting blant flyktninger bosatt i Norge i 2000-2009*, Rapporter 30/2011, Statistisk sentralbyrå. Hentet fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201130/rapp\\_201130.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201130/rapp_201130.pdf)
- Høgmo, A. (2005). *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- IMDI (2008). *Årsrapport 2008. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet*. Hentet fra: <http://www.nyinorge.no/no/Arsrapporter/Aarsrapport2008/Bosetting-2/Test1/>
- Kaland, N. (2006). *Ungdom og vennskap: Hvorfor har ungdom som er kognitivt «annerledes», vansker med å etablere og opprettholde vennskskapsrelasjoner til typisk ungdom?* Norsk pedagogisk tidsskrift 03/2006, hentet fra: [https://www.idunn.no/file/pdf/33194229/ungdom\\_og\\_vennskap\\_hvorfor\\_har\\_ungdom\\_som\\_er\\_kognitivt\\_-annerledes\\_-vansker.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33194229/ungdom_og_vennskap_hvorfor_har_ungdom_som_er_kognitivt_-annerledes_-vansker.pdf)
- Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (red.). (2015). *Lek og samspill i et mangfoldperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulturdepartemenet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. 30. 2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.
- Lidén, H. (2001). «Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn» i *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. I Lien, M., Lidén H. og Vike H. (red). (s. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Liland, Ragnhild (2014) «Å ta skikken der du kommer», I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (Red.). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 219-235). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. & Tolo, A. (2016). *Ledelse i en multikulturell skole*. Norsk pedagogisk tidsskrift 02/2006 hentet fra: [http://www.idunn.no/npt/2006/02/ledelse\\_i\\_en\\_multikulturellskole](http://www.idunn.no/npt/2006/02/ledelse_i_en_multikulturellskole)
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007* (NIFU rapport 19/2007). hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279073/NIFUrapport2007-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzshner, S. (2015). *Språklige høyfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk*. (s. 522-539) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Music, V. & Godø, H. T. (2014) Skolemotivasjon, anerkjennelse og gatekultur i klasserommet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(2). Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1030>
- Möller, Å. (2012). What is compensatory pedagogy trying to compensate for? Compensatory strategies and the ethnic `other`. *Issues in Educational Research*, 22(1).
- Nerbøvik, J. (1999). *Norsk historie 1860-1914*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer, for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nielsen, H. B. (2014). Forskjeller i klassen – kjønn i kontekst. I H. B. Nielsen (Red.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. (s. 11-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nrugham, L. (2010). Etniske minoriteter og selvmord: rater og risikofaktorer. *Suicidologi* 15(02), 12-18. hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/suicidologi/article/viewFile/2025/1885>
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for Økonomer*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Olesen, S. G. (2012). Pierre Bourdieu. I: Olesen, S.G. & Pedersen, P. M. (red): *Pedagogikk i sosiologisk perspektiv*. Århus: Via System.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3)
- Otterstad, A. M. (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Overå, S. (2014). Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet. I H. B. Nielsen (Red.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. (s. 94-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). *Deltagerobservasjon. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Said, E. W. (2001). *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Seeberg, M.L. (2003). *Dealing with difference: two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn for three points of view*. Sosialantropologisk institutt. Bergen: Universitetet i Bergen. Phd.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G.M. (2015). *Mellom makt og hjelp – om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbue, V. (2016). Hvordan utvikle et kritisk blikk på egne fordommer ved bruk av kritisk venn i kollegaveiledning. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 67-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- SSB (2004). *Classification of urban districts*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/en/klasse/klassifikasjoner/103>
- SSB (2011). *Innvandrere blir værende i fattigdom*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-bli-vaerende-i-fattigdom>
- SSB (2017). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Fredriksberg: Forlaget Samfundsliteratur.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1 – NSD



Carla Chinga-Ramirez  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.02.2017

Vår ref: 51927 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2017. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 31.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |   |
|----------------------|---|
| 51927                | <i>En observasjon studie i to klasserom, på en rural og en urban skole. Der det skjellet bli sett på forholdet mellom minoritets- og majoritets elever, og den sosiale interaksjonen mellom dem</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>   |
| Daglig ansvarlig     | <i>Carla Chinga-Ramirez</i>   |
| Student              | <i>Oda Terese Solberg Berntsen</i>  |

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvem/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Oda Terese Solberg Berntsen [odaterese-berntsen@getmail.no](mailto:odaterese-berntsen@getmail.no)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



Jf. siste epost henvendelse fra student kan vi ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

## Vedlegg 2 – avtale med skole

### Søknad om tillatelse til å gjennomføre masterprosjekt ved Xskole.

Jeg søker med dette om tillatelse til å bruke Xskole for gjennomføring av et masterprosjekt som omhandler samspill i klasserommet, med hovedfokus på minoritet og majoritet elever. Søknaden inneholder en plan for gjennomføring av observasjoner hos dere, samt en nærmere forklaring av hva det praktisk innebærer for Xskole i den perioden det pågår.

#### Bakgrunn

I den siste tiden har det vært et ønske fra politikerne å spre de bosatte flyktingene i hele Norge. Dette gjør at skoler som tidligere ikke har særlig mye erfaring med minoritetsspråklige elever, nå har fått mange nye elever. Jeg er interessert i hvilken betydning dette har for rurale skoler og hvilken betydning dette har for både minoritets og majoritets elevene på skolen. For å studere dette vil jeg da sammenligne den rurale skolen, med en urban skole som har mange års erfaring med minoritetsspråklige elever. Arbeidstittelen på prosjektet er «hvilke likheter og ulikheter er det på spillet mellom minoritets og majoritets elever, ved en rural- og en urban skole?». Siden det finnes lite forskning som sammenligner rural- og urban skole når det gjelder dette temaet, ønsker jeg med mitt prosjekt å sette dette temaet på dagorden.

Jeg er selv utdannet adjunkt, og har gjennom studiet og praksis på ulike skoler blitt interessert i minoritets elever i den norske skolen.

Grunnen til at jeg velger X skole som forskningsarena, er at denne skolen passer godt inn i mitt prosjekt. Siden X nylig har fått tilflytting av flyktinger, har også skolen fått flere minoritets elever enn tidligere.

Min forskerrolle er å forsøke å få innsikt i elevenes rolle i klasserommet, og spillet og inkluderingen dem i mellom. Dette fører til at fokuset mitt blir å studere elevene i både timer og friminutt. Lærersamarbeid og samarbeid med ledelse blir derfor lite. Samarbeidet vil stort sett bestå av informasjon om praktiske opplysninger (timeplan, klasserom, drøfting av hendelser hvis det blir aktuelt, etc.). Jeg håper å bli betraktet som en naturlig del av klasserommet.

Jeg er åpen for at kunnskapen som kommet ut av denne prosessen blir delt med Xskole. Dette forskningsprosjektet vil ende opp i en masteroppgave ved NTNU, der blant annet elevene ved Xskole vil være forskningsdeltakere. Jeg lover selvfølgelig full anonymitet av skole og deltakere.

Jeg ser fram til et samarbeid med skolen, skoleledelsen, lærere og ikke minst elevene.

Vennlig hilsen

Oda Terese Solberg Berntsen

Samtykke erklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og godtar gjennomføring av masterprosjekt studie ved Xskole:

Signatur og dato: \_\_\_\_\_



## Vedlegg 3 - informasjonsskriv Informasjon til elever og foresatte.

Mitt navn er Oda Terese Solberg Berntsen, jeg går en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. I den forbindelse skal jeg til våren 2017 skrive en masteroppgave, der hovedfokuset vil være på samspillet mellom elever i klasserommet. Jeg skal observere på to skoler i Norge, for å kunne sammenligne klassene. Det jeg hovedsakelig skal se på er samspillet mellom dere elever, både i timene og i friminuttene. Et av hovedfokusene mine vil være på samspillet mellom minoritets- og majoritetselever.

Jeg skal være sammen med dere tirsdager og fredager i slutten av januar og februar frem til vinterferien. Jeg gleder meg til å bli kjent med dere ☺.

Alt av informasjon som jeg henter inn under observasjonen er anonymt, det vil ikke være mulig for noen å vite hvilken skole jeg har observert på eller hvem dere er. I løpet av perioden vil jeg gjennomføre en spørreundersøkelse som handler om hvem dere liker å være sammen med i timene, denne er selvfølgelig frivillig, men jeg håper dere vil delta på denne.

Informasjonen jeg får inn her vil også være anonymt og ingen andre enn meg og lærer vil få tilgang til dette.

Alt ved denne studien er avklart med personvernombudet for forskning, rektor og læreren deres.

Hvis dere har noen spørsmål om forskningsprosjektet, ta gjerne kontakt med meg.

Vennlig hilsen

Oda Terese Solberg Berntsen