

Sammendrag

Tema for denne studien er inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever. For å undersøke dette temaet har jeg tatt for meg mottaksklasse som innføringstilbud i norsk ungdomsskole. Gjennom både majoritet- og minoritetselevenenes perspektiv blir temaet belyst gjennom denne oppgaven. Med denne forskningen ønsker jeg å tilføre forskningsfeltet elevenes egne erfaringer, for å kunne styrke og videreutvikle rammene for særskilt språkopplæring gjennom innføringstilbud. Prosjektets problemstilling lyder som følger: *Hvordan kan ungdommers erfaringer med mottaksklasse som innføringstilbud forstås i et inkluderingsperspektiv?*

Studiens problemstilling har jeg utforsket gjennom en kvalitativ intervjustudie. I samspillet mellom empiri og det teoretiske rammeverket konstrueres kunnskapen i studien. Som det fremkommer i prosjektets tittel og problemstilling innehar studien et elevperspektiv. Jeg har derfor intervjuet fire nyankomne elever i mottaksklasse, i tillegg til fem elever fra en ordinær klasse. Disse to gruppene av elever fra samme skole er valgt ut for å gi to perspektiv på innføringstilbudet, og for å fremheve at inkludering rommer *alle* i et fellesskap.

Det overordnede perspektivet for studien er det pedagogiske prinsippet om inkludering. Jeg tar utgangspunkt i Qvortrups (2012) og Nordahl og Overlands (2015) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Operasjonaliseringen fokuserer på inkluderingens ulike arenaer og fellesskap i skolen. Min studie fokuserer spesielt på den opplevde inkluderingen innenfor den sosiale og faglige inkluderingen. Det vil si at inkludering i skolen sees på som noe eleven subjektivt opplever. Faglig inkludering dreier seg om aktiv deltakelse i det faglige fellesskapet, og den sosiale inkluderingen dreier seg spesielt om vennskap og trivsel på skolen (Overland, 2015).

Prosjektets sentrale funn dreier seg om elevenes positive erfaringer med mottaksklasse som innføringstilbud. Mottaksklassen oppleves som en trygg base for minoritetselevne. Tiden i ordinær klasse oppleves som utfordrende og motiverende. Vekslingen mellom disse to fellesskapene forstås som positivt for elevene ved at det kan benyttes til å tilpasse, utfordre og strekke seg mot målet om å kunne tilstrekkelig norsk til å følge ordinær opplæring. Både minoritet- og majoritetselevne beskriver et skille mellom ”oss og dem”, dette kan også kritiseres i et inkluderingsperspektiv. Tilbudets midlertidighet og nærhet til den ordinære opplæringen forsvare inkluderingen på lengre sikt.

Førord:

Interessen for forskningsfeltet fikk jeg i en gjesteforelesning ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved NTNU våren 2017. Der fortalte Helene Fulland om sitt forskningsprosjekt om minoritetsspråklige elever. Jeg er takknemlig for å ha funnet et tema som er viktig for en voksende elevgruppe i norsk skole. Ved å møte elevgruppen og intervju dem har jeg fått en nærhet til forskningsfeltet som gjennom prosessen har minnet meg på viktigheten og aktualiteten for arbeidet mitt. Gjennom hele prosjektet har jeg fokusert på formålet og det at jeg kan bidra med å gi disse elevene en stemme i forskningsfeltet – dette har drevet meg gjennom prosessen.

Først og fremst vil jeg takke alle informantene for spennende og lærerike intervjuer. Jeg vil også takke mottaksklassens lærer som med engasjement for forskningen og åpne armer inviterte meg inn i klasserommet.

Tusen takk til min veileder Ingvil Bjordal for nyttige veiledningstimer, hvor du har delt av din kunnskap, innspill, utfordringer og ikke minst vist interesse og støtte til prosjektet.

En spesiell takk til mamma og Kim for korrekturlesing - og så mye mer. Til slutt vil jeg takke familie og venner for tålmodighet, jubelrop og gode klemmer!

Trondheim, mai 2018

Silje Marie Børresen

INNHold

KAPITTEL 1	1
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og aktualitet	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring	3
1.3.1 Nyankomne minoritetsspråklige elever/ungdommer	3
1.3.2 Innføringstilbud	4
1.3.3 Mottaksklasse	6
KAPITTEL 2	7
2.0 Teoretisk rammeverk	7
2.1 Inkludering	7
2.1.1 Inkludering i et historisk perspektiv	7
2.1.2 Inkludering av nyankomne minoritetsspråklige	10
2.1.3 Ikke integrering eller ekskludering	11
2.1.4 Hva betyr inkludering i skolen i dag?	12
2.2 Differensiering – pedagogisk eller organisatorisk?	13
2.2.1 Tilpasset opplæring	14
2.3 Relasjoner	15
2.3.1 Anerkjennelse og tillit	16
2.3.2 Elev-elev-relasjon	17
2.4 Inkluderings- og læringsarenaer	17
2.4.1 Faglig inkludering	19
2.4.2 Sosial inkludering	19
KAPITTEL 3	21
3.0 Metodisk tilnærming	21
3.1 Kvalitativ forskning	21
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	22
3.1.2 Forskerrollen	22
3.2 Intervjuprosessen	23
3.2.1 Utforming av intervjuguide	23
3.2.2 Utvalget og rekruttering	24
3.2.3 Prøveintervju	27
3.2.4 Gjennomføring av intervjuer	27
3.3 Etterarbeid og analyseprosessen	29

3.3.1	Transkribering	29
3.3.2	Analyse og koding	30
3.4	Etiske vurderinger	32
3.5	Studiens kvalitet	33
KAPITTEL 4		35
4.0	Analyse og presentasjon av funn	35
4.1	Presentasjon av informantene	36
4.1.1	Minoritets elever	36
4.1.2	Majoritets elevene	37
4.2	Faglig inkludering	37
4.2.1	Relasjon til lærer	38
4.2.2	Variasjoner i elevgruppen	42
4.2.3	Læringsarena	45
4.3	Sosial inkludering	48
4.3.1	Vennsksapsrelasjoner	48
4.3.2	Oss og dem	52
4.4	Oppsummering av funn	55
KAPITTEL 5		57
5.0	Drøfting	57
5.1	Ivaretar innføringstilbudet prinsippet om inkludering?	57
5.2	Hva er hensiktsmessig med opplæringstilbudet?	58
5.3	Hvordan fungerer vekslingen mellom mottaksklasse og ordinær klasse?	61
KAPITTEL 6		62
6.0	Avslutning	62
LITTERATURLISTE		64
VEDLEGG 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring		69
VEDLEGG 2: Intervjuguider		72
VEDLEGG 3: Godkjenning fra NSD		76

KAPITTEL 1

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualitet

I takt med den økte flyktningstrømmen fra høsten 2015 har antallet elever i den norske skolen med særskilt språkopplæring steget til å omfatte i overkant av 45 000 barn og unge (Steinkellner, 2017). Den særskilte språkopplæringen er hjemlet i Opplæringslovens § 2-8 (1998). I 2012 kom lovendringer som ga kommuner mulighet til å gi nyankomne minoritets-språklige elever særskilt språkopplæring i *egne* grupper, klasser eller skoler, også kalt innføringstilbud (Opplæringslova, 1998, §2-8; Utdanningsdirektoratet, 2012). Lovendringen gir kommunen mulighet til å gjøre midlertidige unntak fra Opplæringslovens § 8-1 og § 8-2, som gir alle rett til å gå på nærskolen og som videre sier at elever til vanlig ikke skal organiseres ut fra faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Innføringstilbudet er frivillig og må derfor godtas av elev/foresatte og sees som det beste for eleven før et vedtak kan fattes (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

I Utdanningsdirektoratets (2007) veileder for *Innføringstilbud til nyankomne minoritets-språklige elever* står det beskrevet at skoleeiere og skoleledere i kommune og fylkeskommune står relativt fritt i organiseringen av innføringstilbud, det de må ivareta og sikre er elevens beste, et godt læringsmiljø og et inkluderende fellesskap. Opplæringslova sier at denne opplæringen skal skje, men ikke hvordan. Det er altså opp til den enkelte kommune å organisere den særskilte språkopplæringen og innføringstilbudet. Derfor blir organiseringen og tilbudene løst på mange forskjellige måter, noe som gir elever i de ulike kommunene varierende kvalitet på opplæringen.

Alle elever i norsk skole har krav på tilpasset opplæring ut fra sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring er også et av formålene som trekkes frem i *læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1). Differensiering er en viktig del av den tilpassede opplæringen og vi skiller gjerne mellom to former for differensiering i skolen: *pedagogisk differensiering* og *organisatorisk differensiering* (Imsen, 2012). Den pedagogiske differensieringen innebærer tilpasning til elevenes faglige nivå i klasserommet, mens den organisatoriske differensieringen tar elevene

ut av den ordinære undervisningen for tilpasninger og tilrettelegging *utenfor* det ordinære klasserommet (Imsen, 2012). Den organisatoriske differensieringen har vi gått bort fra blant annet fordi det sees på som ekskluderende fremfor inkluderende. De politiske føringen har hatt et større fokus på tilpasset opplæring enn spesialpedagogiske tiltak for å fremme et inkluderende samfunn (Hausstätter, 2007). Likevel er mottaksklasse en form for organisatorisk differensiering, av den grunn vil jeg se på tilbudet i et inkluderingsperspektiv. Hvorfor organiserer man opplæringstilbudet på en slik måte hvis den sees på som ekskluderende? Og i hvilken grad er denne organiseringsformen forenelig med det overordnede prinsippet om en inkluderende skole for alle?

1.2 Formål og problemstilling

Det er gjort en del forskning på minoritetsspråklige elever i skolen, spesielt knyttet til flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og denne gruppens overrepresentasjon i spesialundervisningen (Egeberg, 2012; Fulland, 2016; Pihl, 2005). Det finnes imidlertid mindre forskning direkte inn mot innføringstilbudene som tilbys de nyankomne minoritetsspråklige. Likevel har jeg funnet frem til noe tidligere forskning som kan bidra til å styrke og skape sammenligningsgrunnlag for min studie.

En studie av Folke (2015/2017) omhandler lignende innføringstilbud som i denne studien, men i svensk kontekst og da også med fokus på elevenes perspektiv. Rambøll (2016) har også en evalueringsrapport av særskilt språkopplæring og innføringstilbud med skoleleder-, lærer- og elevperspektiv. Med denne studien vil jeg derfor undersøke innføringstilbud gjennom et elevperspektiv sett i lys av prinsippet om inkludering. Jeg opplever elevperspektivet som særlig viktig og dette etterlyses blant annet i tilknytning til det spesialpedagogiske fagfeltet, slik som Lindboe (2017) skriver i Barneombudets fagrapport: «*Det finnes mye forskning om spesialundervisning. Men for meg er barnas egne erfaringer helt nødvendige for å gjøre bildet komplett*» (s. 5). På tilsvarende måte ønsker jeg gjennom denne studien å tilføre forskningsfeltet ungdommenes perspektiv og erfaringer med å være elev i den særskilte opplæringen; mottaksklasse. Studien har to elevperspektiv, et minoritets- og et majoritetsperspektiv. Nærmere bestemt vil jeg undersøke dette ved hjelp av følgende problemstilling:

Hvordan kan ungdommers erfaringer med mottaksklasse som innføringstilbud forstås i et inkluderingsperspektiv?

Studiens formål er å utforske mottaksklasse som innføringstilbud fra ungdommenes eget perspektiv og i lys av inkludering. Gjennom mottaksklasseelevens erfaringer tegnes et mer nyansert bilde av opplæringen kommunen tilbyr dem. Elevene fra ordinær klasse tilfører også et perspektiv på innføringstilbudet som tilbys på skolen de selv går. Inkludering har vært og er et overordnet prinsipp i norsk skole, noe som er interessant å belyse i denne sammenhengen. På hvilken måte ivaretas inkludering i et organisatorisk differensiert opplæringstilbud? Samtidig er det viktig å understreke at de to elevperspektivene studien undersøker, handler i tråd med prinsippet om inkludering. Dette fordi studien omhandler både minoritets- og majoritetsgruppen og således favner om *alle* elevene i større grad.

1.3 Begrepsavklaring

Før jeg presenterer studiens teoretiske rammeverk, vil jeg avklare noen begreper for å tydeliggjøre studiens avgrensninger og de begreper som vil være sentrale for å besvare oppgavens problemstilling.

1.3.1 Nyankomne minoritetsspråklige elever/ungdommer

I Utdanningsdirektoratets (2012) veileder uttrykkes det at det ikke sees på som problematisk å skulle definere om en er nyankommet når man ankommer i opplæringspliktig alder. Det å være nyankommet handler om å ha kort botid i Norge, i denne studien er dette nyankomne elever med vedtak om særskilt språkopplæring i innføringstilbud. Elevene får tilbud om dette når det er sannsynlig at de skal oppholde seg i Norge i tre måneder eller mer. Å være minoritetsspråklig er å ha et annet morsmål enn samisk eller norsk (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012). Begrepet minoritetsspråklig henger tett sammen med flerspråklig som er et mer positivt ladet ord og handler om at man på daglig basis bruker flere språk. Elevgruppen jeg forsker på velger jeg likevel å kalle minoritetsspråklig fordi de er så tidlig i språkutviklingen av sitt andrespråk (Aasen, 2012).

Begrepene minoritet og majoritet handler om å være i mindre- eller flertall, men også om makt og avmakt (Aasen, 2012). Å være en minoritet eller majoritet endrer seg fra situasjon til situasjon - ingen er alltid en minoritet (Lund, 2017b). *Minoritetselevne* i denne studien er minoriteter når det kommer til det språklige i det store fellesskapet på skolen og det norske samfunnet. Disse elevene er minoriteter i denne sammenheng fordi de ikke kan norsk flytende og har et annet morsmål enn norsk. Morsmål er det språket elevene snakker hjemme, det betyr at de kan ha flere morsmål dersom de kommuniserer med foreldrene på to forskjellige språk (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012). Innad i mottaksklassen er for eksempel de

arabisk-talende en majoritet, og læreren med norsk som morsmål en minoritet. Aasen (2012) definerer *minoritetsspråklige elever* som en samlebetegnelse i opplæringssektorens offentlige dokumenter for elever fra etniske og kulturelle minoriteter.

1.3.2 Innføringstilbud

Alle elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk eller samisk har rett på særskilt opplæring i norsk til de har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Opplæringsloven (1998, §2-8) gir alle barn og unge som sannsynligvis skal oppholde seg i Norge mer enn tre måneder rett og plikt på opplæring i norsk skole. I 2012 kom lovendringer som ga kommuner mulighet til å gi nyankomne minoritetsspråklige elever særskilt språk-opplæring i egne grupper, klasser eller skoler, også kalt innføringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2012). Lovendringen gir kommunen mulighet til å gjøre midlertidige unntak fra Opplæringslovens § 8-1 og § 8-2, som gir alle rett til å gå på nærskolen og sier elever til vanlig ikke skal organiseres ut fra faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Innføringstilbudet er frivillig og må derfor godtas av elev/foresatte og sees som det beste for eleven før et vedtak kan fattes. Vedtaket kan kun fattes for ett år av gangen med bakgrunn i elevens ferdigheter i norsk (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Kommune og fylkeskommune står relativt fritt til å organisere dette innføringstilbudet, men har noen retningslinjer gitt i Opplæringslova. I paragrafen kommer det frem at elevene tilbys et slikt innføringstilbud i inntil to år, derav *innføring* som viser til det midlertidige ved tilbudet. Det midlertidige innebærer at elevene kun skal tilhøre innføringstilbudet frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære undervisningen. Innføringstilbudet skal ivareta den enkeltes behov og opplæringen skal sikre et inkluderende og godt læringsmiljø (Utdanningsdirektorater, 2012).

Målet for opplæring i et innføringstilbud er at elevene så raskt som mulig skal lære seg norsk og bli i stand til å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og følge den ordinære opplæringen i norsk skolen [sic] (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Utdanningsdirektoratet ga i 2016 ut en eksempelsamling på organisering med presentasjon av fem eksempler på organisering av innføringstilbud i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2016). Samme år ble en sluttrapport med vurderinger av særskilt språkopplæring og innføringstilbud publisert (Rambøll, 2016). Med utgangspunkt i disse to utgivelsen kan en se bredden i løsninger på organiseringen av innføringstilbud. I eksempelsamlingen heter innføringstilbudene; *delvis integrert tilbud om innføringsklasser ved utvalgte skoler i kommunen, tilbud om innføringsklasse ved nærscole, tilbud ved innføringsskole med alfabetiseringsgruppe og Innføringstilbud Vg1 over to år* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Rambøll (2016, s. 59) kaller de ulike innføringstilbudene; *delvis integrert innføringstilbud, innføringstilbud i egen/egne klasse(r), innføringsskole, innføringstilbud på en annen skole i kommunen og innføringstilbud i en annen kommune*. Ifølge Rambølls (2016) kartlegging fra 2013 er det tre former for innføringstilbud som er de vanligste i Norge: 1) *Delvis integrert tilbud*: tilhørighet i ordinær klasse, men hvor deler av opplæringen gis i egne grupper. 2) *Innføringsklasser*: i egne klasser ved ordinære skoler. 3) *Innførings-skoler*: på egne skoler (Rambøll, 2016, s. 58).

Kartleggingen viser at hvilken form for organisering kommunen benytter seg av ofte kommer an på kommunens størrelse. Naturlig nok er det vanligere med egne innføringsklasser eller skoler i større kommuner med flere elever, og ulike former for delvis integrerte tilbud i mindre kommuner (Rambøll, 2016). Rapporten viser også til fordeler og ulemper med de ulike organiseringene. Spesielt fremhever lærere og elever at særskilte innføringsklasser oppleves som en god organisering av innføringstilbud med tanke på elevenes språklæring, trivsel, trygghet og tilhørighet (Rambøll, 2016). På den ene siden viser evalueringen at elevene har stort faglig utbytte samtidig som det er en viktig sosialiseringarena for flesteparten (Rambøll, 2016). På den andre siden peker rapporten på mangler ved innføringstilbud med tanke på overgang til ordinær opplæring, tilpasninger til den enkelte i innføringstilbudene og utfordringer knyttet til læreres kompetanse i arbeid med denne elevgruppen (Rambøll, 2016).

1.3.3 Mottaksklasse

Det er ulike måter å organisere innføringstilbudet på - egne grupper, klasser eller skoler (Opplæringslova, 1998, § 2-8). I kommunen jeg har gjort intervjuer er det organisert mottaksklasse på én utvalgt barneskole og én ungdomsskole for alle nyankomne minoritetsspråklige elever. Denne organiseringen ligner den eksempelsamlingen til Utdanningsdirektoratet (2016) beskriver som; *Tilbud om innføringsklasser ved utvalgte skoler i kommunen*. Elevene går midlertidig i denne klassen på den utvalgte ungdomsskolen i kommunen, som ikke nødvendigvis er elevens nærskole. I tillegg til å være elev i mottaksklasse har ungdommene enkelte fag sammen med en ordinærklasse på sitt ”aldersriktige” klassetrinn.

KAPITTEL 2

2.0 Teoretisk rammeverk

Den norske skolen er i stor grad tuftet på et sosiokulturelt læringsperspektiv hvor læring forstås som en sosial prosess mer enn en individuell prosess (Moen, 2016). Denne studien innehar også dette perspektivet på læring gjennom sitt fokus på inkludering, tilpasset opplæring og læring i fellesskap. Nedenfor vil jeg presentere teorier og prinsipper som sammen vil danne det teoretiske rammeverket for oppgaven.

2.1 Inkludering

Først operasjonaliserer jeg inkluderingsbegrepet slik det benyttes i denne studien. Dette vil jeg gjøre ved å se på det i en historisk kontekst, både utdanningspolitisk og direkte opp mot de minoritetspråklige. Deretter presenterer jeg skillet mellom integrering og inkludering, og motsetningene mellom inkludering og ekskludering. Mot slutten knytter jeg begrepet tettere til prinsippet om inkludering i dagens skole.

2.1.1 Inkludering i et historisk perspektiv

Gjennom årene har den norske skolen blitt beskrevet ved hjelp av flere ulike betegnelser: fellesskole eller enhetsskole, flerkulturell skole og en inkluderende skole. Lund (2017a) viser samtidig til at det de siste årene har blitt benyttet betegnelsen en mangfoldig skole. Skolen gjenspeiler derfor på mange måter hvordan samfunnet ser på skolens oppgaver, mandat og utfordringer. Tankene om den norske enhetsskolen og ideen om en felles obligatorisk skole for alle, har gjennomgått stadige endringer. Helt fra den spede begynnelsen i 1739 da allmueskolene skulle gi opplæring for alle barn uansett ”af hvad Stand og Vilkor de end maatte være” til det hele kulminerer i 1997 med retten til 13 års skolegang (Aasen, 2012, s. 160; Lund, 2017a). Det uttalte målet om en skole for alle har vært der fra starten av, men hvem dette målet har rommet har utviklet seg over tid. Enhetsskolens ideologi er at den skal være samlende og sosialt utjevne, men det har ikke alltid vært slik. Selv om det fra politisk hold har vært uttalt at skolen skal romme alle, er det først det siste tre tiårene man har sett en dreining fra integrering til prinsippet om inkludering. Dette prinsippet er i dag overordnet for opplæring i norsk skole og opphavet til inkluderingsbegrepet kan på mange måter sees i sammenheng med spesialpedagogikkens historie. Elever med spesielle behov og spesielt de elever med nedsatt funksjonsevne som tidligere ble ekskludert og segregert fra

undervisningen, ble først integrert i undervisningen og deretter inkludert (Askildt & Johnsen, 2012). Da Norge i 1994 underskrev Salamanca-erklæringen tok man sikte på at alle barn skulle få en likeverdig opplæring uavhengig av sine evner, ferdigheter og forutsetninger, samtidig som retten til å gå på sin nærscole ble lovfestet. Erklæringen trekker også frem en inkluderende skolen som effektiv for å bekjempe diskriminering og som kan bidra til et mer åpent og inkluderende samfunn (Skogdal, 2014). Til tross for at prinsippet om inkludering til å begynne med omhandlet elever med ulike funksjonshemninger, har det i tiden etter også utviklet seg til å omfatte språklige og kulturelle minoriteter og innvandrede minoriteter.

I tilknytning til språklige, etniske og kulturelle minoriteter kan inkludering betegnes som en innlemmingsstrategi. Først og fremst ble de minoritetsspråklige gruppene i Norge representert ved urbefolkningen; samene og de nasjonale minoritetene; kvener, skogfinner, jøder, rom (sigøynere) og romanifolket (tatere) (Aasen, 2012). Disse gruppene opplevde at en til dels hard assimileringpolitikk ble ført av den norske stat, der man forsøkte å bevare majoritetskulturen i møte med minoritetskulturen. En slik assimileringpolitikk fikk elever fra innvandrede minoriteter oppleve da de første flyktninger meldte sin ankomst på slutten av 50-tallet. Dette gjorde seg gjeldende ved at barnet og barnas foreldre alene hadde ansvaret for å tilpasse seg skolen, og ikke omvendt. Først på 70-tallet startet en integrerende politikk ved at det i L74 ble satt fokus på respekt for minoritetsspråklige elever (Aasen, 2012). I takt med integreringen vokser sakte men sikkert en flerkulturell pedagogikk frem i skolen, ved at elevgruppen gis egne fagtilbud med fokus på å styrke morsmål og norsk som andre språk (Aasen, 2012). Den mangfoldige skolen og skoler med et fokus på flerkulturell pedagogikk ser på mangfold som en ressurs og flerkulturell pedagogikk som noe som er til nytte for alle (Banks, 2009; Lund, 2017b). En flerkulturell og mangfoldig skole kjennetegnes ved at normaltilstanden er et kulturelt og språklig mangfold (Lund, 2017b).

Flerkulturell pedagogikk er et begrep som er vanskelig å definere, men som ofte knyttes til innvandrede minoriteter, urbefolkning og nasjonale minoriteter (Morken, 2012). Denne grenen av pedagogikk kan sees på som en del av inkluderingsarbeidet i skolen, spesielt med tanke på elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Begrepet er altså forbundet til Norge som flerkulturelt samfunn. Det flerkulturelle Norge innebærer både samer og nordmenn som har bodd på områdene, som i dag er Norge, lenge før staten ble opprettet (Aasen, 2012). I tillegg omfatter det flerkulturelle innvandringen som startet for fullt på 80-tallet og beriket vårt samfunn med et mangfold av kulturer. Kulturbegrepet rommer så mangt og ikke bare etnisitet,

men også et mer helhetlig perspektiv på alle former for kultur samfunnet vårt inneholder. Flerkulturell pedagogikk har et mangfolds-perspektiv som tar med seg de etniske, religiøse, språklige og kulturelle dimensjonene i sitt syn på fellesskapet i skolen (Aasen, 2012).

Et viktig poeng som også gjennomsyrrer denne studien er helhetsperspektivet på det flerkulturelle, på samme måte som inkluderingsbegrepet, der begge rommer både minoritets-elevne og majoritets-elevne. Det flerkulturelle begrepet omfatter også majoritetskulturen, til forskjell fra migrasjons-pedagogikk, som kun omfatter problemstillinger knyttet til den innvandrede minoritet (Morken, 2012). Flerkulturell pedagogikk eller undervisning er også til nytte for *alle* elever ettersom den skal være med på å utvikle deres holdninger, refleksjon og kunnskap som er viktig for det globaliserte og demokratiske samfunnet vi lever i (Banks, 2009). Et begrep som blir tett knyttet til flerkulturell pedagogikk er *likeverdige* opplæring (Banks, 2009; Aasen, 2012), som sammen med tilpasset opplæring og inkludering er et førende prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Banks (2009) omtaler flerkulturell pedagogikk (multicultural education) som et komplekst begrep og deler sin definisjon inn i fem ulike perspektiver.

Den svenske forskeren Jenny Nilsson Folke (2015/2017) har forsket på nyankomne minoritetsspråklig ungdom og inkludering. I sin studie har Folke rettet et fokus på elevenes opplevelse av inkludering, både i ordinær klasse og i mottaksklasse, samtidig som hun omtaler elevenes overgang til ordinær opplæring. Et av funnene Folke (2015) viser til er elevenes opplevelse av å gå litt i mottaksklasse og litt i vanlig klasse. *Inkluderende ekskludering* og *ekskluderende inkludering* er hennes funn av elevenes opplevelse av ordinær-klasse og mottaksklasse (Folke, 2015). Dette beskriver hun som ubalansen mellom organiseringens intensjon og elevenes opplevelse av organiseringen, eller formålet og praksisen. Å være i mottaksklassen er ekskluderende fra skolefellesskapet, men oppleves inkluderende for elevene Folke har intervjuet. Elevene plasseres en del av tiden i en ordinær klasse for å inkluderes i fellesskapet, men dette opplever de som ekskluderende på grunn av ensomhet og deres språklige utfordringer (Folke, 2017). Denne forskningen er spesielt interessant for min studie siden den har mange fellestrekk med tanke på informantgruppe, opplæringstilbud og tematikk. På denne måten kan forskningens eventuelle sammenfall støtte opp om funn, og brudd skape grunnlag for drøfting.

2.1.2 Inkludering av nyankomne minoritetsspråklige

Elever deltar i ulike fellesskap i skolen, slik som Folke (2015/2017) trekker frem, fellesskapet i mottaksklassen og i ordinær klassen. I denne sammenheng kan man knytte det Overland (2015) skriver om at det er viktig å merke seg at man kan være inkludert i ett fellesskap på skolen, men ikke i et annet. Elevers inkludering i et fellesskap svekker inkluderingen i et annet ved å være ”for opptatt” av det ene (Overland, 2015). For elevgruppen i denne studien vil dette være en viktig diskusjon, å se på funksjonen av de ulike fellesskapene og hvordan dette virker inn på opplevelsen av å være inkludert.

Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 22, 2010) viser til det norske utdanningssystemet som sosialt reproduserende, og at man siden 2005 har villet snu systemet til heller å være sosialt utjevne. Med sosialt reproduserende menes det blant annet at elever med høyere utdanning får et bedre utbytte av skolegangen enn andre, og at dette forplanter seg videre i systemet slik at disse elevene igjen velger høyere utdanning fremfor elever med lavere utdannede foreldre.

Peder Haug (i Krumsvik, 2012) peker spesifikt på minoritetsspråklige elever som en gruppe som ofte kommer til kort i skolen. Han trekker frem at denne gruppen ofte sees på som homogene utfra deres sammenfallende mangel på språklige ferdigheter i norsk, at elevene i gruppen har samme behov og forutsetninger. Det er selvsagt viktig å se denne gruppens spredning, fordi de på samme måte som andre elever har forskjellige erfaringer, forutsetninger og behov som skal tilrettelegges for den enkelte (Krumsvik, 2012). Deres forutsetninger og behov defineres ikke alene av deres mangel på ferdigheter i norsk. Botid i Norge sees ofte som en avgjørende faktor i forbindelse med innvandrere og skolegang. Steinkellner (2017) påpeker i en artikkel hos SSB derimot at botiden har mindre påvirkning på prestasjonene i utdanningen, men elevenes bakgrunn som forklarende faktor for variasjoner i prestasjon. Det som påvirker elevenes prestasjon er først og fremst foreldrenes utdanningsnivå, inntekt og hvor de jobber.

Som beskrevet overfor inneholder skolen ulike inkluderingsarenaer og fellesskap. Flere av innføringstilbudene som er beskrevet i Rambøll (2016) og Utdanningsdirektoratets eksempelsamling (2016) innfører elevene raskt i praktiske fag som kroppsøving, musikk og mat og helse. Dette har med at: *Idrett og kultur er ofte viktige arenaer for inkludering og hvor elever kan hevde seg uten nødvendigvis å beherske norsk* (NOU 2010:7, s. 17). Spesielt har det blitt forsket på nyankomne elever og kroppsøvingfaget som inkluderingsarena (Elnan, Kristensen

& Østerlie, 2017). Forskningen viser til positive og utfordrende sider ved kroppsøving som inkluderende arena. De positive opplevelsene de nyankomne i deres studie viser til er den alternative kommunikasjonen, at språklig kommunikasjon kommer i andre rekke og at det er lettere å bli kjent med jevnaldrende i denne situasjonen. Kroppsøving er også et fag der man gjennom den fysiske aktiviteten møter hverandres forskjeller knyttet til kjønn, kropp, bekledding og hvor fysiske ferdigheter tydeliggjøres (Elnan et al., 2017). Dette sees både på som en styrke og en utfordring i et inkluderingsperspektiv. Utfordringene er knyttet til garderobe og dusjsituasjoner. Lærerne sier at ved å tilpasse aktivitetene slik at det ikke kreves mange instruksjoner gjennom språklig kommunikasjon, vil kroppsøving kunne fungere positivt for inkludering av nyankomne elever (Elnan et al., 2017).

2.1.3 Ikke integrering eller ekskludering

Begrepene *integrering* og *inkludering* kan ofte ubevisst brukes om hverandre, jeg vil derfor markere et skille mellom begrepene her. Inkluderingsbegrepet erstattet på mange måter integrering som prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Likevel brukes begge begrepene i dag. Integrering og inkludering er ikke motsetninger, men inkludering tilfører begrepet den individuelle opplevelsen av tilhørighet i fellesskapet (Lund, 2017a). Et skille mellom de to begrepene kan gå mellom *det ytre* og *det indre*, slik Befring (2012) kaller integrering et ytre begrep, mens inkludering et indre begrep. Når integreringsbegrepet handler om de ytre rammene for et fellesskap, at alle elever går på samme skole og tilpasser seg den, handler inkluderingsbegrepet om den enkeltes opplevelse av å tilhøre et fellesskap gjennom å verdsettes i en skole som tilpasser seg elevenes behov og forutsetninger (Befring, 2012; Lund, 2017a).

Et viktig poeng er at integreringsbegrepet implisitt sier at noen til å begynne med er utenfor fellesskapet, mens inkludering fremhever at absolutt alle er med i utgangspunktet (Ainscow 1999; Skogdal, 2014). Integrering er altså ikke en motsetning til inkludering. Ekskludering henger sammen med inkludering, på samme måte som integrering henger sammen med segregering. Ekskludering er fravær av inkludering, og handler derfor om en opplevelse av utenforskap fra fellesskapet på skolen (Overland, 2015). Segregering brukes ofte i forbindelse med organisering av spesialundervisning der man tar elever ut av det fysiske klasserommets fellesskap, og integrering det motsatte. I lys av denne studiens problemstilling er både integrering og inkludering viktig. Først og fremst vil inkludering prege prosjektet fordi problemstillingen etterspør elevenes subjektive opplevelse av sin situasjon i opplærings-

tilbudet, og inkludering er idealet for opplæringen. Derfor vil integrering være viktig når man diskuterer om prinsippet om inkludering oppfylles.

2.1.4 Hva betyr inkludering i skolen i dag?

Inkluderingsbegrepet har altså utviklet seg skolepolitisk over lengre tid, men hva betyr inkludering i skolen i dag? Det gjennomgående er at den inkluderende skolen skal ivareta alle elevers opplevelse av *tilhørighet, deltakelse, demokrati, fellesskap, faglig og sosialt utbytte* uavhengig av sosial, etnisk eller språklig bakgrunn (Bachmann & Haug, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2010; Nordahl & Overland, 2015).

I denne studien er uavhengigheten av sosial, etnisk og språklig bakgrunn spesielt viktig, nettopp fordi elevgruppen skiller seg fra majoriteten når det kommer til disse punktene. Hvordan ivaretas så deres inkludering til tross for deres sosiale, etniske og språklige bakgrunn? Tilhørighet kan i denne sammenheng plasseres i det psykiske og opplevde perspektivet på inkludering, og handler om å bli hørt og sett (Ogden, 2012; Overland, 2015). Tilhørighet handler også om at elever i en inkluderende skole skal tilhøre en klasse og et fellesskap. Dette skal gjelde alle elever, også de som ikke følger ordinær læreplan (Overland, 2015). Dette er særlig interessant i sammenheng med denne studien og da med tanke på innføringstilbudet som et segregert opplæringstilbud utenfor det ordinære fellesskapet. Studier av elever med innvandrerbakgrunn viser at læreren er den viktigste faktoren når det kommer til disse elevenes opplevelse av inkludering og tilhørighet (Strand, Berge & Steen-Olsen, 2017).

Demokrati trekkes også frem som et viktig kriterium for inkludering i skolen, det handler om at alle elever blir hørt og om deres medvirkning i egen skolehverdag (Nordahl & Overland, 2015). Denne delen av inkluderingsbegrepet kan sees på med både et sosialt og faglig perspektiv, avhengig av om det dreier seg om i samspill med lærer eller medelever, undervisning eller andre arenaer.

Deltakelse er et gjentakende begrep ved operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. For eksempel fokuseres det på *aktiv* deltakelse i klasse, fellesskap og sosiale aktiviteter (Nordahl & Overland, 2015). Inkluderingen i tilknytning til deltakelse har ofte et fokus på at elevene aktivt deltar, har påvirkning og oppleves som fullverdige deltakere i fellesskapet. Fellesskap er komplekst i denne sammenheng, det finnes mange fellesskap, men det trekkes primært frem at elevene skal delta og oppleve tilhørighet i klassen og det sosiale fellesskapet på skolen

(Nordahl & Overland, 2015). Faglig og sosialt utbytte dreier seg om helhetsperspektivet på begrepet. En inkluderende skole for alle skal øke det faglige og sosiale utbytte for alle elever (Bachmann & Haug, 2006).

2.2 Differensiering – pedagogisk eller organisatorisk?

En tydelig trend i norsk utdanningspolitikk har lenge vært å fremme fellesskolen og å bedrive mest mulig opplæring i det ordinære klasserommet. Dette har man blant annet sett gjennom å benytte seg av tilpasset opplæring i større grad enn spesialundervisning. Likevel er det et mye diskutert tema slik som spørsmål rundt; segregerte eller integrerte opplæringstilbud, spesialundervisning i eller utenfor klasserommet og tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Dette er en interessant diskusjon med tanke på min problemstilling ettersom innføringstilbudet og mottaksklasse er et organisatorisk differensiert og segregert tilbud, i en virksomhet med mål om å pedagogisk differensiere og integrere alle i den ordinære opplæringen.

Innenfor den tilpassede opplæringen finnes det to perspektiver på differensieringen av undervisningen, en *pedagogisk* og en *organisatorisk differensiering*. Den pedagogiske differensieringen handler om å tilpasse til den enkeltes nivå i det ordinære klasserommet. Den organisatoriske differensieringen tilpasser ved å ta elever ut av den ordinære undervisningen (Imsen, 2012). På samme måte som at inkludering er et mål for opplæring i norsk skole, vil også den pedagogiske differensieringen sees på som et ideal. Disse to formene for differensiering er interessant i denne studien fordi mottaksklassen omfatter begge formene for differensiering. Selve mottaksklassen som opplæringstilbud er organisatorisk differensiert, mens elevene også berøres av pedagogisk differensiering i det ordinære klasserommet og innad i mottaksklassen.

Innføringstilbud som organisatorisk differensiert undervisning er også debattert. Hvilke fordeler og ulemper det fører med seg. I Meld. St. 22 (2010) trekkes det frem positive og negative sider med både innføringstilbud og oppstart rett i ordinær klasse på nærskolen. Det er en tydelig støtte til innføringstilbud, og nettopp derfor vi har dette tilbudet i de fleste kommuner i dag. Under denne debatten trekkes det blant annet frem at det vil være positivt for inkluderingen i det sosiale fellesskapet å begynne direkte i ordinær klasse. Samtidig kritiseres dette med tanke på at elevene da ikke har tilstrekkelig kompetanse i norsk, som vil gjøre det vanskeligere å bli en del av elevfellesskapet ettersom kommunikasjonen kompliseres. En av få organisatoriske tilpasninger som har fått bestå, når spesialskoler og

andre tilbud er lagt ned og flesteparten av elevene er tatt inn i den ordinære undervisningen er innføringstilbudet med sine mottaksklasser og eller skoler. Lokal og etnisk tilhørighet har også behov for tilpasninger, ikke kun etter intellekt og evner slik som man først så en tendens til (Imsen, 2012).

2.2.1 Tilpasset opplæring

Forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring er viktig for denne studien ettersom det henger tett sammen med inkludering og mangfold som ressurs. Det vil være en sentral del av opplæringstilbudet som studien utforsker, og for å kunne forstå og vurdere det i lys av elevenes erfaringer.

Tilpasset opplæring kan forstås som et viktig verktøy for å nå målsettingen om en inkluderende skole. Dette verktøyet er spesielt viktig for å oppnå opplevelsen av å være faglig inkludert (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 20).

Tanken om inkludering forener på mange måter det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske i skolen (Fasting i Hausstätter & Rendal, 2016). Allmennpedagogikken og spesialpedagogikken møtes i prinsippet om tilpasset opplæring. Skogdal (2014) omtaler tilpasset opplæring sammen med inkludering som et viktig begrepspar i skolepolitikken. Videre ser hun på tilpasset opplæring som en strategi for å inkludere og møte mangfoldet i dagens skole. Tilpasset opplæring er dermed et viktig prinsipp i forbindelse med denne oppgaven fordi den setter fokus på mangfold og inkludering.

Tilpasset opplæring er hjemlet i Opplæringslovens (1998) §1-3, og pålegger skolen å tilpasse opplæringen til den enkeltes elevs forutsetninger og behov. Prinsippene tilpasset opplæring og inkludering henger tett sammen. Man kan se på tilpasset opplæring som en strategi for å inkludere alle elever i skolens fellesskap (Overland, 2015). Fasting (2016) beskriver hvordan prinsippet befinner seg i møtet mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken. Dette kan sees i tilknytning til den utdanningspolitiske tendensen som setter inkludering i skolen høyt.

Inkludering og tilpasset opplæring har over lengre tid vært og er fortsatt sentrale prinsipp i norsk skolepolitikk. Hva med opplæringstilbud slik som innføringstilbudet som dette prosjektet omhandler? Følger denne opplæringsformen disse prinsippene? I Meld. St. 22 (2010) vises det til forskning på den aktuelle elevgruppen og at segregerte tilbud for en

periode kan gi bedre forutsetninger for inkludering på lang sikt. Her pekes det på at de gjennom innføringstilbudet styrker norskspråklige og generelle faglige ferdigheter før de begynner i ordinær klasse, noe som legger et godt grunnlag for inkludering enn om de skulle begynt direkte i ordinær klasse.

2.3 Relasjoner

”Å være en del av fellesskapet”, ”aktiv deltakelse i fellesskapet” (Nordahl, 2015; Bachmann & Haug, 2006) og lignende er viktige aspekter ved inkludering. Men hva er fellesskapet? Et fellesskap i denne sammenheng er relasjoner mellom flere mennesker, Ogden (2012) beskriver fellesskapet som noe som oppstår ved gjensidig opplevelse av å bli tatt vare på av hverandre i gruppen. Forskning viser at fellesskapet er viktig både for sosial og faglig læring (Moen, 2016). Skolen er også et viktig sted for sosial læring ved at det er en av få arenaer *alle* i samfunnet møtes (Ogden, 2012). Sosial læring har blitt en viktigere del av skolens oppgave med tiden. Sosial læring skjer i fellesskapet og relasjonene mellom menneskene på skolen (Ogden, 2012). Nærmere bestemt er relasjoner viktige, og da skilles det ofte mellom relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev.

Forskning viser at læreren er en viktig forutsetning for at elevene skal trives og ha et optimalt læringsutbytte i skolen (Drugli, 2015; Moen, 2016). Blant annet har relasjon til læreren sammenheng med elevenes opplevelse av tilhørighet, relasjon til andre elever, faglig og sosial læring på skolen (Drugli, 2015). Elevens opplevelse av en positiv og støttende lærer-elev-relasjon fremmer også inkludering og motivasjon til faglig læring (Moen, 2016; Nordahl & Overland, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Med andre ord er denne relasjonen viktig for de tre perspektivene på inkludering i skolen (Nordahl & Overland). Så hva er en positiv og støttende lærer-elev-relasjon? Skaalvik og Skaalvik (2015) skiller mellom emosjonell og instrumentell form for støtte. Den instrumentelle støtten knyttes til det faglige og opplevelsen av at læreren veileder og gir tilstrekkelig hjelp til elevenes faglige forståelse. Emosjonell støtte kjennetegnes ved varme, respekt og omsorg. Dette kan elever oppleve gjennom ros, oppmuntring og tillit. For elever som opplever faglige utfordringer oppmuntringer fra læreren svært positiv effekt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På samme tid er det viktig å benytte seg av ros og oppmuntring med måte, slik at det blir troverdig og realistisk med tanke på elevens mestring innen rimelig tid. Dersom man oppmuntrer og eleven opplever mestring vil det bli en positiv mestringsopplevelse, som igjen vil bidra til elevens selvoppfatning og forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.3.1 Anerkjennelse og tillit

Anerkjennelse er en viktig komponent i relasjoner og et grunnleggende behov i mennesket (Tveit, 2016). Anerkjennelse legger til grunn et likeverdig forhold mellom partene og et fokus på å forstå den andre (Drugli, 2015, Tveit, 2016). Likevel vil læreren ofte ha en høyere maktposisjon i en lærer-elev-relasjon, læreren er den profesjonelle og har et ansvar overfor eleven (Drugli, 2015). Læreren vil av den grunn alltid være med på å påvirke eleven på mange måter, og kanskje spesielt med tanke på sin selvopfatning (Drugli, 2015).

Ifølge Schibbye (2009, i Tveit, 2016) består anerkjennelse av *lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse*. Anerkjennelse kan også deles i *indre og ytre anerkjennelse* (Tveit, 2016). Ytre anerkjennelse er en slags belønning av prestasjon eller handling. Indre anerkjennelse handler om aksept av personen som den er i seg selv med sine styrker og svakheter (Tveit, 2016). Anerkjennelse dreier seg om å subjektivt sett føle seg verdifull på tross av og uavhengig av sine styrker og svakheter, anerkjennelsen kan man oppleve i sosiale fellesskap (Skogdal, 2014). På skolen er disse sosiale fellesskapene sammen med jevnaldrende medelever og lærere. Anerkjennelse er også en viktig dimensjon i opplevelsen av inkludering (Lund, 2017a). I forbindelse med elevgruppen denne studien omhandler fremheves anerkjennelse av etnisk, språklig og kulturell opprinnelse som viktig for elevens trivsel i læringsmiljøet (Egeberg, 2012). ”Inkludering handler altså først og fremst om å ivareta og utnytte mangfoldet i et pedagogisk arbeid i klassen eller innenfor skolefellesskapets rammer” (Lund, 2017a, s. 19)

Tillit er et annet viktig kjennetegn på gode relasjoner ifølge både Drugli (2015) og Tveit (2016). Dette kjennetegnet bygger videre på anerkjennelse. Tillit har også et gjensidighetsaspekt ved at man “gjør seg fortjent” til den, tilliten vokser frem i et positivt samspill i relasjoner der man opplever å kunne stole på den andre (Drugli, 2015). Ved at læreren er troverdig, rettferdig og forståelsesfull vil tillit kunne bygges, det er tross alt den profesjonelle lærerens ansvar. Der tillit oppleves mellom lærer og elev vil en trygghet ligge til grunn om at man aksepteres for den man er. Forskjelligheter vil være en mindre utfordring ettersom man stoler på hverandre og kan gjøre en åpen dialog enklere (Drugli, 2015). En elev vil vise tillit, eller at han/hun stoler på læreren ved å vise sårbarhet - for eksempel ved å være åpen om det som er vanskelig eller ved å spørre om hjelp til det som er vanskelig (Spurkeland, 2011).

2.3.2 Elev-elev-relasjon

Når det kommer til elevenes trivsel og fungering på skolen er det selvsagt viktig å trives med sine klassekamerater i de sosiale fellesskapene. Elev-elev-relasjon er også en viktig faktor for elevers sosiale og faglige læring i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Slik som elevens relasjon til læreren påvirker elevens trivsel, faglige læring, vil selvoppfatning påvirkes også av elev-elev-relasjonene i klassen (Drugli, 2015). Det viser seg også at det er en gjensidig sammenheng mellom god relasjon til lærer og god relasjon til medelever (Drugli, 2015). Denne påvirkningen kommer både som følge av læreren som rollemodell for gode relasjoner generelt, men også at elever som er likt av læreren ofte blir bedre likt av medelevene (Drugli, 2015). Tilhørighet er en viktig faktor i opplevelse av inkludering. Elever knytter ofte tilhørighet til å være en del av de jevnaldrende. Vennskap er altså viktig for sosial tilhørighet på skolen. Det oppgis også at gruppen ikke trenger være stor, men at man opplever et fellesskap er viktig. Ofte utvikler slike grupper i fellesskapet like interesser og klesstil for eksempel (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). De aller fleste elever har et stort ønske og behov om å bli akseptert og være en del av elevgruppen, de vil også kunne strekke seg langt for å øke sin status blant jevnaldrende (Ogden, 2012).

2.4 Inkluderings- og læringsarenaer

Qvortrup (2012) presenterer en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet han mener kan benyttes til å planlegge og evaluere inkluderingsprosjekter i skolen. Bakgrunnen for operasjonaliseringen er hans kritikk av tidligere definisjoner av begrepet. Qvortrup (2012) tar utgangspunkt i to dimensjoner ved begrepet. Den første dimensjonen sier mer om *graden av inkludering* enn aktiv og passiv, som tidligere definisjoner benytter som utgangspunkt. Innenfor denne dimensjonen skilles det derfor mellom fysisk, sosial og psykisk inkludering. Den andre dimensjonen handler om *hvilke fellesskap* man kan være inkludert eller ekskludert fra. Her skiller Qvortrup (2012) mellom fem fellesskap i og utenfor skole/SFO/barnehage; *formelle, profesjonelt ledende lærings- og utviklingsfellesskap, voksen/barn-felleskap, uformelle voksenorganiserte fellesskap, selvorganiserte fellesskap og barn-barn-fellesskap*. Nordahl og Overland (2015) har tatt utgangspunkt i denne operasjonaliseringen og rettet fokuset enda mer mot inkludering *i skolen*. Jeg velger derfor videre å bruke deres begreper og oversettelse av Qvortrups (2012) operasjonalisering, noe som vil tydeliggjøre inkluderingsbegrepets innhold i tilknytning til prosjektets problemstilling om inkludering i skolen. I tillegg ser jeg på ”graden” av inkludering heller som dimensjoner ved inkludering. Ved å ta i bruk

denne operasjonaliseringen ser jeg på inkludering som noe de *voksne* på skolen må ivareta gjennom blant annet tilrettelegging for variasjoner i elevgruppen.

De tre dimensjonene av inkludering kaller Nordahl og Overland; *faglig inkludering, sosial inkludering og psykisk (opplevd) inkludering* (Nordahl & Overland, 2015, s. 16-20). Fellesskapene har de fra Qvortrups (2012) operasjonalisering kuttet ned fra fem til tre: *formelle voksenstyrte læringsfellesskap, voksen-elev-fellesskap og elev-elev-fellesskap* (Nordahl & Overland, 2015, s. 17). I denne studien trer voksen-elev-fellesskap og elev-elev-fellesskap i størst grad frem i det empiriske materialet, av den grunn vil disse fellesskapene brukes videre i denne oppgaven.

Den faglige inkluderingen dreier seg om elevenes aktive deltakelse i et faglig fellesskap (Nordahl, 2015). Operasjonaliseringen av inkluderingsarenaene innenfor dette perspektivet dreier seg om elevens faglige læringsutbytte, medvirkning og læring sammen med andre elever i undervisning (Nordahl & Overland, 2015). *Den sosiale inkluderingen* omhandler at elever har et behov for å oppleve tilhørighet, nærhet og vennskap med jevnaldrende (Nordahl, 2015, 4. April). Dette operasjonaliseres gjennom elevenes aktive deltakelse i det sosiale fellesskapet gjennom å ha venner, og positivt samspill med medelever (Nordahl & Overland, 2015). *Den psykiske (opplevde) inkluderingen* belyser elevenes opplevelse av sin egen situasjon med tanke på inkludering i de ulike fellesskapene på skolen (Nordahl, 2015). Eksempler Nordahl og Overland (2015) benytter er positivt og støttende relasjon til læreren, faglig mestring og trivsel gjennom vennskap.

Jeg velger å se på inkludering med et faglig og et sosialt perspektiv, og med Qvortrups psykiske/opplevde perspektiv som en dimensjon innenfor de to andre perspektivene. Dette gjør jeg med bakgrunn i min problemstilling og materiale som etterspør det opplevde perspektivet ved inkludering, og deretter deler jeg den opplevde dimensjonen inn i faglig og sosial inkludering.

2.4.1 Faglig inkludering

Nordahl og Overland (2015) omtaler faglig inkludering som ”deltakelse i faglige/pedagogiske aktiviteter med et faktisk og tilfredsstillende læringsutbytte” (s. 16). Innenfor de ulike fellesskapene kan faglig inkludering gjenkjennes på ulike måter, innenfor formelt voksenstyrt handler det om reelt læringsutbytte, noe som ikke får oppmerksomhet i denne studien ettersom jeg ikke har samlet inn data på dette. Videre dreier faglig inkludering i voksen-elev-fellesskap seg om elevenes medvirkning. I elev-elev-fellesskap operasjonaliseres faglig inkludering seg til å handle om læring sammen med medelever (Nordahl & Overland, 2015). I tillegg ligger positiv og støttende relasjon til lærer under denne dimensjonen, som egentlig kategoriseres som psykisk inkludering. Faglig inkludering dreier seg derfor i denne studien om opplevelsen av det faglige fellesskapet, tilpasninger, medvirkning og utbytte av skolens faglige opplæring.

2.4.2 Sosial inkludering

Nordahl og Overland (2015) beskriver sosial inkludering som ”deltakelse i fellesskapet sammen med andre” (s. 16). Deretter peker de på ulike innhold av sosial inkludering innenfor de ulike fellesskapene i det formelle voksenstyrte som handler det demokratisk deltakelse, voksen-elev-fellesskapet å bli sett og hørt av læreren og i elev-elev-fellesskapet handler det om å delta i felles sosiale aktiviteter. I min studie er det som tidligere nevnt voksen-elev-fellesskapet og elev-elev-fellesskapet som er mest fremtredende. Nordahl og Overland (2015) plasserer trivsel og vennskap innenfor den psykiske dimensjonen og elev-elev-fellesskap, jeg plasserer trivsel og vennskap innenfor den opplevd sosiale dimensjonen. Det sosiale knyttes til relasjoner og da lærer-elev- og elev-elev-relasjoner. Den opplevde sosiale inkluderingen dreier seg også om opplevelse av tilhørighet gjennom relasjoner, og aspekter ved disse relasjonene som anerkjennelse og tillit.

KAPITTEL 3

3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens metodiske valg og tilnærminger. På denne måten vil jeg som forsker legge grunnlaget for leserens vurderinger knyttet til studiens kvalitet. Ved å være gjennomiktig og transparent i mine beskrivelser av valg og vurderinger, vil dette kunne bidra til å styrke studiens pålitelighet. Innledningsvis gjør jeg rede for mitt valg av kvalitativ forskningsmetode. Jeg gir en presentasjon av forskerrollen før jeg tar for meg intervjuprosessen og deretter etterarbeidet og analyseprosessen. Avslutningsvis i dette kapitlet vil oppgavens kvalitet og etiske vurdering bli nærmere beskrevet.

3.1 Kvalitativ forskning

Jeg valgte en kvalitativ metodisk tilnærming til prosjektet ettersom jeg søkte forståelse av mottaksklasse som innføringstilbud gjennom menneskers erfaringer og opplevelser knyttet til det. Valget av metode var altså enkel ettersom den kvalitative tilnærmingen nettopp har fokus på den dypere mening og subjektive forståelsen av menneskers livsverden, til forskjell fra kvantitativ metode (Kvaale & Brinkmann, 2017). Videre har prosjektet en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Thagaard (2013, s. 40) skriver at «fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen» og «søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer». Oppgavens problemstilling kan tydelig sees i sammenheng med fenomenologi ved at den ønsker å undersøke ungdommers subjektive meninger og erfaringer knyttet til mottaksklasser som innføringstilbud i skolen. Gjennom semistrukturerte forskningsintervju utforskes fenomenet på bakgrunn av akkurat disse ungdommenes meninger og erfaringer. Med bakgrunn i de felles erfaringene danner jeg en generell forståelse av mottakstilbudet som innføringstilbud med et inkluderingsperspektiv. Dette er på samme måte som fenomenologien søker å forstå fenomenet ved å legge forhåndskunnskaper til side, og gjennom åpenhet for informantenes opplevelser analysere deres grundige beskrivelser og erfaringer av innføringstilbudet, på jakt etter de sentrale og meningsfulle betydningene av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å undersøke studiens problemstilling har jeg utført kvalitative forskningsintervju med ni ungdomsskoleelever ved en skole med mottaksklasse. Fire av elevene går selv i mottaksklassen, mens de fem resterende går i en ordinær 9. klasse. Denne metoden har jeg valgt for å få forståelse og innblikk i elevenes erfaringer med og opplevelse av innføringstilbudet. De to gruppene er valgt for å gi to perspektiver på innføringstilbudet og inkluderingsbegrepet som et helhetlig prinsipp som rommer alle elever. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2017), og det er nettopp elevenes syn på innføringstilbudet jeg utforsker i dette prosjektet.

3.1.2 Forskerrollen

Forskeren er det viktigste verktøyet i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2013). Som forsker i denne studien vil jeg med mine erfaringer og forestillinger påvirke alle ledd i forskningen. Det vil være nyttig for en leser å vite hvem som har gjennomført studien. Min posisjonering i feltet, forkunnskaper og erfaringer vil spille inn på utforming av prosjektet, intervjuguide, analyse og resultater. Personen som gjennomfører en studie, altså forskeren, er avgjørende i konstruksjonen av kunnskapen som oppstår i intervjudialogen (Thagaard, 2013). Det vil derfor være av interesse å være klar over min bakgrunn som utdannet grunnskolelærer og nå toårig mastergrad i spesialpedagogikk. For mitt forskningsprosjekt kan det diskuteres om jeg er innenforstående eller utenforstående i studiens miljø, som Thagaard (2013) omtaler det som. Jeg er til dels innenfor ved at jeg har pedagogisk utdanning som gir meg visse perspektiv og grunnlag for analyse og fortolkninger i prosjektet. Samtidig har jeg ikke mye erfaring eller kompetanse direkte inn mot flerkulturell pedagogikk og nyankomne elever, som gjør meg noe utenforstående i miljøet. Tosidigheten ved min posisjon vil jeg se på som positiv. Mine pedagogiske og spesialpedagogiske forkunnskaper bidrar til forståelse og gir grunnlag til å analysere fenomenet jeg utforsker. På samme tid er jeg ikke direkte innenfor slik at jeg også er åpen og nysgjerrig, på denne måten vil jeg ikke overse avvik fra egne erfaring som kan være en utfordring i prosjekter der forskeren er innenfor miljøet (Thagaard, 2013).

3.2 Intervjuprosessen

3.2.1 Utforming av intervjuguide

Studien søker både minoritets- og majoritetsselevers erfaringer med innføringstilbudet, for å vise forståelsen av at inkluderingsbegrepet også er et majoritetsanliggende. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg én intervjuguide (Vedlegg 1) for de minoritetsspråklige elevene og én intervjuguide for majoritetsgruppen av elever. Intervjuguiden delte jeg inn i tre deler; *briefing*, *hoveddel* og *debriefing*. Briefingen ble benyttet i forkant av intervjuene og før båndopptakeren ble skrudd på. Der informerte jeg om at deltakelse i prosjektet var frivillig, at informantene hadde mulighet til å trekke seg når som helst, at deres konfidensialitet var sikret og at opptakene ble slettet når prosjektet var avsluttet.

Thagaard (2013) fremhever viktigheten av å ha god bakgrunnskunnskap om temaet man skal studere, for å kunne utarbeide en intervjuguide med spørsmål som oppleves som relevante for intervjupersonen. For å kunne opparbeide meg denne bakgrunnskunnskapen til et felt jeg i utgangspunktet hadde lite kunnskap om, leste jeg om nyankomne minoritetsspråklige og deres rettigheter i opplæringsloven, operasjonaliseringer av inkluderingsbegrepet, flerkulturell pedagogikk. Med bakgrunn i denne litteraturen utarbeidet jeg ulike temaer for intervjuguiden; *bakgrunnsinfo*, *mottak*, *overgang*, *organisering*, *tilhørighet*, *venner*, *kultur og språk* og *retrospektiv*. Jeg valgte å ha relativt mange temaer med noen spørsmål til hver kategori, for å sikre en fyldig og god bredde i informasjonen jeg fikk. Intervjuguiden har mange åpne spørsmål, men en rekke temaer som en skal igjennom. Denne formen for intervju omtaler Dalen (2011) som *semistrukturert*. Hensikten med semistrukturerte intervju og dets åpne spørsmål er å gi informantene mulighet til å reflektere og gi fyldige svar uten å la seg styre for mye av forskerens forventninger og forestillinger. Spørsmålene følger det Dalen (2011) omtaler som *traktprinsippet*. Ved hjelp av traktprinsippet starter spørsmålene bredt med åpne og relativt enkle spørsmål for å trygge informantene og deres tillit til forskeren. Her startet jeg med spørsmål der informantene kunne fortelle litt om seg selv og som var enkle å svare på. Ut fra svar på disse spørsmålene, fulgte jeg deretter opp med oppfølgingsspørsmål som handlet om deres bakgrunn og som var nødvendig for studien. Videre spisser “trakten” og intervjuenes spørsmål seg mot mer krevende spørsmål som krever mer refleksjon fra elevene. Disse spørsmålene innebar at elevene skulle beskrive, fortelle om og reflektere over sider ved innføringstilbudet og sin opplevelse av skolens fellesskap. Mot slutten av intervjuene stilte jeg blant annet dette spørsmålet til både minoritet- og majoritetsselevene:

Se for deg at du er rektor og skal lage en mottaksklasse. Hvordan ville du gjort det? Hva hadde vært det viktigste for deg?

Majoritetselevenes intervjuguide er relativt likt utformet som intervjuguiden til de minoritetsspråklige elevene. De to intervjuguidene inneholder mange av de samme temaene, men med noe ulik ordlyd på spørsmålene. Dette for å kunne belyse innføringstilbudet fra to forskjellige perspektiv. Intervjuguidenes forskjeller er med bakgrunn i at minoritetselevenes stemme er mest sentral i studien, fordi de er deltakere i innføringstilbudet. Noen av aspektene ved innføringstilbudet kan ikke majoritetselevene uttale seg om, slik som relasjon til læreren og tilpasninger til variasjonen i mottaksklassen.

3.2.2 Utvalget og rekruttering

I forkant av rekrutteringen satte jeg meg visse kriterier for informantene. Slike kriterier innebærer at intervjupersonene skal ha visse egenskaper som gjør de relevante for å belyse problemstillingen. Dette kalles et strategisk utvalg, ved at de er valgt for å strategisk kunne belyse problemstillingen (Thagaard, 2013).

Min motivasjon for å utføre en studie som denne var å gi disse ungdommene en stemme, slik at det også blir rettet et fokus på minoritetsspråklige elever i mottaksklasse sine opplevelser og meninger. For å sikre et best mulig utgangspunkt for innsamling av datamateriale, ønsket jeg å minske de språklige utfordringene på følgende måte: For det første ønsket jeg at elevene skulle være i ungdomsskolealder, noe jeg mente ville gi et høyere nivå av refleksjon i intervjuene, enn om det hadde blitt valgt yngre elever i studien. For det andre ønsket jeg at disse elevene inntil nylig skulle ha vært deltakere i en innføringsklasse, også dette for å sikre et visst norskspråklig nivå. For det tredje hadde jeg et ønske om å intervju en gruppe elever fra en ordinær ungdomsskoleklasse. Dette fordi jeg ønsket å gi et mer helhetlig perspektiv på innføringstilbudet og et bilde på hvordan elevene inkluderes ved denne skolen.

Til tross for at jeg benyttet et strategisk utvalg, betyr det ikke at jeg fikk muligheten til å velge hvem som helst og de som passer aller best. Thagaard (2013) skriver at kvalitativ forskning ofte berører personlige temaer og at det derfor kan være krevende å finne personer som faktisk ønsker å stille til intervju. Etter mange avslag på henvendelser om deltakelse måtte jeg være åpen for justeringer på kriterier for å nå ut til tilgjengelige informanter. Denne fremgangsmåten omtales som *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013). Kriteriene jeg ikke

fikk oppfylt var at elevene skulle ha fullført innføringstilbudet, og nå være overført til det ordinære tilbudet på fulltid. Et annet ønske var i forbindelse med antall informanter. Jeg ønsket likevekt eller et flertall av minoritetsspråklige. Det var også ønskelig med en likevekt mellom kjønnene i utvalget mitt. Jeg intervjuet tre jenter og to gutter fra den ordinære klassen, og fire jenter fra mottaksklassen. Det er altså en skjevfordeling blant antall informanter og kjønn innad i gruppene. Grunnen til at utvalget ble slik er grunnet tilgjengelighet og hvem som ønsket å delta. ”Underskuddet” på minoritetselever er fordi flere glemte samtykkeerklæring med underskrift fra foresatte etter flere avtaler om intervju. Etter fire gode intervjuer, nøyet jeg meg med dette utvalget, da det kunne tenkes at elevene som glemte erklæringen egentlig ikke hadde lyst til å delta. Jeg ville ikke presse dem og gjøre enda flere avtaler ettersom dette kunne gå utover frivilligheten. Tross justeringer i mine kriterier ser jeg utvalget mitt som hensiktsmessig for studien. En av jentene i majoritetsgruppen tilfører perspektiver som gir en slags balanse i utvalget ved at hun er tredjegerasjonsinnvandrer. I flere av refleksjonene innehar hun både minoritets- og majoritetsperspektivet. Både i mottaksklassen og ordinærklassen var det større interesse blant jentene enn guttene for å delta. Det var altså ikke et bevisst valg å kun intervjuer jenter fra mottaksklassen, men der var det færre å velge mellom og disse fire som var tilgjengelige.

For å komme i kontakt med potensielle informanter, utformet jeg en formell henvendelse med informasjonsskriv (Vedlegg 1) til lærere og rektorer på aktuelle skoler, slik at de kunne presentere prosjektet videre og undersøke interessen blant sine elever. Etter flere runder med e-poster og svar om at det ikke var ønskelig å delta i forskningsprosjektet, endret jeg derfor strategi. Jeg bestemte meg for å møte opp personlig og presentere prosjektet på de aktuelle skolene med mottaksklasse. Allerede på den første skolen møtte jeg interesse og engasjement for forskningsprosjektet. I utgangspunktet ønsket jeg å intervjuer elever som tidligere *hadde* gått i mottaksklasse. På skolen som ønsket å bidra i forskningsstudien var det få elever som oppfylte denne “kvalifikasjonen”. Det var derimot flere av elevene i mottaksklassetilbudet som hadde gått der i halvannet år og som dermed hadde relativ lang erfaring fra innføringstilbudet. De hadde også bedre ferdigheter i norsk enn om de nettopp hadde startet i klassen. Noen av disse elevene kunne muligens vært definert som “ferdige” i en mottaksklassen, med tanke på deres språklige kompetanse og tid tilbrakt i ordinær klasse. I tilknytning til oppgavens tidsaspekt og ressurser, valgte jeg å åpne opp for å intervjuer disse elevene, til tross for at de i utgangspunktet ikke oppfylte alle kvalifikasjonene. Den andre informantgruppen ble fem elever i en ordinær 9. klasse på samme skole.

Ved at jeg har to grupper informanter skaper det bredde i utvalget og to ulike perspektiver til studien. Thagaard (2013) kaller dette et kategoribasert utvalg. Jeg definerte altså at informantene mine skulle plasseres innenfor en majoritetsgruppe og en minoritetsgruppe, med tanken på elevgruppen på en norsk ungdomsskole. Den ene gruppen utgjør minoritetsspråklige elever i en mottaksklasse (heretter kalt minoritets elever/ minoritetsgruppen) og den andre gruppen består av elever fra en ordinær 9. klasse ved samme skole (heretter kalt majoritets elever/majoritetsgruppen). Nedenfor vil jeg nå presentere de to overnevnte informantgruppene og deres ulike egenskaper, bredde og kvalifikasjoner knyttet til dette prosjektet.

Gruppen med minoritetsspråklige elever består av fire jenter som alle går i samme mottaksklasse. Disse fire jentene har botid i Norge på mellom fem måneder og tre år. Det finnes en spredning i alder, men samtlige elever tilhører mottaksklassen ved ungdomsskolen i denne kommunen og er et sted mellom 14 og 17 år gamle. Informantene kommer fra henholdsvis Syria og Filippinene, men det finnes også flere nasjonaliteter representert i denne klassen. Jeg mener at heterogeniteten i denne gruppen bidrar til å skape bredde i utvalget og gir således et godt grunnlag for analyse og drøfting.

Jeg hadde et ønske om at informantene i majoritetsgruppen skulle gå ved den samme skolen som de minoritetsspråklige elevene i mottaksklassen, dette for å enklere kunne gjøre sammenligninger i det innsamlede datamaterialet. Et positivt aspekt i denne studien slik jeg ser det, er at alle de fem elevene i majoritetsgruppen har timer i gym og mat og helse med elever fra mottaksklassen. Dette gjør at samtlige elever har erfaringer som knytter seg til oppgavens problemstilling. Elevene fra majoritetsgruppen utgjør også en relativt heterogen gruppe hvor begge kjønn er representert (tre jenter og to gutter), elevene er jevngamle (14 og 15 år) og de har ulike erfaringer knyttet til elever i mottaksklassen. Jeg ga samtlige informanter fiktive navn allerede under transkripsjonen for å sikre deres anonymitet og konfidensialiteten i arbeidet. Ved å gi elevene navn som er vanlig i landet de kommer fra anonymiseres de, samtidig som viktige poeng og troverdigheten ved sitatene blir bevart gjennom forskjellen på de ulike kulturene som er representert.

Et annet spørsmål knyttet til kvalitative intervjustudier er hvor mange man skal intervju? Mellom kvalitativ og kvantitativ forskning ligger det et skille i krav om antall informanter. Mens man ved bruk av kvantitativ forskningsmetode søker å styrke forskningens validitet

gjennom flest mulig informanter, benytter man i kvalitativ forskningsmetode en annen analysestrategi. Dette innebærer at forskeren er nødt til å begrense utvalget, slik at tid og ressurser strekker til for å gjøre de dyptgående analysene som kreves (Thagaard, 2013). Dette gjør seg gjeldende i denne oppgaven da datamaterialet inneholder ni intervjuer, noe som utgjør et relativt omfattende materiale.

3.2.3 Prøveintervju

I forbindelse med et metodefag på universitetet benyttet jeg anledningen til å gjøre et prøveintervju av en lærer i en mottaksklasse. Dette ga meg muligheten til å utforske denne oppgavens problemstilling og å skaffe meg erfaringer knyttet til utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring, transkribering og analyse av et intervju. Disse erfaringene har vært gode og verdifulle å ta med seg inn i dette forskningsprosjektet. Prøveintervjuet ga meg også anledning til å øve på å intervju en informant med norsk som andrespråk, noe som var en nyttig erfaring å ta med seg inn i intervjuene av de nyankomne minoritetsspråklige elevene. Blant annet lærte jeg hvor viktig det er å kjenne spørsmålene i intervjuguiden godt. Å ha spørsmålene klart for meg i hodet gjorde at jeg løsrev meg fra papirene med tema og spørsmål, i tillegg til at jeg enkelt kunne omformulere og presisere spørsmålene om noe var uklart for informanten underveis. Det er viktig ved gjennomføring av intervju at forskeren gir informantene god nok tid til å tenke, og kanskje desto viktigere for personer som må formulere seg på et annet språk enn morsmålet sitt.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuer

Samtlige intervjuer i denne studien ble gjennomført i skoletiden i løpet av januar 2018. Først intervjuet jeg tre elever fra mottaksklassen, deretter fire elever fra den ordinære klassen og avslutningsvis en fra mottaksklassen og en fra den ordinære klassen. Jeg hadde ikke en bevissthet omkring rekkefølgen på intervjuene, men dette var noe som måtte til på grunn av de enkelte elevens timeplaner. Kvale og Brinkmann (2017) forklarer at analysen starter allerede underveis i intervjuene. I mitt tilfelle fremgår dette ved å veksle mellom de ulike gruppene på følgende måte, fikk jeg tidlig tilgang til begge gruppens perspektiver. En kan derfor si at denne måten å gjøre intervjuene på, fungerte supplerende overfor hverandre.

Intervjuene ble gjennomførte på et uforstyrret grupperom inne på skolens bibliotek, eller i en skjermet sofagruppe i det samme biblioteket. Denne fysiske plasseringen fungerte stort sett bra da biblioteket ikke ble benyttet av andre underveis i intervjuene. Det var derimot store

vinduer ut mot gangen, noe som førte til forstyrrelser i et par av intervjuene da det ringte ut til friminutt og elever samlet seg i gangen utenfor.

I forkant av studien fikk potensielle deltakere informasjon av meg og læreren i mottaks-klassen om deltakelse i forskningsprosjektet. Deretter fikk de som hadde lyst til å delta utdelt et infoskriv med samtykkeerklæring som måtte underskrives av foresatte og eleven selv. Jeg fikk tilbake de underskrevne erklæringene når intervjuet skulle gjennomføres. Intervju-situasjonen startet allerede da vi gikk fra elevens klasserom og bort til biblioteket. Da pratet vi litt om det de holdt på med i klassen før jeg hentet eleven, været, om elevens forventninger til intervjuet eller lignende. Denne løse praten var for å trygge eleven i situasjonen (Dalen, 2011).

Før selve intervjuet forklarte jeg kort om formålet med prosjektet, at deltakelsen var frivillig og at man når som helst hadde mulighet til å trekke seg, at man var sikret full anonymitet og at det ville bli benyttet båndopptaker. Det finnes flere ulike måter å registrere et intervju på, men den mest vanlige metoden er å benytte en båndopptaker slik jeg har gjort (Kvale & Brinkmann, 2017). På denne måten vil forskeren fullt ut kunne konsentrere seg om samspillet med informantene. Dette gjorde seg gjeldende da det var viktig for meg at elevene oppfattet spørsmålene på samme måte som meg. Jeg fikk samtidig mulighet til å løfte blikket over på informantene, slik at jeg enklere kunne lese elevens kroppsspråk, registrere usikkerhet og tegn på om eleven var ukomfortable i situasjonen. Intervjuene hadde en varighet på 20 til 40 minutter. Ved intervju av de minoritetsspråklige elevene ser man tydelig en variasjon i lengden på intervjuene. Dette er noe som kan ha sammenheng med de ulike norskspråklige ferdigheter blant elevene, samspill og fortroligheten til meg som forsker. Derfor var intervjuene av de minoritetsspråklige elevene generelt lengre enn da jeg intervjuet majoritets-elevne, noe som også kan ha sammenheng med antall spørsmål som ble stilt.

En av utfordringene ved intervju av mine informanter var når elevene ikke forstod spørsmålene eller svarte kort og lite utfyllende. Blant de minoritetsspråklige elevene opplevde de det som vanskelig å svare på spørsmål som "Hva er bra med å gå i mottaksklasse?", eller oppfølgingsspørsmål som "Kan du fortelle mer om dette?". Dette førte til at jeg brukte ekstra tid på å stille mer konkrete spørsmål for å få de til å forklare på andre måter. Noen ganger var det fare for at spørsmålene kunne bli noe ledende, derfor valgte jeg ved noen tilfeller å heller gå videre til et annet tema. Det ble også benyttet kroppsspråk og engelsk for å oppklare

spørsmål som var uklare eller som trengte mer forklaring. Jeg forklarte at dersom elevene opplevde spørsmålene som vanskelig å svare på, så var det helt greit å gå videre.

I tilknytning til de minoritetsspråklige elevenes språklige ferdigheter i intervjusituasjonene, ble det tidlig i prosessen vurdert om det ville være hensiktsmessig å benytte tolk. Dette ville vært en fordel da elevene enklere kunne gjøre seg forstått. Samtidig kan det tenkes at det ville blitt en større distanse mellom meg som forsker og mine informanter og at arbeidet med transkribering og analyse ville blitt mer tidkrevende. Kvalitativ forskning er i stor grad tuftet på forskerens fortolkninger og vil aldri kunne være helt nøytrale (Thagaard, 2013). Forskerens forforståelser, forkunnskaper og tidligere erfaringer vil derfor alltid kunne påvirke forskningen og således bidra til å forme prosjektet. Ved å benytte en tolk vil hans eller hennes tolkninger spille en viktig rolle som det også må tas høyde for. Disse vurderingene og prosjektets begrensede tid og ressurser medførte derfor at tolk ikke ble benyttet i denne studien.

Til slutt i alle intervjuene spurte jeg om informanten hadde noe de ville legge til eller presisere på slutten. De fleste elevene hadde ikke noe å tilføye, utenom et par av majoritets-elevene. Disse jentene kom med en slags “moraliserende” avslutningskommentar at de nok kunne bli bedre på å inkludere mottakselevene, og at de som majoritets elever og norske måtte ta et større ansvar i denne forbindelse.

Da samtlige intervju var blitt transkribert ferdige valgte jeg å ha noen korte oppfølgingsintervju med de fire jentene fra mottaksklassetilbudet. Dette ble gjort for å oppklarte og stille ekstra spørsmål som videre kunne brukes og var interessante for analysen.

3.3 Etterarbeid og analyseprosessen

3.3.1 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuene stod transkriberingen for tur. Det legges ingen føringer for hvordan man skal gjøre transkriberingene i kvalitativ forskningsmetode. Det som fremheves som viktig er derimot beskrivelser av hvordan man har gjennomført de ulike trinnene for å sikre studiens gjennomsiktighet og kvalitet. Transformeringen fra et sosialt og muntlig intervju til en skriftlig transkripsjon må derfor gjøres analyserbart for å kunne rapportere de funn og den kunnskapen som oppstår i samtalen mellom to mennesker (Kvale & Brinkmann, 2017). Det er likevel viktig å stille seg følgende spørsmål; Hvordan skal man gjøre nettopp

dette? Det kan tenkes at en ordrett gjengivelse av intervjuene vil kunne gi det mest korrekte resultatet, men dette stemmer ikke nødvendigvis da det muntlige og skriftlige språket er ulikt på mange måter. En ordrett transkripsjon ville ha inneholdt mange gjentakelser og prober uten meningsinnhold og informantene ville kanskje ikke kjent seg igjen i sine uttalelser. Det er derfor viktig å transkribere på en slik måte at man ivaretar de forskningsetiske aspektene.

Som nevnt innledningsvis er studien fenomenologisk, dette er viktig å ha i fokus når man tar valg i transkripsjonsprosessen. Den fenomenologiske tilnærmingen søker informantenes forståelse av fenomenet, i denne sammenheng innføringstilbudet. Derfor var det viktig for meg at transkripsjonen skulle tydeliggjøre og ivareta meningsinnholdet fra intervjuene. Transkripsjonene skal legge til rette for analysen, slik at meningsinnholdet i informantenes uttalelser tydeliggjøres og kan analyseres senere. Spesielt i sitatene fra de minoritetsspråklige elevene har jeg gjort noen endringer for å få utsagnene til å gi mening skriftlig. Dette gjør seg gjeldende i form av intervjuenes grammatiske oppbygging, klang, tenkepauser og ufullstendige setninger. Allikevel har jeg valgt å beholde mye av slik de faktisk sa det for å bevare det autentiske ved deres måte å snakke på. Ved transkripsjon av majoritetsgruppens intervjuer har jeg fjernet noen prober som “liksom” og “ass” fordi det ble mer forstyrrende enn meningsbærende. For å ivareta informantenes konfidensialitet har navn, stedsnavn og skole blitt anonymisert og erstattet med fiktive navn som passer til deres kjønn og etnisitet.

3.3.2 Analyse og koding

I arbeidet med analysen hadde jeg én fot i empirien og én i teorien. Denne studiens analyse har en såkalt abduktiv tilnærming. Den abduktive tilnærmingen innebærer at jeg i mitt arbeid med å analysere fant kunnskapen i prosjektet i et samspill mellom teori og empiri (Kvale & Brinkmann, 2017). Abduksjonen gjør seg gjeldende gjennom at jeg var åpen for informantenes innspill i intervjuene, samtidig som jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide med bakgrunn i min forforståelse basert på kunnskap om feltet og en idé om hva jeg ville utforske. Videre leste jeg mitt empiriske materiale og lette etter funn, samtidig som jeg fortsatte å orientere meg i teori og tidligere forskning. I dette samspillet utviklet jeg prosjektets funn.

Arbeidet med å analysere det empiriske materialet har vært krevende. Dette har vært utfordrende med tanke på de minoritetsspråklige elevenes korte, lite utdypende svar og noe utydelige språk. Intervjuene krevde mer forklaringer og bar preg av en stor spredning i deres forståelse og evne til å reflektere gjennom sine norskspråklige ferdigheter. Analyseprosessen er derfor noe jeg har lagt ned mye arbeid og tid i. I arbeidet med analysen har jeg lett etter sammenhenger og ulikheter i elevenes opplevelser av inkludering i innføringstilbudet. Ved hjelp av mange gjennomlesninger digitalt og på papir, notater, koder og omskrivninger har jeg lyktes med å komme frem til mange spennende funn som belyser problemstillingen.

Som tidligere nevnt begynner analysearbeidet allerede under selve intervjusituasjonen. Denne analysen og disse tankene fortsetter å utvikle seg underveis i arbeidet med transkripsjonene. Etter å ha fullført arbeidet med å transkribere datamaterialet hadde jeg derfor en del tanker om hva som var mest interessant i det materialet jeg hadde foran meg. Disse tankene hadde jeg notert ned fortløpende og dannet etter hvert grunnlaget for de kodene jeg endte opp med. Da det virkelige arbeidet med analysen startet, leste jeg igjennom hvert enkelt intervju med elevene fra mottaksklassen. Her laget jeg tabeller som viste en oversikt over de enkelte jentenes bakgrunn og sitat jeg mente var viktige. Sitatene ble organisert etter tema og som hjalp meg å danne et bilde av de ulike informantenes erfaringer med mottaksklasse som innføringstilbud. Etter hvert i analyseprosessen fant jeg frem til Qvortrups (2012) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, noe som ble nyttig i arbeidet med å organisere de ulike funnene. Analysen av de minoritetsspråklige elevenes intervjuer er grundigere og lagt mer arbeid i enn de majoritetsspråklige elevenes intervjuer, på grunn av et mer utfordrende materiale, men også at deres stemme er mest sentral å få frem. Det organiserte materialet fra intervjuene med majoritetsgruppen, skrev jeg ut og leste mens jeg markerte sitatene med koder som passet til kodene i minoritetselevenens intervjuer. Deres erfaringer ble deretter med ved å belyse innføringstilbudet og inkludering fra et annet perspektiv.

3.4 Etiske vurderinger

For å sikre god etikk i forskningsprosjektet har jeg søkt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, Vedlegg 3) om godkjenning av prosjektet, satt meg inn i og gjennomført prosjektet i tråd med deres retningslinjer. De tre overmodnede retningslinjene for forskningsetikk er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017).

Jeg var nøye med å informere alle elevene om hva deltakelse i prosjektet innebar, slik at de kunne ta stilling til om de ville delta eller ikke. Dette er også med på å styrke frivilligheten. De som ønsket å delta fikk jeg både skriftlig og muntlig samtykke fra. Fordi jeg intervjuet ungdom under myndighetsalder var det nødvendig for meg å få skriftlig samtykke fra informantenes foresatte i tillegg. Tilstrekkelig informasjon i forkant av samtykke var særlig viktig da deler av informantgruppen kan ha manglende norskspråklige ferdigheter. Jeg var derfor ekstra påpasselig med å forklare disse elevene hva deres deltakelse innebar, hva som stod i samtykkeerklæringen og hva de skulle forklare til foreldre om de ikke forstod skjemaets innhold. Informasjonen de fikk var om meg som forsker, prosjektet, konfidensialiteten, frivilligheten og anonymiteten.

Konfidensialiteten handler om å beskytte informantene. Hvordan forskeren oppbevarer data-materiale som lydopptak og transkriberinger har betydning for konfidensialiteten. Som det fremgår i min avtale med NSD (Vedlegg 3) oppbevarte jeg båndopptakeren i et låsbart rom mens jeg foretok transkriberingen. Det transkriberte datamaterialet oppbevarte jeg på min passordbeskyttede datamaskin. Under arbeidet med å kode og kategorisere transkripsjonene oppbevarte jeg utskriftene i et låst rom når jeg ikke arbeidet. Nå har jeg slettet lydfilene og makulert og kastet mine utskrifter. Under transkripsjonen anonymiserte jeg informantene ved å fjerne alle steds- og personnavn.

Konsekvenser ved å delta i denne studien kan sees på ulike måter. Formålet med prosjektet er å forstå innføringstilbudet via elevenes erfaringer, og på denne måten tilføre forskningsfeltet deres syn for å bedre det fremtidige opplæringstilbudet. Sannsynligvis vil ikke dette påvirke deltakerne i dette forskningsprosjektet direkte, men deres refleksjoner vil potensielt kunne bidra til selvutvikling knyttet til temaer de tidligere ikke reflekterte rundt.

3.5 Studiens kvalitet

I kvalitativ forskning benytter man kriterier som pålitelighet og gyldighet for å sikre kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2017). For å sikre denne kvaliteten har derfor gjennomskiktighet i de ulike forskningsprosessene mye å si. Denne gjennomskiktigheten er viktig fordi forskeren selv er så nært knyttet til empirien og dermed også resultatene. Ved å beskrive de forskningsmetodiske valgene og gjøre grundige etiske vurderinger, vil leseren på en bedre måte kunne ta stilling til studiens pålitelighet og gyldighet.

Påliteligheten har jeg i dette arbeidet styrket gjennom å så nøyaktig som mulig presentere prosjektets metodiske valg, fremgangsmåte, informantgruppe og analyse. Som i en kvantitativ studie vil man ikke kunne etterprøve resultatene på samme måte, på grunn av forskerens viktige rolle gjennom hele prosjektet. Ved å gi innblikk i min bakgrunn og metodiske tilnærming gir jeg lesere mulighet til å vurdere studiens pålitelighet.

Studios gyldighet dreier seg om hvorvidt den er til å stole på. For å vurdere studiens gyldighet har jeg derfor stilt meg selv spørsmålet: Undersøker jeg det jeg søker å undersøke? For å svare på nettopp dette spørsmålet har det derfor vært viktig å tydeliggjøre mitt teoretiske grunnlag og mine operasjonaliseringer, samtidig som jeg her i dette kapitlet har begrunnet oppgavens metodiske valg.

KAPITTEL 4

4.0 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere analyse av mine funn som baseres på ni forskningsintervjuer av ungdomsskoleelever, i mottaksklasse og en ordinær klasse. Deres erfaringer analyseres i et inkluderingsperspektiv. Funnene er knyttet til problemstillingen:

Hvordan kan ungdommers erfaringer med mottaksklasse som innføringstilbud forstås i et inkluderingsperspektiv?

For å presentere mine funn på en tydelige måte har disse blitt systematisert ved hjelp av to hovedkategorier: *faglig inkludering* og *sosial inkludering*, med *opplevd inkludering* som en dimensjon innenfor hver av dem. Hovedkategoriene har jeg definert med inspirasjon fra Qvortrup (2012), Nordahl og Overlands (2015) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, som beskrevet i kapittel to. De operer med tre kategorier, mens jeg i mitt arbeid ser det mest hensiktsmessig å ta for meg faglig og sosial inkludering. Da med et tredje perspektivet som omfatter opplevd inkludering som en dimensjon innenfor hver av de to. Den psykiske og opplevde kategorien velger jeg å plasserer innenfor de to andre, ettersom det er elevenes opplevde inkludering i det sosiale og det faglige i skolen jeg vil belyse. Skolens hovedmandat omhandler både det faglige og sosiale, dette er derfor en naturlig inndeling ved analyse av mine funn.

Ettersom intervjumaterialet innbefatter intervju av to grupper elever (elever fra mottaksklassen og elever fra en ordinær 9.klasse på samme skole) vil jeg skille mellom disse to gruppene i denne presentasjonen. Studien og problemstillingen fokuserer hovedsakelig på minoritetselevenenes erfaringer, derfor vil også disse elevenes erfaringer vies mest plass. De fleste kategoriene inneholder både minoritet- og majoritetsstemmer. Noen av kategoriene kan imidlertid ikke majoriteten si noe om fordi det blant annet dreier seg om fellesskapet mellom den enkelte elev i mottaksklassen og deres lærer for eksempel.

4.1 Presentasjon av informantene

Minoritetslevene presenteres grundigere ettersom deres stemme er den mest sentrale fordi de er aktører i innføringstilbudet. Majoritetslevene presenteres som gruppe ettersom analysen ikke går så i dybden på den enkelte, men viser til gruppens perspektiv på innføringstilbudet og inkludering på skolen.

4.1.1 Minoritetslever

Basmala, 14 år, fremstår som ei tøff og sterk jente med selvstendige og uredde meninger. Etter flukten fra Syria har Basmala og familien bodd i flere forskjellige kommuner i Norge de tre siste årene. Hun har begynt i vanlig klasse og gått i ulike mottaksklasser. I Syria gikk hun fem år på skole, hvor hun blant annet lærte å lese og skrive på morsmål, men ikke så mye engelsk. Sosialt virker Basmala trygg og uredd ved at hun liker å ha norske venner og ønsker seg over i ordinær klasse, selv om hun tilhører en annen nærskolen hvor hun ikke har knyttet vennskap enda. I fremtiden vil hun bli barnelege, fordi hun er veldig glad i barn og har lyst til å hjelpe dem.

Kiara, 16 år, er ei jente som kan virke som ei litt forsiktig og sjenert jente. Hun vokste opp på en gård med foreldre og søsken. Sammen med familien flyktet hun fra Syria til Norge allerede som 11-åring. I hjemlandet gikk hun kun ett år på skole som har resultert i at hun verken kan lese eller skrive på morsmålet, arabisk. Kiara er den eneste av elevene jeg intervjuet fra mottaksklassen som har denne skolen som nærskole. Hun har gode venner i mottaksklassen, men ingen norske venner. I fremtiden vil hun bli frisør, fordi hun mener dette vil være en rask vei ut i arbeidslivet med en kort utdanning.

Yana, 16 år, kommer ikke fra Syria slik som de andre jentene, men fra Filippinene. Hun kom sammen med sin mor for ganske nøyaktig ett år siden. De flyttet til Norge for å gi Yana en bedre sjanse til utdanning og en god jobb i fremtiden. Når hun blir stor vil hun sende penger til familien som er igjen på Filippinene for å hjelpe dem. På Filippinene gikk Yana i musikk, dans og drama-klassen hvor hun trivdes godt. I tillegg forteller hun at hun lærte engelsk på skolen og at mange har det som språk i hjemlandet, selv snakker hun også filippinsk. I intervjusituasjonen fremstår Yana som lattermild og smilende, hun ser på seg selv som sjenert og litt flau når hun skal snakke norsk. Hun har lyst til å bli flyvertinne i fremtiden.

Maya, 17 år, kom til Norge fra hjemlandet, Syria for fem måneder siden. Hun forteller om krig i hjemlandet som hun og familien flyktet fra for å gi Maya og søsknene muligheten til å ta høyere utdanning. Maya fremstår som og forteller at hun er faglig sterk, det er søstrene hennes også. Det virker viktig for henne og familien, moren har også høyere utdanning fra hjemlandet og jobbet som engelsklærer. Tross den korte botiden i Norge får Maya uttrykt og reflektert mye gjennom intervjuet, hun er ei ressurssterk, interessert og engasjert jente. Maya har flere planer og drømmer for fremtiden, først og fremst vil hun bli plastisk kirurg med egen klinikk i flere land verden over, dernest kan hun tenke seg å bli proff basketballspiller.

4.1.2 Majoritetselevne

Denne informantgruppen består av tre jenter og to gutter i en 9.klasse ved samme skole som mottaksklassen. Slik som minoritetsgruppen har også disse elevene ulike interesser, bakgrunn og ferdigheter, men det de her representerer er den “norske” majoritetsgruppen. De fleste har gått på norsk skole hele livet og vokst opp i Norge. Én av informantene, Thomas, gikk de to første årene på skole i utlandet på grunn av foreldrenes jobb og én av jentene, Amira, er tredjengenerasjons innvandrere. Slike variasjoner er representativt for den norske befolkningens mangfold. Elevene har ulike erfaringer med å ha mottaksklasse på skolen og elever fra denne klassen i sin klasse deler av skoletiden. Selv om de nyankomne minoritetsspråklige elevenes stemme er den viktigste ettersom de er aktører i innføringstilbudet er majoritetselevnes erfaring med for å belyse innføringstilbudet og inkluderingen fra et annet perspektiv. Dette fordi studien forstår inkluderingsspørsmålet som et majoritetsspørsmål, ettersom begrepet rommer *alle* elever i skolen.

4.2 Faglig inkludering

Faglig inkludering vil være en viktig del av perspektivet på inkludering i skolen med tanke på at elevenes faglige læring er et av skolens hovedformål. Faglig inkludering henger tett sammen med et annet skolepolitisk prinsipp, nemlig tilpasset opplæring. Den tilpassede opplæringen omtales ofte som en strategi eller et verktøy for å inkludere. Kapitlet handler altså om elevenes opplevelse av inkludering i det faglige fellesskapet.

Mottaksklasse som faglig fellesskap skiller seg fra mange andre grupper i opplæringsvirksomheten. Det er kun ett “fag” i læreplanen knyttet til denne gruppen, det faglige målet med opplæringen er at elevene skal lære seg tilstrekkelig norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Gruppen skal lære seg det norske språket og alt som hører med dette *lytte, tale, lese, skrive, språklæring, språk og kultur*. Elevenes faglige

bakgrunn og utgangspunkt er svært forskjellig i en slik klasse. Noen har gått opp mot ti år på skole i hjemlandet, mens andre aldri har gått på skole før. Dette gir det faglige fellesskapet et enda større mangfold enn i en ordinær klasse. Hver enkelt kommune står relativt fritt i organiseringen av innføringstilbudene.

I mottaksklassen jeg har gjort intervjuer er det faglige fellesskapet satt sammen av åtte elever med ulik alder, morsmål, kultur, skoleerfaringer, antall år i skolen, språklig nivå, botid i Norge med mer. Med andre ord er det store variasjoner innad i mottaksklassen. Disse elevene er ikke bare aktører i mottaksklasserommet, men også i varierende grad med i det ordinære klasserommet. Gjennom min analyse av datamaterialet viser mine funn at elevene opplever trygghet og trivsel i mottaksklassen. Her har elevene lite fokus på de faglige forskjellene og oppfatter seg som en helhetlig gruppe med ressurser de bruker for å hjelpe hverandre, mot det felles målet om å bli gode nok i norsk til å starte i ordinær klasse. I ordinærklassen blir de faglige forskjellene større og elevene opplever varierende grad av fellesskap, faglig og sosial mestring og støtte fra læreren her. Elevene trekker læreren frem som en viktig faktor som bidrar og legger til rette for læring og trivsel. Dette tyder på en vellykket tilpasset opplæring som igjen bidrar til å inkludere elevene. Mine funn viser at lærerens arbeid med hver enkelt elev, faglige tilpasninger og ulike læringsarenaer er avgjørende for elevenes opplevelse av faglig inkludering. Funn knyttet til faglig inkludering har jeg derfor delt inn i følgende kategorier: *relasjon til læreren, variasjoner innad i elevgruppen og læringsarenaer.*

4.2.1 Relasjon til lærer

Mine funn viser at støtte fra læreren er viktig i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø i mottaksklassen. Minoritets elevene peker på læreren som en trygghet i deres skolehverdag. Læreren er sentral for elevenes involvering og dermed inkludering i skolens fellesskap. Disse funnene støttes opp av tidligere forskning, som påpeker at positive og støttende lærer-elev-relasjoner er den viktigste forutsetningen for elevers trivsel og læring i skolen (Moen, 2016). Jeg har valgt å knytte lærer-elev-relasjoner til den faglige inkluderingen, fordi læreren i dette tilfellet primært har det faglige ansvaret. Minoritets elevenes relasjon til jevnaldrende plasseres under kategorien sosial inkludering og elev-elev-fellesskapet, men her er det viktig å være bevisst lærerens rolle i arbeidet med å tilrettelegge for sosial inkludering av elevene i alle fellesskap.

Minoritetselever

Elevene viser til at læreren i mottaksklassen spiller en viktig rolle i deres skolehverdag. Samspill mellom lærer i ordinær klasse og elevene fra mottaksklassen virker derimot mindre viktig for elevene.

Jeg vet ikke på andre velkomstklassen, men min velkomstklassen, min lærer er veldig snill. Og vi lærer så mye, og så bra. Så vi kan forstå og vi kan lære - Maya

Med deres noe begrensede ordforrådet på norsk beskriver flere av elevene i mottaksklassen læreren sin som snill. I begrepet *snill* kan det ligge så mangt, men det er ikke tvil om at det er positivt ladet. Slik som forskningen definerer en god relasjon til lærer med å være positiv og støttende (Moen, 2016) uttrykker Maya at læreren er støttende i læringsarbeidet.

I velkomstklassen lærer snakker mer og hun forteller mer sånn at vi forstår. Men de andre klasser sånn bare snakker så mye som ikke forstår. - Kiara

Her viser Kiara til at læreren i velkomstklassen er flinkere i arbeidet med å forklare det faglige innholdet på en slik måte at elevene forstår bedre. Denne forskjellen mellom de to læringsarenaene handler om lærerens tilpasninger til de enkelte elevene. Kiara trives også best i mottaksklassen. Dette viser hensiktsmessigheten med særskilt språkopplæring for å styrke elevenes ferdigheter i norsk før de kan følge den ordinære undervisningen på fulltid.

Begge disse sitatene peker på at læreren lærer dem mye og gjør slik at de enklere kan forstå. Som jeg presenterte i teorikapittelet er *forståelse* en del av Schibbyes (2009) operasjonalisering av begrepet *anerkjennelse*. Forståelse er noe elevene flere ganger trekker frem i forbindelse med læreren sin. De opplever det som trygt at hun lærer dem norsk på en god måte og stoler på at hun kan hjelpe dem til å forstå. Skal vi tro Schibbye (2009) bidrar denne tryggheten og forståelsen til en anerkjennelse i relasjonen.

Kiara viser hvordan hun føler trygghet og støtte hos læreren, for med henne i mottaksklassen kan hun forstå i motsetning til i ordinær klassen der hun ikke forstår. Læreren virker gjennom Kiaras øyne tålmodig og hjelpsom. Implisitt vil det også si at det er gjensidig forståelse mellom lærer og elev ettersom hun hjelper dem med det de synes er vanskelig. Her kommer også viktige prinsipper for inkludering til syne ved at elevene er deltakende og opplever å bli

hørt av læreren slik blant annet Bachmann og Haug (2010) trekker frem i sin beskrivelse av inkludering i skolen.

[...] jeg tror en viktig ting i velkomstklassen er å sånn bli glad. [...] Hvis jeg i matte har fem, jeg si til min lærer jeg har fem i matte! Da er hun sånn ååå, kjempebra". Så jeg bli glad og jeg jobbe mer! Kanskje jeg jobbe mer og hun sier "ååå bra, Maya du er god". Da jobber jeg mer, og vil jobbe mer, for at lærer skal si "bra Maya". - Maya

Maya trekker frem at det er viktig å være glad i mottaksklassen. Når hun utdyper det å være glad viser hun til at læreren gjør henne glad. Måten læreren gjør henne glad er eksempelvis gjennom støtte og ros. Støtten og rosen beskriver hun som *motiverende* for læring og skolearbeid. Moen (2016) trekker frem hvor viktighet relasjon til læreren er når det kommer til motivasjon til skolearbeid. Mayas opplevelse er også interessant å se i lys av teorier om oppmuntringer og tydelige mål som virkningsfullt for elever til å jobbe hardere for å nå sine mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Oppmuntringer fra læreren er effektive for å motivere elever som strever faglig, noe denne elevgruppen gjør i norsk. Ved å delta litt i ordinær klasse er målet visuelt og tydelig for elevene. Eleven beskriver disse to faktorene som viktige for motivasjonen på skolen, på en lignende måte som Skaalvik og Skaalvik (2015).

Læreren anerkjenner og motiverer elevene gjennom rosende kommentarer. Elevene trekker også frem at dersom de lurer på noe spør de læreren om hjelp. Tillit i en lærer-elev-relasjon kan vises gjennom at eleven kan spørre læreren om hjelp (Spurkeland, 2011). Når eleven har denne tilliten vil den føle seg indre anerkjent (Schibbye, 2009) ved at han/hun ikke trenger skjule sine svakheter, for læreren anerkjenner menneske med sine styrker og svakheter. Her forklarer for eksempel Maya hvor lett det er å få hjelp i mottaksklassen:

Jeg spør om hjelp til lærer. (...) For jeg forstår alle ting hun sier i klassen. Og så jeg spørre hun om for eksempel samfunnsfag, jeg spør jeg forstår ikke den eller den. Og hun kan forklare for meg. - Maya

Flere av elevene beskrev det på lignende måte, at dersom det er noe de ikke forstår eller synes er vanskelig spør de med en gang læren om hjelp. Dette kan være et tegn på tillit i relasjon til læreren (Spurkeland, 2011). Noe som ifølge forskning kan være selve kjernen til den gode lærer-elev-relasjonen (Spurkeland, 2011).

Et annet eksempel på den gode relasjonen mellom lærer og elever er Mayas fortelling om at læreren har ordnet slik at hun og søsteren får gå på kulturskolen gratis for å synge og spille piano.

Rektor og lærer hjelper oss mye, jeg og min søster liker å lære piano og fortsett musikk, for vi lære i Syria de snakker med sjefen på kulturskolen og nå vi går til kulturskolen. - Maya

Dette viser at læreren ser og anerkjenner elevenes interesser. Læreren strekker seg ekstra og litt utenfor sin rolle for at de skal trives gjennom å dyrke sine interesser. Mine funn står her i motsetning til tidligere rapporter og forskning på at lærere ikke har tid til å utføre sitt arbeid og har for mange elever i klasserommet som de ikke får tid til på grunn av den økende mengden dokumentasjon i skolen (KS & Utdanningsforbundet, 2014). Læreren i min studie har tid, tålmodighet og ressurser til hver enkelt elev og relasjonen dem imellom, slik som i eksempelet hvor hun hjelper elevene utenfor skoletid også. Det viser en styrke ved denne formen for innføringstilbud, ved at læreren har færre elever å forholde seg til, noe som gjør det mulig å følge opp de enkelte elevene i denne sårbare gruppen på en mer tilfredsstillende måte enn andre lærere oppgir at de har tid til.

Læreren har også en viktig rolle i etableringen av klassemiljøet, både som en leder og rollemodell (Moen, 2016). Elevene i denne studien viser til at læreren bidrar til å sikre et trygt miljø mellom elevene blant annet ved å gjøre dem oppmerksomme på hvordan det er når mange av dem snakker arabisk seg i mellom.

Nei, vi har ingen regel. Lærer sier ikke snakke arabisk! Fordi vi har tre elever fra andre land, ikke alle fra Syria, det er fra Filippinene og Bulgaria og Polen. Så de forstår ikke, kanskje dere snakker om dem. Så det er ikke fint. Meeen det går bra fordi vi alle er venner. Sååå de vet om vi snakker ikke om dem. Ja, og vi lære dem også ord arabiske. Og vi lære hverandre. Det blir bra for, for å ha en ord fra andre språk kanskje, ja. - Maya

Mayas begrunnelse for å ikke snakke morsmål i klassen kan tolkes til å være positivt for inkluderingen av alle i klassen og styrke fellesskapet, ved at ingen føler seg utenfor ved at de ikke forstår hva som blir sagt. Samtidig viser hun til at de har humor, er stolte av språket sitt og bruker det for å bli bedre kjent med hverandre. Det sistnevnte kan være i tråd med

Egebergs (2012) forskning som sier det er viktig å anerkjenne elevens bruk av morsmålet for å motivere til læring av andrespråket. Her viser også Maya at det styrker fellesskapet blant elevene i mottaksklassen. Ved at man kan lære hverandre vil også selvfølelse og selvoppfatning styrkes, gjennom at man verdsetter hverandres ressurser og kunnskap. Slik som Egeberg (2012) viser til er det at man kan trekke linjer mellom språkkompetanse i første- og andrespråket viktig for språklæring og dermed inkluderingen i den norske skolen.

Disse sitatene og fortolkningene viser det gjennomgående i denne studien, nemlig at læreren er en viktig faktor for elevenes faglige inkludering. Læreren vil også være en viktig aktør i de videre kategoriene, blant annet ved hennes tilpasninger og hensyn til elevenes ulike ressurser og forutsetninger. Ved å ha gode relasjoner til elevene vil læreren ha mulighet til å gi gode tilpasninger ettersom hun kjenner elevene. Positiv og støttende relasjon til læreren gir et godt grunnlag for elevene i skolens fellesskap og arenaer.

4.2.2 Variasjoner i elevgruppen

Den største utfordringen og noe av hensikten med å ha innføringstilbud slik som mottaksklassen, handler om å tilpasse undervisningen til den enkelte i denne mangfoldige gruppen. Her vil jeg presentere mine funn knyttet til elevenes opplevelser av tilpasninger og variasjoner i mottaksklassen. I forbindelse med dette var funn i det empiriske materialet overraskende. Overraskelsen var elevenes fraværende fokus på forskjeller seg imellom. Fordi det er et så fokus på dette så jeg for meg at dette er noe man må jobbe mye for, men her virket det å falle seg helt naturlig. Det som virker å stå sterkest for dem er det de som gruppe har til felles, slik som deres felles mål og det som språklig, etnisk, kulturelt og religiøst skiller dem fra majoriteten. Annerledesheten binder dem sammen.

Minoritets elever

Selv om elevene i mottaksklassen har til felles at de ikke har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning, er det mye de *ikke* har til felles. Naturlig nok har elevene ulike evner og forutsetninger. I tilknytning til denne elevgruppen er det ekstra tilpasninger som må tas med tanke på at de begynner i mottaksklassen med svært ulik bakgrunn, skoleerfaring, alder og til ulikt tidspunkt på året. Ofte starter elevene i mottaksklassen relativt raskt etter ankomst til landet som flyktninger. Elevene har rett på skolegang dersom det er sannsynlig at de skal være i landet mer enn tre måneder (Opplæringslova, 1998, §2-1). I flere innføringstilbud deler man elevene i to, slik at man har en egen ”alfabetiseringsgruppe” for de

med lite skoleerfaring som ikke kan lese og skrive på morsmål og/eller det latinske alfabetet. Kommunen jeg har besøkt har ikke denne inndelingen, slik at alle mottakselevne går i samme klasse på ungdomstrinnet.

For å illustrere noen av forskjellene i elevgruppen trekker jeg frem to eksempler:

Maya (17) og Kiara (16) er to jevnaldrende jenter fra Syria. Maya kom til Norge for fem måneder siden, mens Kiara kom for to og et halvt år siden. Til tross for langt kortere botid i Norge og timer på skolebenken i mottaksklassen har Maya flere fag i den ordinære klassen. Kiara har kun gym og mat og helse i den ordinære klassen, mens Maya har matematikk, engelsk, samfunnsfag og kunst og håndverk i tillegg. At de går i mottaksklasse kombinerte med ulik deltagelse i ordinærklassen gir dem altså mulighet til å ha såpass individualiserte og tilpassede timeplaner ut fra deres ulike behov og forutsetninger.

Nivå er lavere her. I Syria vi har vanskelig, mer vanskelig matte. Så når jeg kommer hit jeg bli veldig flink på matte. Ja, og jeg har en tentamen og har nesten seks, jeg har fem. Men jeg forstår alle ting på norsk. Så det blir ganske lett for meg. - Maya

I forbindelse med det faglige knytter hun raskt inn erfaringene fra skolegangen i Syria. Dette gjør også Kiara, men med tydelig helt andre type erfaringer.

Jeg lærte ikke noe. - Kiara

Kiara gikk kun ett år på skole i hjemlandet som 10-åring før hun startet flukten fra krigen i Syria. Hun rakk altså ikke å lære seg å skrive eller lese på morsmålet. Dette er også en kontrast til Maya som gikk 10 år på skole og forteller om at hun og søsknene var veldig gode på skolen.

Det er bra (å lære norsk), for jeg lærer ikke så bra arabisk i Syria. Så det er bra å lære norsk. - Kiara

Gjennom sammenligningen av de to jentenes erfaring i tilknytning til den faglige inkludering er det tydelige at jentenes skoleerfaring fra hjemlandet påvirker deres progresjon i språklæringen og hvor mye tid de tilbringer i ordinær klasse og mottaksklasse. Foreldrene til disse to elevene har også ulik bakgrunn. Mayas foreldre har høyere utdanning fra hjemlandet,

har ikke foreldrene til Kiara utdannelse og jobbet som bønder før de kom til Norge. Det er altså mye som spiller inn på jentenes utgangspunkt for læring og inkludering i norsk skole. Slik mine funn viser beskriver også Steinkellner (2016) at botid er viktig for elevenes utdannelse, men at prestasjonene påvirkes mest av foreldrenes bakgrunn. Mine funn rundt sammenligningen av de to jentene peker i samme retning av av det Steinkellner (2016) påpeker. For Kiara har bodd i Norge i to år lenger enn Maya, men likevel presterer Maya best faglig og oppleves som mest inkludert. Det er selvfølgelig ikke bare foreldrenes bakgrunn som påvirker dette, men en sammenheng mellom alle de påpekte faktorene, samt tilfeldigheter. De to jentene har også ulike fremtidsplaner, som nevnt i presentasjonen i begynnelsen av dette kapitlet. Maya vil bli plastisk kirurg og Kiara vil bli frisør. Det er tydelig på flere plan at jentene har ulik tilnærming til skole og motivasjon.

Noe jeg var opptatt av under intervjuene var hvordan elevene opplevde nivåddifferensieringen innad i mottaksklassen. Da tenker jeg spesielt på at elevgruppen endrer seg fra skoletime til skoletime, utfra hvilke elever som er i ordinær klasse og ikke, men også det ulike faglige og språklige nivået blant elevene. Opplever de konkurranse seg imellom eller frustrasjon over at noen har raskere progresjon eller er med i flere ordinære timer enn andre?

Ut fra svarene fra intervjuene virker elevene bevisst det ulike nivået seg i mellom, men ikke at det blir gjort forskjell på dem i klasserommet. Sett i lys av inkluderingsbegrepet er dette positivt med tanke på at elevene ikke fokuserer på forskjeller eller utfordringer, men at det virker som ulike ressurser de besitter. Det er et av "kriteriene" for å oppleve seg inkludert jeg beskrev i kapittel to, nemlig å oppleve seg som en likeverdige, aktiv deltaker i fellesskapet hvor mangfold sees på som ressurs.

Nei, vi gjør alle det samme. Men bare, vi har en gutt som har ny i Norge, bare en måned kanskje. Såå han når vi for eksempel lage en debatt han jobbe med norsken, så det er bare forskjell med denne gutten. Men når vi kommer til klass vi har samme oppgave. Og vi må vi jobbe hjem og ikke i skole. - Maya

Her beskriver Maya at den nye gutten i klassen får et alternativt opplegg i visse situasjoner, men at de ellers gjør det samme i klassen. De andre elevene hadde heller ingen opplevelse av differensiering, i hvert fall ikke som de ga uttrykk for. Jeg oppfatter syn på forskjellighet i mottaksklassen som at det er det naturlige og at der er positivt å være forskjellige. Deres ulike

nivå bruker de for eksempel til å hjelpe hverandre. De ser på forskjelligheten som en ressurs og ikke et problem. Slik som Ainscow (1999) operasjonaliserer inkluderingsbegrepet i klasserommet ser vi her tegn på at elevene opplever at alle kan delta og har respekt for hverandres forskjeller innad i klasserommet. Dette kan knyttes til deres opplevelse at det ikke er problematisk med de forskjellige nivåene innad i klassen, men at det oppleves som et fellesskap som jobber mot samme viktige mål - bli bedre i norsk og forstå bedre den nye konteksten de har flyttet til.

4.2.3 Læringsarena

Opplæringen i skolen består av ulike læringsarenaer og fellesskap elevene må forholde seg til. Nordahl og Overland (2015) kaller også de ulike arenaene for inkluderingsarenaer. Når elevene snakker om inkludering kommer ulike arenaer frem. Ut fra ungdommenes fortellinger utpeker arenaene med voksenstyring seg som det som bidrar mest til opplevelse av inkludering for mottakselevne. Med voksenstyrte arenaer menes det slik som i mottaksklasserommet, i gymtimer, i ordinærklasserommet, turdag og talentkonkurranse. Dette viser seg også gjennom at elevene uttrykker friminutt og andre elev-elev-fellesskaps pregede arenaer som vanskelige og lite inkluderende.

De liker ikke å lage nye venner. Så i skole vi bare sitter på mobiltelefon kanskje snakke med min søster. Så det er kjedelig. - Maya

Maya og flere av hennes medelever i mottaksklassen sier det ikke er lett å bli kjent eller venn med norske elever på skolen. Alle har et ønske om å bli kjent med de norske elevene. Spesielt synes hun det er vanskelig å komme i kontakt med dem fordi mange mest sitter på mobiltelefonen i friminuttet. Ingen av elevene fra mottaksklassen trakk frem friminuttet som en arena de ble kjent med norske elever.

Nei (ikke i friminutt), når jeg har time med de. I klassen har jeg matematikk og sånn. Og jeg bare snakke med de og ja bli venner med de. - Basmala

Basmala forteller meg at det er vanskelig å få norske venner, men at hun har noen få norske venner. Hun opplever ikke disse vennskapene som så nære som hun ønsker, og som noen av de i mottaksklassen, dette kommer jeg nærmere inn på nedenfor. Når jeg spør hvordan hun ble venn med de forteller hun at hun bare snakket med dem i skoletimen.

Yana forteller også at hun fikk venner når hun var i den ordinære klassen. Hun forteller om en gymtime på basketballbanen, hvor to jenter i klassen tok kontakt med henne.

Jeg har (norske venner)! To jenter. Jeg møtte de i gym der nede som, der vi spille sånn basketball. De snakker med meg, og hva heter jeg og hvor jeg kommer fra og sånn. Ja, jeg snakker med dem og andre også. Men ikke så mye. Først jeg var veldig sjenert, men vi snakke snakke. Men de skjønne også jeg ikke snakke så mye norsk. - Yana

Disse to situasjonene viser at det er lettere å fungere godt på en læringsarena med majoritets-elevne i situasjoner minoritets-elevne gjør noe de mestrer godt. Da får elevne vist at de er gode til noe selv om de ikke snakker mye norsk. Elevne opplever å få selvtillit og er kanskje mer åpne og ovenpå til å komme i kontakt med majoritets-elevne. De beskriver det som lettere å bli akseptert og invitere til kontakt når de på grunn av mestring og ferdigheter følte seg på høyden. Dette er interessant sett i lys av forskning på nyankomne elever og kroppsøving, som omtaler det som en velfungerende inkluderingsarena blant annet på grunn av de mange mulighetene for andre måter å samhandle og kommunisere på enn i klasserommet og med andre fag (Elnan et al., 2017). De nyankomne elevne i deres studie peker på flere sider ved kroppsøvingfaget som positivt, på samme måte som i min studie. Elevne viser peker på kroppsøvingfaget som positivt med tanke på den alternative kommunikasjonen, at språklig kommunikasjon kommer i andre rekke og at det er lettere å bli kjent med jevnaldrende i denne situasjonen (Elnan et al., 2017).

Majoritets elever

Videre i analysen vil majoritets-elevnes perspektiv være med ettersom det påfølgende temaene også berører dem, til forskjell fra de foregående temaene som mer subjektivt har omhandlet mottaksklasse-elevne.

Thomas mener også at mottakselevne ikke er en så stor del av fellesskapet, og kan oppleves som ensomme eller litt utenfor fellesskapet i ordinær klassen og tror det kan ha noe med at de ikke har så mye tid sammen i klassen.

Det er ikke alltid de har noen å være med, fordi at de kjenner jo ikke så veldig mange. Men det virker som det går greit. Av og til går vi bort og sier hei. Vi kunne ha blitt bedre kjent hvis de var mer i timene sammen med oss. (...) Det er jo når de er sammen med oss i klassen vi blir best kjent med hverandre. - Thomas

Deltakelse i det faglige fellesskapet i form av ordinærklassen er den arenaen Thomas ser på som den viktigste måten for å inkludere minoritetselevne. Dette sammenfaller med mottakselevnes erfaringer med hvilke læringsarenaer de opplever inkludering i fellesskapet på skolen.

Det er tydelig forskjeller i hvordan elevene oppleves som en del av fellesskapet i de ulike fagene. Majoritetselevne opplever læringsarenaer hvor det bedrives praktiske fag som mer inkluderende enn når de har teoretiske fag som matematikk og naturfag. På samme måte som kroppsøvingfaget har disse praktiske fagene, som mat og helse og kunst og håndverk andre tilnærminger til samhandling og kommunikasjon (Elnan et al., 2017). Dette kan bidra til å viske ut de språklige skiller og utfordringer minoritetselevne har og styrke opplevelse av fellesskap blant elevene.

Det er ikke noe særlig stor forskjell fra den gruppa jeg egentlig er på fordi ja, han er flink til å lage mat, hvis han først forstår hva det betyr. - Karoline

(...) noen av de så jeg at var liksom helt borte fordi de skjønte ikke så mye. For det blir jo litt komplisert med naturfag og matte. - Karoline

Denne forskjellen mellom beskrivelsen av mottakselever i mat og helse-timen og matematikk-timen er veldig ulikt. Det kan virke som elevene virker mer aktivt deltakende i disse praktiske fagene, enn teoretiske fagene. De ulike måtene å kommunisere og delta på virker utslagsgivende for hvordan majoritetslevne opplever mottakselevnes deltakelse i ordinær klasse. Her ser man en tydelig sammenheng mellom faglig og sosial inkludering på læringsarenaene. Det ved at opplevelse av faglig inkludering på læringsarenaer legger grunnlag for vennskapsrelasjoner og dermed sosial inkludering.

4.3 Sosial inkludering

Sosial inkludering handler om opplevd inkludering i de ulike sosiale fellesskapene på skolen. Hvordan man opplever dette er omdiskutert, men i operasjonaliseringene jeg har tatt for meg i teorikapittelet er det ofte knyttet til opplevelse av å være en del av et fellesskap gjennom anerkjennelse og tilhørighet.

På skolen jeg gjorde intervjuer befinner innføringstilbudet for alle nyankomne i kommunen i ungdomsskolealder. I mottaksklassen brukers *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007). Når elevene har tilegnet seg tilstrekkelig ferdigheter i norsk vil elevene få tilbud om å overføres til nærskolen sin (Opplæringslova, 1998, §2-8). For mine informanter betyr det at kun én av de jeg intervjuet skal gå på den skole mottaksklassen befinner seg på når de er ferdige i mottaksklassen. Det er kun Kiara som har denne skolen som nærskole.

Elevene i mottaksklassen skal inkluderes i et sosialt fellesskap i mottaksklassen, en ordinær klasse og det sosiale fellesskapet på hele skolen. Mitt datamateriale viser at mottakselevne har en opplevelse av trygghet og inkludering i mottaksklassen, en nysgjerrighet og positiv innstilling til ordinærklassen, men en distanse til det store fellesskapet på skolen.

4.3.1 Vennskapsrelasjoner

Denne kategorien er sentral for elevenes erfaringer knyttet til innføringstilbudets psykiske og opplevde inkludering. Vennskapsrelasjoner er viktig for trivsel og motivasjon på skolen. Vi ønsker å bli venn med jevnaldrende for å oppleve tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I intervjuene bekrefter elevene at det er viktig ved å til stadighet trekke vennskapsrelasjonene frem i tilknytning til mange av temaene.

Minoritets elever

Tidligere har jeg viet plass til å beskrive og analysere mottaksklassen som en trygg og viktig læringsarena. I tillegg til å oppgi at læreren er viktig for dette, forteller alle elevene at de har flest og "best" venner innad i denne gruppen, er også på grunn av de gode og viktige vennskapsrelasjonene mottakselevne i mellom. Fordi jeg har gjort rede for det trygge fellesskapet og vennskapene minoritets elevene i mellom tidligere, vil jeg her vie plass til relasjoner mellom majoritets- og minoritets elever. Disse vennskapsrelasjonene uttrykker

elevene at det er vanskelig å mestre, men samtidig viktig og noe de streber etter. Vennskap med majoritetselevene var et tema samtlige elever vendte tilbake til gjennom intervjuene.

Norsk er lett, jeg kan snakke engelsk, så det var lett for meg å lære norsk, fordi grammatikk er lett, lettere enn engelsk også. Men det er vanskelig ting i Norge som... det er vanskelig å ha nye venner. - Maya

Som kjent er språket den største utfordringen til minoritetsspråklige elever. Maya derimot sier at det vanskeligste i Norge er å få nye venner. Slik hun presenterer dette kan ha med forventningene hennes å gjøre. Når man kommer til et nytt land vet man at man må lære seg språket fordi man ikke kan det samme språket. Derimot tenker man kanskje ikke at den sosiale kompetansen endres når man kommer til et nytt land. Om man hadde mange gode venner i hjemlandet tenker man kanskje det er like lett å få det i det nye landet. Elevene jeg har snakket med synes det er utfordrende å få nye venner i Norge.

Elevene ytrer et ønske om å bli venn med norske elever og ser på dette kun som noe positivt. Blant annet forteller Basmala at hun kan lære norsk, engelsk og andre språk. Hun har veldig lyst til å begynne i vanlig klasse og mener blant annet derfor det er viktig å bli venn med elevene i ordinær klassen.

Bra (å ha norske venner), fordi du kan lære norsk med de og du kan, og de er snill. Du kan, du kan lære engelsk med de eller når de snakker engelsk kan eller sånn. Ja. - Basmala

Jeg har kanskje to eller tre (norske venner). De liker mye jobb og jeg jobber mye. En venn som bli, vil lage venner med meg er. Fordi hun ser på meg om jeg er flink på matte og veldig flink på sport, som basketball og volleyball. Så hun sa: "hvordan, hvorfor du er flink, god på alle du gjør?!" Så hun snakke med meg og, ja noen jenter er snill og liker å lage venner. Men ikke som en, som en close friend. - Maya

Maya beskriver her vennsapsrelasjoner hun setter pris på, samtidig som sitatet bærer preg av at hun ønsker noe mer av relasjonen. Det virker som den ytre anerkjennelsen, eller bekræftelsen og de positive reaksjonene på hennes arbeidsinnsats, faglige og sportslige prestasjoner ikke er "nok" for det hun ønsker, nemlig "en close friend". Hun får ros for sine prestasjoner og ferdigheter som tilhører den ytre anerkjennelsen. Kanskje det hun savner er

mer *indre* anerkjennelse fra de norske vennene, aksept og bekreftelse av hennes person med både styrker og svakheter (Schibbye, 2009).

Overland (2015) beskriver hvordan man kan være inkludert i et fellesskap, men ikke et annet og at man kan stille seg spørsmålet om et av fellesskapene er viktigere enn et annet. På samme måte stiller jeg spørsmålet om fellesskapet i ordinærklassen er viktigere enn i mottaksklassen? På nåværende tidspunkt virker fellesskapet i mottaksklassen viktig og grunnleggende for deres motivasjon og iver etter å bli en del av et større fellesskap på skolen.

Majoritets elever

Kun den ene av de fem elevene jeg har intervjuet forteller at de har knyttet vennskap med elever fra mottaksklassen. Hvorfor er det sånn og hvordan kan man bli venn på tvers av ordinær og mottaksklasse?

Vi kunne jo kanskje inkludert dem litt mer, i det sosiale da. Men det er ganske så vanskelig når de ikke kan norsk. Fordi, eller ja, fordi en venn av meg i klassen prøvde å snakke med hun nye i velkomstklassen, som er sånn halvveis i klassen vår og sånn halvveis i velkomstklassen, og det ble litt vanskelig fordi hun ikke skjønnte hva hun mente. Meeen man kan jo prøve å snakke engelsk da, så vi kan prøve å inkludere dem litt mer. - Karoline

Karoline forteller at hun ikke kjenner noen i mottaksklassen, men at noen går ”sånn halvveis” i klassen hennes. Det hun opplever som vanskelig med å knytte vennskap er nettopp språket.

Jeg har blitt kjent med noen av dem. Så det er spesielt en, han har flyttet skole da, men vi har fortsatt kontakten da. Det var litt morsomt fordi han hadde jo lært godt nok norsk til at vi kunne forstå hverandre, også drev han og lærte meg litt arabisk og sånn, det var litt morsomt. (...) Jeg synes det har vært spennende å bli kjent med de fra velkomstklassen og høre hvordan de har det da. For en del av de er flyktninger. Så jeg synes det er litt sånn spennende å høre hvordan det var i landet deres og hvordan det var å reise over og sånn. - Thomas

Thomas mener også at *god nok* språkkompetanse i norsk er viktig for å knytte nære vennskap. Ved at han synes det var *gøy* at mottaksklasseleven kunne lære han litt arabisk anerkjenner han kameraten. Som teori om relasjon viser til er anerkjennelse en viktig ”ingrediens” i en god relasjon (Spurkeland, 2011). Mer generelt virker det også som Thomas har en genuin interesse for minoritetselevenens bakgrunn, kultur og historie. Interessen hans er tydelig at han kan bruke til å bygge vennsapsrelasjoner på. De fleste vennskap i skolen bygges på felles interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Sigrud oppfatter også norske elever som litt vanskelig å komme innpå slik som blant annet Maya fra mottaksklassen nevnte over.

(...) Jeg tror egentlig det er ganske vanskelig å komme inn i norsk ungdom generelt egentlig. For vi er ganske litt sånn usikre da på det som er nytt. – Sigrud

Også i gym også er de liksom med på aktivitetene vi har der, de blir delt inn i lag og de er med, men vi vil ikke se, eller gi dem for mye sånn spesialbehandling da, for at de skal tro at vi gjør det bare fordi de har flytta. Sånn at de føler seg liksom normale, sånn at vi liksom ikke assa at hvis de ”åååå går det bra liksom, la oss gjøre det, la oss gjøre det”. Sånn at de ikke skal føle at vi gjør det bare fordi de har litt tungere fortid. – Amira

Amira beskriver også et aspekt ved hvordan man skal inkludere elevene, at det skal være ekte og ikke virke medlidende. Dette synet på inkludering er i likhet med det jeg tidligere har beskrevet som indre anerkjennelse. Hun trekker frem at det er viktig å anerkjenne mennesket i seg selv, personlighet og ikke utenforliggende slik som hvor de kommer fra eller at det er synd på dem. Det er også viktig for Amira at alle er en del av fellesskapet sammen, ikke at mottakselevne skal få noe ekstra fordi det er synd på dem, men fordi de er medlemmer av fellesskapet på lik linje med alle andre.

4.3.2 Oss og dem

Under denne kategorien vil jeg fremheve funn og analyse rundt minoritetslevenes opplevelse av tilhørighet til ulike fellesskap på skolen. Majoritetslevene bidrar i denne kategorien spesielt med å fremheve forholdet mellom “dem og oss” som også er et område som har blitt forsket på i forbindelse med minoritetsspråklige elever (Eriksen, 2017; Folke, 2017, Strand et al., 2017). Under intervjuene var jeg interessert i forholdet mellom majoritets- og minoritetslevene på skolen. Begge elevgruppene uttrykker et skille mellom oss og dem, med tanke på mottaksklasse og ordinærklasse, eller velkomstklasse og vanlig klasse som de ofte kaller det. Min opplevelse er at de vet lite om hverandre og har lite fellesskap, med unntak av noen få vennsksapsrelasjoner som er knyttet på tvers av disse klassene.

Minoritetslever

Som vanlig klassen som noen klassen de liker ikke velkomstklassen, fordi de snakker ikke så mye norsk og de går ikke... Og velkomstklassen de synes at vanlig klasse ikke bra og. - Basmala

Når minoritetslevene forteller at de tror majoritetslevene ikke liker dem fordi ikke kan norsk eller er fra Norge, vil dette sett i lys av Meads (1934) speilingsteori være uheldig. At elevene oppfatter det sånn kan påvirke deres selvoppfatning, men trenger ikke nødvendigvis bety at det virkelig er det majoritetslevene tenker, dette vil jeg komme tilbake til nedenfor.

Jeg tror hvis jeg neste år begynner på videregående og med vanlig elever i vanlig klasse, ikke velkomstklasse. Vil ingen vite at jeg er utlending. - Maya

Flere av elevene bruker ord som at de vil bli *en god norsk* eller *en vanlig norsk*. Sitatet fra Maya handler også om det. Hun betegner seg selv som utlending, men har et ønske om å ikke bli ”oppdaget”, kanskje ingen merker det når hun har lært seg nok norsk og begynner på ny skole til neste år. Disse erfaringene bryter med idealet om en inkluderende skole for alle. Den inkluderende tanken fokuserer på at det er plass til alle og man ikke skal trenge å tilpasse seg den nye kulturen ved å gi slipp på sitt opphav. Å gi slipp på sin kultur og etniske opphav tilhører den assimilerende tankegangen (Arnesen, 2017).

Majoritets elever

I starten av intervjuene med majoritets elevene ba jeg dem om å beskrive skolen de går på og det sosiale miljøet. Elevene forteller om mangfoldet av elever og ulike grupperinger. Det jeg fattet interesse for var at de ikke nevner mottaksklasse, andre kulturer eller morsmål i denne første beskrivelsen av ungdomsskolen de hører til. Grupperingene og beskrivelsene av elevene på skolen handler om populære, ”vanlige” og ikke populære, en slags faglig inndeling etter hvilke karakterer de vanligvis får og grupperinger etter fritidsinteresser og sportsmiljøer. Mangfoldet som denne studien dreier seg om, kom ikke til uttrykk, før jeg direkte spør elevene om mottaksklassen.

Om jeg hadde gått i velkomstkasse hadde jeg følt meg som den klassen ingen ville hatt. Eller assa ikke sånn, men den klassen som liksom, fordi vi har a, b, c, d og alle henger sammen, jeg tror ikke det er så mange som tenker over velkomstklassen. - Karoline

Når Karoline setter seg inn i mottakselevenes situasjon viser hun et skille mellom majoritets elevene og minoritets elevene. I hennes øyne er ikke mottaksklassen en del av det sosiale fellesskapet på skolen. Dette synes bekrefter noen av tankene til elever i mottaksklassen at de ikke er så godt likt eller en del av fellesskapet på skolen.

Egentlig ikke. Fordi de har jo det samme, eller det rommet borti der da. Hvor de, det er litt sånn lukka fra andre vil jeg si. - Marius

Marius sier han “*egentlig ikke*” opplever at mottaksklassene er en del av fellesskapet på skolen helt eksplisitt, og peker på deres plassering fysisk på skolen og at de i friminuttene holder seg for seg selv. Begge disse sitatene viser tydelig at majoritets elevene opplever mottaksklassen som gruppe er segregert og ekskludert fra det øvrige sosiale fellesskapet på skolen.

Ingen av majoritets elevene kaller elevene fra mottaksklassen betegnelser som utlending eller annet som kan knyttes negative assosiasjoner til. Likevel er skille mellom oss og dem slik som Karoline uttrykker det ganske tydelig. Det er jo også forskjeller mellom gruppene. Flere av elevene ser også på dette som noe positivt. Blant annet kan man lære mye av elevene fra mottaksklassen de kommer et annet land, med en annen kultur og språk.

Amira bringer et interessant perspektiv inn i denne kategorien ved at hun selv er tredje-generasjons-innvandrer, og jeg har definert henne innenfor majoritetselevne på grunn av dette og hennes språklige ferdigheter. Gjennom intervjuet veksler hun mellom å beskrive seg som en del av majoriteten på skolen til sammenligning med mottakselevne, andre ganger beskriver hun majoritetselevne som dem og at hun mangler et ”oss” eller ”vi” å høre til. Når hun beskriver seg som utenfor fellesskapet med de norske er det fordi hun skiller seg ut med sin religion og kultur hjemmefra. Hun opplever at dette hindrer henne i de nære vennskapene, fordi hun ikke kan være med på fest eller ha kjæreste for eksempel. De nære vennskapene er også noe elevne fra mottaksklassen savner. Amira opplever tilhørighet blant ungdom i en by i nærheten, fordi det er få elever ved skolen med innvandrer bakgrunn slik som henne. Det er interessant å se elevne fra mottaksklassens erfaringer i lys av Amiras erfaringer rundt annerledesheten.

Sånn jeg kan ikke liksom dra på fest og drikke, og liksom ”holde på med” folk da, når det er det de jentene her snakker om liksom. Så er det ikke så veldig gøy å stå der og ikke ha noe å snakke om da. Så derfor har jeg holdt meg veldig mye til mine folk som jeg har der (i byen) da, som er mye mer lik meg. Som noenlunde har samme religion og sånn. - Amira

Flere av majoritetselevne opplever seg som ansvarlige for å inkludere mottaksklassen. Denne tanken viser også et aspekt ved skille mellom oss og dem. Majoritetselevne opplever at det er på sin plass ettersom elevne fra mottaksklassen har det utfordrende nok.

Neeei, de gjør ikke det (tar initiativ) enda. Men jeg tror kanskje det kommer til å komme. Det er nok vi som må ta initiativ også kommer de med da. - Marius

Altså, vi på skolen burde bare generelt bli bedre til å snakke med dem og si hei, det er jo like mye vårt ansvar som dems ansvar. Egentlig. (...) Jeg synes bare at norske barn må virkelig step up game og slutte og bare bli kjent med folk, og være hyggelig. Jeg tror det er det du kommer lengst med - å være hyggelig. - Sigrid

4.4 Oppsummering av funn

For å oppsummere funnene i det empiriske materialet presentere jeg kort funn fra de ulike kategoriene. Innenfor den faglige inkluderingen handler de første funnene om elevenes opplevelse av læreren som en viktig faktor som gjennom støtte og gode relasjoner bidrar til et trygt og positivt læringsmiljø og fellesskap blant elevene i mottaksklassen. Videre er det tydelig at variasjonen i mottaksklassen er stor, men at deres annerledeshet knytter elevene i denne gruppen sterkere sammen. Både minoritets- og majoritetslevne peker på de voksenstyrte fellesskapene der elevene er sammen i gymtimer og andre timer sammen som de beste for inkludering. Blant funnene i sosial inkludering dreier det seg om vennskap og et skille mellom ”oss og dem”. Vennskapene som knyttes innad i mottaksklassen er særlig positivt for minoritetslevne. Derimot viser funnene at minoritetslevne opplever at det er vanskelig å knytte vennskap på tvers av mottaksklasse og ordinær klasse. Majoritetslevne bekrefter dette, og mener det er noe man burde fokusere mer på ved skolen. Begge elevgruppene har et ønske om å bli bedre kjent med hverandre. Skillet mellom ”oss og dem” er noe som kommer tydelig frem blant begge informantgruppene. Dette skillet handler om at minoritetslevne opplever seg annerledes fra majoriteten, og streber etter å passe inn og knytte vennskap. Elevene i majoritetsgruppen bekrefter dette gjennom å omtale minoriteten som ”glemt” og ikke en del av fellesskapet.

KAPITTEL 5

5.0 Drøfting

Prosjektets problemstilling er: *Hvordan kan ungdommers erfaringer med mottaksklasse som innføringstilbud forstås i et inkluderingsperspektiv?* I arbeidet med dette prosjektet er det særlig tre spørsmål som har dukket opp, disse skal jeg nå ta for meg og drøfte i lys av prosjektets funn og inkluderingsperspektiv. De tre spørsmålene er som følger: 1) Ivaretar innføringstilbudet prinsippet om inkludering? 2) Hva er hensiktsmessig med innføringstilbudet? 3) Hvordan fungerer vekslingen mellom mottaksklasse og ordinær klasse?

5.1 Ivaretar innføringstilbudet prinsippet om inkludering?

Når inkluderingen i innføringstilbudet drøftes er det fristende å skille mellom elevenes opplevelser i mottaksklassen og den ordinære klassen. Samtidig vil jeg presisere at disse to læringsfellesskapene sammen utgjør mottaksklasse som delvis integrert innføringstilbud på en ordinær ungdomsskole. Elevene fra mottaksklassen i denne studien oppgir at de trives best i mottaksklassen, men samtidig mistrives de ikke i ordinær klasse. Elevene fra den ordinære klassen ser også på elevene i mottaksklassen som noe ensomme i klasserommet og utenfor det store fellesskapet på skolen. Disse funnene kan sees i lys av Folkes (2015/2017) forskning som viser til elevers opplevelse av ekskludering i det inkluderende fellesskapet i ordinær klasse, og inkluderte i det ekskluderte mottaksklasserommet. Elevene opplever altså en form for inkludering og en form for ekskludering i sin skolehverdag. Men hva er inkludering? Som tidligere presisert fokuserer inkluderingsbegrepet på den subjektive opplevelsen av å være inkludert (Nordahl & Overland, 2015). Selv om inkludering ikke er det samme som trivsel, så er det en viktig faktor i å oppleve inklusjon. Derfor kan det sees på som viktig at elevene opplever inklusjon og et sterkt fellesskap i mottaksklassen, på vei mot inkludering i ordinær klasse, som kan sees som et mål med innføringstilbud.

Funnene mine under kategorien “oss og dem” ligner det Lund (2017a) peker på som et skille i skolen da elever med spesielle behov på 70-tallet ble integrert i normalskolen, men ikke opplevde å ha like muligheter og bli anerkjent på samme måte som andre elever. Det både majoritets- og minoritets elevene beskriver i forbindelse med inkludering av alle på skolen minner altså mer om integrering. Elevene fra mottaksklassen beskrives ikke som en del av

felleskapet blant de andre elevene, selv opplever de vanskeligheter med å være en del av det sosiale fellesskapet på skolen. For å ivareta elevgruppens opplevelse av inkludering kan en nok gjøre noe mer. Likevel er det klare styrker ved denne opplæringsformen ved at elevene får gode opplevelser og en nærhet til det de skal bli en del av etter hvert. Elevenes erfaringer i denne studien viser til at innføringstilbudet ikke oppfyller prinsippet om inkludering i det store fellesskapet på skolen. Derimot trekker elevene frem trivsel og flere positive sider ved innføringstilbudet som i sammenheng med dets formål vil kunne forsvare segregeringen ved at tilbudet er midlertidig og skal virke styrkende for inkludering på lengre sikt (Utdanningsdirektoratet, 2012). Elevene opplever et fellesskap og tilhørighet i mottaksklassen, som forhåpentligvis er positivt og medvirkende til deres fremtidige opplevelse av fellesskap med alle elevene på skolen.

5.2 Hva er hensiktsmessig med opplæringstilbudet?

Alle elevene trives godt i mottaksklassen og opplever dette som en trygg læringsarena både sosialt og faglig. Sosialt ved at de har gode venner i samme situasjon som seg selv. Tryggheten handler blant annet om at de hjelper hverandre, øver og lærer norsk sammen. Dette kan sees i sammenheng med teorier om trygghet som igjen er en viktig faktor for trivsel og motivasjon for læring (Moen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Tryggheten og mestringsopplevelsene elevene opplever i mottaksklassen virke styrkende ved å gi dem motivasjon til å strekke seg etter utfordringene de blir gitt i det ordinære klasserommet. En gradvis innføring i enkelte fag gir elevene mestringsopplevelser nok til å kunne fortsette sitt arbeid med å tilstrebe seg tilstrekkelig norskspråklige ferdighet. Elevene opplever derfor god tilpasset opplæring i balansen mellom mottaksklasse og ordinær klasse. De mest ressurssterke og de med rask progresjon i mottaksklassen får flere utfordringer og mer å strekke seg etter ved å innføres i flere fag i ordinær klasse. For de faglige svakere elevene kan det tilrettelegges for i større grad i det trygge fellesskapet i mottaksklassen, med en lærer som har tid og ressurser til tettere oppfølging.

Balansen mellom mottaksklasse og ordinærklasse virker hensiktsmessig ved å gi elevene et nært og tydelig mål gjennom å oppleve ordinær klasse i det daglige. Skaalvik & Skaalvik (2015) fremhever viktigheten av tydelige mål i arbeid med motivasjon for læring. Den sirkulerende virksomheten mellom mottaksklasse og ordinær klasse er en slags visualisering av målet om å bli god nok i norsk til å overføres til ordinær klasse på fulltid. Med det sirkulerende mener jeg at elevene veksler mellom de to læringsfellesskapene. Elevene fortalte

om en utilstrekkelighet i ordinær klassen som ga dem motivasjon til å lære mer norsk i mottaksklassen. Her er målet tydelig og de får samtidig testet sin progresjon hver gang de er med i ordinær klasse. Alle elevene hadde noen gode læringsopplevelser og noen venner i ordinær klasse de fortalte om. Dette vil jeg kalle en vei mot inkludering som virker hensiktsmessig. Ingen av elevene fortalte at de var motløse eller så det som uoppnåelig å skulle lære seg nok norsk til å bli en del av ordinær klasse og få en god fremtid i Norge.

Denne balansen kan også sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori som jeg omtalte innledningsvis som retningsgivende for pedagogikken i norsk skole. For det første fungerer opplæringstilbudet i tråd med sosiokulturell læringsteori gjennom fokuset på læring i sosiale fellesskap, og viktigheten av tanke, læring og språk (Moen, 2016). Den sirkulære vekslingen mellom mottaksklassen og den ordinære klassen for minoritetselevne kan virke som det den sosiokulturell læringsteorien omtaler som proksimal utviklingszone. Gjennom støtte fra både det ordinære opplæringstilbudet og innføringstilbudet får mottaksklasseelevne motivasjon og mulighet til å øke sin progresjon gjennom støtte fra både lærere og elever (Vygotsky, 1978).

Et brudd blant mine funn som er verdt å legge merke til er at Basmala er den eneste av mine informanter som heller bare ville gått i en vanlig klasse, enn i mottaksklasse. Det mest interessante med dette er at hun også er den eneste av informantene som har prøvd andre innføringstilbud enn mottaksklassen hun går i nå. Da Basmala kom til Norge begynte hun direkte i en vanlig klasse fordi det ikke var andre innføringstilbud i kommunen hun først kom til. En av guttene jeg intervjuet fra den ordinære klassen fortalte også at om han var i de nyankomne elevenes situasjon ville han nok begynt i vanlig klasse, for å raskere få seg venner, noe som han så på som det viktigste for å trives i et nytt land. Selv med disse to bruddene, forstås mottaksklassen som et hensiktsmessig innføringstilbud sett i lys av teori og elevenes overordnede tilfredshet. Tilpasningene man har mulighet til i en slik organisering av innføringstilbud som jeg har tatt for meg gir grunnlag for å ta individuelle hensyn, som ikke vil være mulig i det ordinære opplæringstilbudet. Elevene deltar gradvis mer i ordinære skoletime med "sin" ordinære klasse etter hvert som de holder et høyt nok språklig nivå til å kunne følge denne undervisningen. På samme måte som det i Meld. St. 22 (2010) fremheves det midlertidige ved innføringstilbudet, som vil gi elevene et bedre grunnlag for inkludering på lengre sikt i det norske samfunnet. Slik vil det kanskje være naturlig for Basmala å sterkt ønske seg over i ordinær klasse nå som hun har hatt særskilt språkopplæring utenfor det ordinære i to år, som også er grensen for deltakelse i innføringstilbud (Opplæringslova, 1998,

§2-8). På mange måter kan man også si at Basmalas opplevelse støtter innføringstilbudets midlertidighet.

Midlertidigheten ved innføringstilbud, at elever kun kan være deltaker inntil to år, kan oppleves som en begrensning. Grensen på to år har vært kritisert, blant annet med tanke på hvor lang tid det tar å lære seg et nytt språk (Rambøll, 2016). Det kommer også frem i flere rapporter og eksempelsamlinger at kommuner kun tilbyr innføringstilbud i ett år (Utdanningsdirektoratet, 2016). Selv om dette kan være negativt for de med minst skoleerfaring, ressurser og forutsetninger, er denne midlertidigheten positiv for inkludering av denne gruppen. Slik som jeg ovenfor påpeker i Meld. St. 22 (2010) og i tilknytning til Basmalas opplevelser. Her vil jeg også trekke frem midlertidigheten og dens hensiktsmessighet i helheten av tilbudet. Selvsagt hadde det ideelle vært at elevene opplever inkludering i fellesskapet fra første stund, men da hadde hensikten med innføringstilbud falt bort. Dette tilbudet skal jo ruste dem for å på lengre sikt inkluderes i ordinær klasse og deretter det norske samfunnet.

Arenaene der minoritetselvene har positive opplevelser knyttet til vennskap og å være en del av fellesskapet på skolen er der de mestrer noe på høyde med de norske majoritetselvene. Slik som at Maya opplever positiv oppmerksomhet knyttet til hennes gode ferdigheter i matematikk, sang og dans. Yana som er glad i sport og fysisk aktivitet forteller om vennskap knyttet i gymtimen på basketballbanen. På disse arenaene viskes noen av de språklige forskjellene vekk ved at man bruker andre former for kommunikasjon, som gjør at begge elevgruppene stiller jevnere ferdighetsmessig. Dette samsvarer godt med teori om forventning om mestring, og kultur og idrettsarenaer som gode inkluderingsarenaer (Elnan et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Hensiktsmessigheten med mottaksklasse som innføringstilbud er ifølge denne studien vekslingen og en bevisst bruk av balanse mellom tid i mottaksklasse og ordinær klasse, som gir unike muligheter for tilpasninger og individuell oppfølging av den enkelte i det mangfoldige klasserommet. Midlertidigheten forsvaret også den segregerende formen for opplæringstilbud, fordi den kan sees på som grunnleggende for inkludering på sikt (Utdanningsdirektoratet, 2012). Innføringstilbudets organisering åpner opp for inkludering i fellesskapet på skolen blant annet gjennom gradvis innføring i ordinær klasse. Den gradvise innføringen gir elevene mulighet til å strekke seg mot målet om å tilegne seg tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære undervisningen.

5.3 Hvordan fungerer vekslingen mellom mottaksklasse og ordinær klasse?

Flere av funnene kan sees på som fordeler og ulemper knyttet til vekslingen mellom mottaksklasse og ordinær klasse. Som forklart innledningsvis er fravær av inkludering ekskludering (Skogdal, 2014). På den ene siden viser elevenes erfaringer med innføringstilbudet at de opplever inkludering i mottaksklassen, og på den andre siden ekskludering fra det øvrige fellesskapet på skolen. Elevene forteller at de har flest og nærmest venner i mottaksklassen, likevel forteller flere av dem at de har venner blant den norske majoriteten på skolen, men at det er vanskelig. En viktig del av operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet som er målbart er om eleven deltar i aktiviteter, opplever seg som et likeverdig medlem av fellesskapet og at deres stemme blir hørt (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Overland, 2015).

Det som gjennom mine funn og drøfting er hensiktsmessig med mottaksklasse som opplæringstilbud er en bevissthet rundt veksling mellom de to klassene. En bevisst bruk av veksling gir læreren gode muligheter til å tilpasset opplæring for elevene i mottaksklassen, ved at læreren kan vie oppmerksomhet, tid og ressurser til de som behøver det, *slik* de behøver det. Vekslingen og den sirkulerende virksomheten mellom mottaksklasse og ordinær klasse tydeliggjør målet om tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Elevene får stadig kontrollert sine ferdigheter i norsk ved å delta i ordinær klassen, for så å komme tilbake til mottaksklassen og forbedre seg. Ved å delta i enkelte fag kan bånd knyttes mellom minoritet og majoritet fra første stund og i de ulike fellesskapene tilfredsstille behov for trygghet og utfordringer. Med bakgrunn i disse funnene virker en bevisst bruk av veksling mellom ordinær klasse og mottaksklasse på en ordinær ungdomsskole å være en god strategi for inkludering. Det ved at den gir gode muligheter for tilpasninger etter elevenes forskjellige behov for utfordringer, mestring, motivasjon, trygghet og tempo i opplæringen.

KAPITTEL 6

6.0 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg oppsummere prosjektets mest sentrale funn og peke på en interessant vei videre for forskningen. Problemstillingen gjennom prosjektet har vært:

Hvordan kan ungdommers erfaringer med mottaksklasse som innføringstilbud forstås i et inkluderingsperspektiv?

Ved å analysere det empiriske materialet satt inn i den teoretiske rammen har jeg blant annet kommet frem til mottaksklasse som et hensiktsmessig innføringstilbud også sett i lys av inkludering. Funnene viser til opplæringstilbudets midlertidighet som noe positivt og styrkende med tanke på å inkludere elevene gradvis. Først skaper innføringstilbudet en trygg arena hvor de nyankomne elevene opplever tilhørighet og trygghet som er viktig for opplevelsen av inkludering. Ved at tilbudet er midlertidig gir det elevene motivasjon til læring og deltakelse i fellesskapet på skolen. Midlertidigheten og delvis integrering i ordinær klasse tydeliggjør og gjør målet om full deltakelse i ordinær klasse nært. En bevisst veksling er viktig for elevenes opplevelse av mestring og inkludering i skolens ulike fellesskap og læringsarenaer.

Det elevene både i mottaksklasse og ordinær klasse opplever som vanskeligst er å knytte vennskap på tvers av disse klassene. Elevene i mottaksklassen savner og har et ønske om slike vennskap. Det fortelles ikke om noen spesielle ordninger for å inkludere elevene eller hjelpe dem i vennsksrelasjoner. Her har altså skolen et slags forbedringspotensial, som også kunne hjelpe til å gi elevene en opplevelse av inkludering på flere arenaer i skolen. Dette kan også sees i sammenheng med begge elevgruppernes opplevelse av et skille mellom ”dem og oss”. I et inkluderingsperspektiv vil jeg stille meg kritisk til et slikt skille, og etterlyse et fokus på å viske ut skille. Et godt utgangspunkt er elevenes grunnleggende positive holdning og lyst til å bli bedre kjent med hverandre. Kanskje kunne en slags fadderordning bidra positivt for alles opplevelse av tilhørighet i skolens fellesskap. En fadderordning kunne hjelpe elevene i mindre

organiserte arenaer som friminutt, til å knytte bånd der de oppgir de opplever et stort skille og lite deltakelse, men potensielt kan sosialiseres på tvers av klassene.

Et annet sentralt funn er læreren som viktig faktor for elevenes opplevelse av både faglig og sosial inkludering. De gode relasjonene mellom elev og lærer er viktige og nyttige for elevenes opplevelse av trygghet, individuelle tilpasninger og god oppfølging. Samtidig er dette sårbart. Hvordan hadde utfallet vært om det var mange flere elever i klassen? Eller om mottaksklassen ikke hadde vært så heldige å ha den samme læreren hele veien, men opplevd hyppige utskiftninger av lærere? Det kan også være spennende å se på i lys av dagens lærerutdanning hvor lærerne spesialiseres og har færre undervisningsfag, slik at elevene i større grad må forholde seg til mange lærere.

Friheten skoleeiere og skoleledere står overfor i organiseringen av innføringstilbudet for nyankomne minoritetsspråklige er interessant. I denne studien har jeg belyst én type mottaksklasse som innføringstilbud ved en enkelt ungdomsskole i en kommune. Likevel peker funnene min på viktige aspekt ved opplæringen som kan benyttes og tas hensyn til i flere former for innføringstilbud. En naturlig vei videre eller neste prosjekt ville vært å sammenligne ulike tilbud. Hvordan fungerer ulike tilbud, hvilke svakheter og styrker har de enkelte organiseringene? Hva er det beste sett i lys av inkludering i elevenes perspektiv? Selv om jeg kun har forsket på en form for innføringstilbud, vil disse funnene kunne brukes til å styrke alle former for innføringstilbud. Studiens resultater viser hva som er viktig for nyankomne minoritetsspråklige elever i norsk skole. Faktorene som er viktige for dem handler primært om trivselen og en trygg base i mottaksklassen samtidig som de strekker seg mot målet om å bli et “fullverdig medlem” av en ordinær klasse og fellesskapet når de kan nok norsk.

LITTERATURLISTE

- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring* (2. utg.). Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Arnesen, A. (red.). (2017). *Inkludering Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 6 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Elnan, I., Kristensen, G.O. & Østerlie, O. (2017). Nyankomne elever og kroppsøvingfaget. I A.B. Lund (Red.) *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 170-187). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Folke, J.N. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? – elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. I Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. (s. 37-80). Stockholm: Natur & kultur.
- Folke, J.N. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. (Avhandling, Stockholm University). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1052228/FULLTEXT01.pdf>
- Fulland, H. (2016). Language Minority Children`s perspectives on being bilingual; On "Bilanguagers" and Their Sensitivity Towards Complexity. Universitetet i Oslo.
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2012). *Lærereens verden. Innføring i generell didaktikk*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1#KAP1-1>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld. St. 22 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Lund, A. B. (2017a). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering. I A. B. Lund (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (11-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017b). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 29-47). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mead, G.-H. (1934). *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Moen, T., Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. *Teacher and teaching: Theory and practice*, 13 (3) s. 269-286.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, P. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. (2016). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/faktisk-inklusion-i-skolen/>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende opplæring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Olsen, M.H., Mathisen, A.R.P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen - Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. I Næsby, T. (red.). *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 5-16). Aalborg: FORSKNING OG UDVIKLING University College Nordjylland.
- Rambøll (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Sluttrapport 2/2016). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Schibbye, A.- L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogdal, S. (2014) Inkludering er deltakelse for alle. I Lundh, L., Hjelmbrække & Skogdal, S (red.). *Inkluderende praksis – Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 41-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

- Strand, G.M., Berge, Å.D. & Steen-Olsen (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A.B. Lund (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 116-134). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. . I Moen, T. (red.). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (s. 63-73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspråklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspråklige-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Eksempelsamling - Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspråklige/eksempelsamling-nyankomne-minoritetsspråklige-2016.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. London: Harvard University Press.

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Inkludering av nyankomne minoritetsspråklige ungdommer i mottakstilbud i norsk ungdomsskole”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Silje Marie Børresen og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Mitt masterprosjekt omhandler inkludering av nyankomne, minoritetsspråklige elever i norsk ungdomsskole.

Det foreligger lite forskning på barn og ungdoms erfaring med særskilt undervisning (Barneombudets fagrapport, 2017). Med min forskning vil gi innsikt i ungdommers erfaring med å være elev i mottakstilbud og overgangen til ordinær opplæring. Gjennom kvalitative forskningsintervju med minoritetsspråklig ungdom som nylig har vært elev i mottakstilbud er målet å få innsikt i deres opplevelse av inkludering i opplærings situasjonen. I tillegg vil jeg intervju elever med norsk som morsmål fra samme skole, for å belyse inkluderingen fra deres perspektiv. *Hvordan erfarer nyankomne minoritetsspråklige elever mottakstilbudet i norsk skole? Og hvordan kan dette sees i lys av målet om en inkluderende skole for alle?* Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil intervju elever i ordinært opplæringstilbud om inkludering, både nyankomne elever som har gått i mottaksklasse/innføringstilbud og elever med norsk som morsmål. Spørsmålene vil omhandle skolehverdagen, organisering av mottakstilbudet, integrering i ordinær klasse, inkludering på skolen, fellesskap og elevenes opplevelser av disse punktene. Om det lar seg gjøre vil jeg på forhånd observere skolehverdagen til elevene, slik at vi har bedre kjennskap til hverandre før intervjusituasjonen. Intervjuene tas opp på båndopptaker dersom eleven godkjenner dette.

Som foresatt kan du etter forespørsel få se intervjuguide med spørsmål som skal stilles i intervjuet på forhånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 14.juni 2018. Alle personopplysninger vil bli behandlet anonymt og konfidensielt. Lydopptaket vil bli slettet etter jeg har skrevet av den informasjonen jeg trenger videre i studien, dette vil kun jeg og min veileder ha innsyn i. Deltakerne eller skolen vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Marie Børresen på tlf.: [REDACTED] eller epost: [REDACTED]

Dersom det er ønskelig kan min veileder for prosjektet, Ingvil Bjordal, kontaktes på [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Mvh.

Silje Marie Børresen

Masterstudent ved NTNU

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker som foresatt
for _____ at han/hun kan delta

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: Intervjuguider

Intervjuguide – nyankomne minoritetsspråklige elever som har gått i mottaksklasse/innføringstilbud:

Briefing:

- Fortelle litt om hensikten med intervjuet.
- Opptak, anonymisering og samtykke.
- Du trenger ikke svare på spørsmål du ikke ønsker å svare på.
- Du kan trekke deg når som helst i løpet av denne prosessen - nå, underveis eller etter intervjuet.
- Er det greit jeg tar opp intervjuet med denne båndopptakeren?

Hoveddel:

Bakgrunnsinfo:

Kan du fortelle litt om deg selv?

Hvor gammel er du?

Hvilket land kommer du fra?

Hvor lenge har du gått på denne skolen?

Har du gått på skole før?

Når og hvorfor kom du til Norge?

Hva liker du med å gå på skole i Norge?

Hva liker du ikke med å gå på skole i Norge?

Mottak:

Husker du den første dagen du begynte i mottaksklassen? Hvordan var det?

Hvordan opplevde du å være en del av mottaksklassen?

Kan du beskrive en gang du hadde det veldig bra i mottaksklassen?

Kan du beskrive noe som ikke var så bra der?

Overgang:

Hvordan var det å slutte i mottaksklassen og begynne i den klassen du går i nå?

Hva tenkte du om å begynne i den klassen du går i nå?

Ble det sånn?

Hva var vanskelig med å slutte i mottaksklassen og begynne i vanlig klasse?

Hva var bra med å slutte i mottaksklassen og begynne i vanlig klasse?

Når er man klar for å slutte i mottaksklassen og begynne i vanlig klasse?

Organisering:

Hvis du skulle forklare noen som aldri har hørt om en mottaksklasse før hva det er, hva hadde du sagt da?

Hva skal man lære i mottaksklassen?

Hvorfor gikk du i mottaksklassen?

Hva gjorde dere der?

Kan du sammenligne en vanlig skoledag i mottaksklassen og i den klassen du går i nå?

Hva tenker du om samholdet i mottaksklassen sammenlignet med i klassen eller på skolen du går nå?

Hva var det beste med å være i mottaksklassen?

Hvorfor tror du man har mottaksklasser?

Tilrettelegging:

Hva synes du om å lære norsk?

Når du opplever noe er vanskelig, hvordan får du hjelp?

Når du mestrer noe, hvordan reagerer læreren da?

Hva er forskjellene mellom dere i klassen?

Hvordan jobbet dere i timene? Jobbet alle med de samme tingene?

Synes du det samme er vanskelig som de andre i klassen?

Hva synes du er lett og vanskelig på skolen?

Tilhørighet:

Når kan man føle seg som en del av fellesskapet på skolen?

Likte du best å være i mottaksklassen eller den klassen du går i nå?

Hvor følte du deg mest trygg?

Hva skal til for at du føler deg trygg?

Hva er forskjellen på de norske elevene og dere som kommer fra et annet land?

Er det noen forskjell på hvordan dere blir behandlet?

Venner, kultur og språk

Hva var forskjellen for deg på å kunne norsk og ikke kunne det?

Hvem er du venner med nå? Er de etnisk norske eller med innvandrerbakgrunn?

Hvilket språk snakker du hjemme og med venner?

Har du venner på skolen? Har du de samme vennene på skolen som hjemme?

Retrospektiv

Hvis du tenker tilbake på tiden du gikk i mottaksklassen...

Hva lærte du?

Av det du lærte, hva har du fått bruk for etterpå?

Hva skulle du ønske ble gjort annerledes i mottaksklassen?

Hvordan har du det på skolen du går i nå?

Hva har tiden i mottaksklassen å si for sånn du har det på skolen i dag?

Avslutning:

Ordet inkludering. Har du hørt om det før? Hva tror du det betyr?

Se for deg at du er rektor og skal lage en mottaksklasse. Hvordan ville du gjort det?

Hva er det viktigste for å kunne føles seg som en del av fellesskapet?

Hva har det å gå i mottaksklasse gjort for deg?

Hjelper det å gå i mottaksklasse for å føle seg som en del av det norske samfunnet og fellesskapet?

Da har jeg spurt om det jeg lurte på, har du noen spørsmål eller noe du vil legge til før vi avslutter?

Debrifing:

Hvordan opplevde du å bli intervjuet?

Takk for intervjuet.

Intervjuguide – ”majoritetselever” med norsk som morsmål som går i klasse med elever som har gått i mottaksklasse/innføringstilbud

Briefing:

- Fortelle litt om hensikten med intervjuet.
- Opptak, anonymisering og samtykke.
- Du trenger ikke svare på spørsmål du ikke ønsker å svare på.
- Du kan trekke deg når som helst i løpet av denne prosessen - nå, underveis eller etter intervjuet.
- Er det greit jeg tar opp intervjuet med denne båndopptakeren?

Hoveddel:

Kan du fortelle litt om deg selv?

Fortell litt om skolen din. Hva slags elever går det på skolen?

Er det fokus på mangfold på skolen?

Hva betyr mangfold for deg?

Opplever du at det er likestilling på skolen?

Blir alles stemmer hørt?

Kan alle elever være med på å påvirke skolehverdagen?

Er alle elevene en del av fellesskapet?

Hvem er ikke det? Og hvorfor tror du det er sånn?

Ordet inkludering. Har du hørt om det før? Hva tror du det betyr?

Hva tenker du om måten elever som har gått i mottaksklasse blir mottatt på skolen din?

Hvem blir venn med elevene som kommer fra mottaksklasser?

Hva betyr disse elevene for skolen?

Har du lært noe av disse elevene?

Hvordan kunne de blitt enda mer eller på en enda bedre måte en del av fellesskapet?

Hvis du var rektor eller lærer og hatt ansvaret for å ta imot nye elever og gi dem en best mulig start for å bli en del av fellesskapet. Hva hadde du gjort da?

Avslutning:

Da har jeg stilt de spørsmålene jeg ville, har du noe du lurer på eller vil legge til før vi avslutter?

Debriefing:

Hvordan synes du det var å bli intervjuet?

Takk for intervjuet.

VEDLEGG 3: Godkjenning fra NSD



Ingvil Bjordal

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.01.2018

Vår ref.: 57759 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.12.2017 for prosjektet:

<i>57759</i>	<i>Inkludering av nyankomne minoritetspråklige ungdommer i mottakstilbud i norsk ungdomsskole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingvil Bjordal</i>
<i>Student</i>	<i>Stje Marie Børresen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 14.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

NSD	Norsk senter for forskningsdata AS	Harald Hårfågenes gate 29	Tel: +47-55 58 21 17	nsd@nsd.no	Org.nr. 985 321 884
NSD	Norwegian Centre for Research Data	NO-5007 Bergen, NORWAY	Faks: +47-55 58 96 50	www.nsd.no	

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / Øyvind.Straume@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Marie Borresen, siljehmarieborresen@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57759

FORMÅL

Gjennom kvalitative forskningsintervju med minoritetspråklig ungdom som nylig har vært elev i mottakstilbud er målet å få innsikt i deres opplevelse av mottakstilbudet og overgangen til ordinærttilbud sett i lys av inkludering. I tillegg vil studenten intervju "majoritets elever" med norsk som morsmål fra samme skole, for å belyse inkluderingen fra deres perspektiv. Hvordan erfarer nyankomne minoritetspråklige elever mottakstilbudet i norsk skole? Og hvordan kan dette sees i lys av målet om en inkluderende skole for alle? .

REKRUTTERING OG INFORMASJON

Rekruttering gjøres via skolen ved at foreldrene til de aktuelle barna/ungdommene samtykker til deltakelse. Studenten presiserer i e-post at det ikke vil gjøres noen observasjon i studien før samtykke er innhentet. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

FORSKNING PÅ BARN

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Studien innebærer behandling av sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn og potensielt fysisk og psykisk helse. Personvernombudet vurderer data til å være relevante og nødvendige for å gjennomføre prosjektet, og har ingen innvendinger til datainnsamlingen.

INFORMASJONSSIKKERHET

NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet. Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 14.06.2018. Det fremgår av meldeskjema at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Personvernombudet gjør oppmerksom på at anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som alder, kjønn og nasjonalitet
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

