

Eskil Aga Walnum

## Masteroppgave i spesialpedagogikk

Minoritetselevs perspektiver på lærerens arbeid for å fremme inkludering og motvirke ekskludering i den ordinære klassen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Anne-Lise Sæteren

Juni 2020



Eskil Aaga Walnum

## **Masteroppgave i spesialpedagogikk**

Minoritetselevers perspektiver på lærerens arbeid for å fremme inkludering og motvirke ekskludering i den ordinære klassen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Anne-Lise Sæteren  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Norsk Sammendrag

Dette er en oppgave som kan plasseres innenfor det spesialpedagoiske fagfeltet. Gjennom intervju av to minoritets elever har hensikten vært å nærme seg et mer pragmatisk inkluderingsbegrep. Et begrep også minoritets elever kan få definisjonsmakt over. Jeg ønsker å belyse begrepene ekskludering og inkludering ved å se de i sammenheng med skolens sosiale og faglige felleskap. Analysen i studien tar utgangspunkt i beskrivelser fra to minoritets elever. Den ene informanten kom alene til landet, og kan ifølge IMDi (2017) kategoriseres som enslig mindreårig.

Qvprtrups (2012) beskrivelser av inkludering har vært sentral i tematiseringen av oppgaven. Her er elevenes subjektive opplevelser i en *psykisk inkluderingsdimensjon* avgjørende. Metodene i oppgaven har variert mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, der hermeneutikk og fenomenologi står sterkt. Gjennom en vitenskapsteoretisk metode jeg har kategorisert som *moderat konstruktivism* har jeg forsøkt å svare på hovedproblemstillingen: **Hvordan kan lærere i den ordinære skolen arbeide, for å sikre en praksis der inkludering av minoritets elever fremmes, og ekskludering motvirkes?**

Funnene i oppgaven viser at elevene først og fremst vektlegger sosiale aspekter i inkluderingsdefinisjonen. Deltakelse, respekt og vennskap står sentralt. Videre vil ekskludering ofte være preget av mangel på nevnte faktorer. Det norske språket kan betraktes som en forutsetning for at elevene føler seg som en reell deltaker. Dette gjelder både i barnestyrt - og voksenstyrt felleskap. Samtidig kommer det frem at tilhørigheten og identiteten til hjemlandet er viktig å ivareta og styrke. Skoletilhørighet hører også sammen med inkludering, og er viktig for at elevene kan delta på lik linje med de andre. Dette kan kanskje sies å være kjernen i god *integrering*. Funnene i studien problematiserer at lærerne ofte mangler et ressursorientert syn på mangfold. Dette begrunnes med at elevene viser til få konkrete tiltak der deres kunnskaper og ressurser har blitt brukt til å berike klasserommet.

En respektfull presentasjon og læring av hjemlandet/religionen i plenum er trolig noe som har økt elevenes deltakelse og opplevelse av koherens. Samtidig bør læreren legge til rette for gruppearbeid der elever med ulik bakgrunn får muligheten til å arbeide mot et felles mål. Til tross for få tips på konkrete tiltak fra elevene, har jeg utifra en implisitt tolkning av intervjuene rettfærdiggjort følgende tiltak: Skolen må sørge for god språkopplæring, gjennom satsing på både morsmålet og norsk språk. Læreren må ta diskriminering på alvor, være observant og forsøke å løse problemet med en gang det oppstår. Foreldre skal ikke ha hovedansvaret for å hindre diskriminering i skolen. Noe som trolig har vært tilfelle for den ene informanten. Pedagogisk kjærlighet blir i drøftingen lagt frem som en svært viktig kvalitet hos læreren. Dette innebærer blant annet å vise godhet, interesse, anerkjennelse og engasjement. Dette er holdninger og verdier som alle deltakerne i den ordinære klassen bør ha internalisert, for å kunne skape en inkluderende praksis.

# Abstract

This is a task that can be placed within the special educational field. Throughout the interview of two minority students, the intention has been to approach a more pragmatic concept of inclusion. An idea that minority students can gain definition power over descriptions of their own experiences. I want to shed light on the topics exclusively and include them by looking at the context of the community and academic aspects of the school. The analysis in the study takes a description of from minority students. One of the informers came to Norway alone, and according to IMDi (2017), can be categorized as a single minor.

Qvprtrup's (2012) descriptions of inclusion have been central to the thematization of the thesis. The subjective and psychological inclusion dimension is crucial. The thesis methods have varied between an inductive and deductive approach, where hermeneutics and phenomenology stand firm. With the use of a theory of science theory, I have categorized as *moderat konstruktivism*, I have attempted to answer the main problem: **How can teachers in mainstream school work, to ensure a practice of promoting inclusion of minority students and discouraging exclusion?**

The results show that the students first and foremost emphasize social aspects in the inclusion definition. Participation, respect, and friendship are all central aspects. The Norwegian language can be regarded as a prerequisite for feeling like a real participant. This applies to both child/child communities and adult/child communities. At the same time, it emerges that the home country's belonging and identity are vital to safeguard and strengthen. School affiliation is also an essential part of inclusion and needs to be strengthened early. Together these factors represent the core of integration. Results in the study problematize that teachers often lack resource-oriented views on diversity. This is an argument based on the pupil's lack of experiences where teachers use their knowledge and resources to enrich the classroom.

A respectful presentation and learning of the homeland/religion in the plenum is probably something that has increased the students' sense of and experienced as a real participant. At the same time, the teacher should facilitate group work in which students from different backgrounds can work towards a common goal. Based on an implicit interpretation of the interviews, I have justified the following measures: The school must provide proper language training by focusing on both the mother tongue and the Norwegian language. The teacher must take discrimination seriously, be observant, and try to solve the problem as soon as it occurs. Parents should not have the primary responsibility to prevent school discrimination, which has probably been the case for one informant. It seems like educational love is essential to show for all teachers. This includes showing kindness, interest, recognition, and commitment. These are attitudes and values that all participants in the regular class should have internalized to create an inclusive practice.

# Forord

Det å ivareta minoritets elever i skolen er en hjertesak for meg. Tidligere har jeg skrevet en bachelor om traumer fra flukt. I denne masteroppgaven har jeg vektlagt et mestringsperspektiv, der jeg ønsker å sette søkelyset på noe annet enn psykososiale belastninger. Ved å spørre barn om deres opplevelser med inkludering i skolen, ønsker jeg i større grad å se på minoritets elever som en ressurs. Et slikt optimistisk syn er på ingen måte et forsøk på å bagatellisere informantenes fortid og opplevelser som flyktninger. Det er heller et forsøk på å anerkjenne den resiliente utviklingen barna har hatt, og *inkludere dem i inkluderingsdebatten*. De har alle utviklet seg til å bli koke og selvstendige ungdom som har vist god evne til refleksjon rundt egne erfaringer fra skolen.

Arbeid med denne oppgaven har vært interessant og utfordrende. Til tross for at inkludering av minoritets elever er et krevende tema og skrive om, er jeg nå glad for valget jeg tok. Det har vært en god øvelse i mentalisering, og jeg kan se tilbake på en personlig utvikling. Samtidig har jeg opparbeidet meg en interesse for filosofi og vitenskapsteori som jeg vet kan være nyttig videre i livet.

Tusen takk til deltakerne. Ikke minst takk til behjelpelige kontaktpersoner som hjalp meg å finne informanter i en utfordrende tid. Takk også til veileder for gode og utdypende svar på praktiske og teoretiske spørsmål.

## Innhold

Norsk Sammendrag .....	1
Abstract .....	2
Forord .....	3
1 Innledning og aktualisering .....	6
1.1 Studiens formål.....	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.3 Oppgavens oppbygning.....	8
2 Teori .....	9
2.1 Begrepsavklaring og minoritetselevs skoletilbud .....	9
2.1.1 Minoritetselever .....	10
2.1.2 Enslige mindreårige flyktninger .....	10
2.1.3 Skoletilbud og rettigheter .....	10
2.2 Tidligere forskning.....	11
2.3 Inkludering.....	12
2.3.1 Inkluderings tre dimensjoner.....	12
2.3.2 Inlemmingsstrategier – Språkets betydning.....	14
2.3.3 Skoletilhørighet, vennskap og respekt.....	15
2.3.4 En ressursorientert tilnærming til mangfold .....	17
2.4 Kategorisering og ekskluderingsmekanismer .....	17
3 Metode .....	19
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver .....	19
3.1.1 Hvordan konstrueres kunnskap? .....	19
3.1.2 Fenomenologi .....	20
3.1.3 Hermeneutikk.....	20
3.1.4 Forforståelse og refleksivitet i forskerrollen .....	21
3.1.5 Pragmatikk.....	22
3.2 Metodevalg.....	23
3.2.1 Kvalitativ metode.....	24
3.2.2 Semistrukturert intervju.....	24
3.2.3 Telefonintervju .....	25
3.2.4 Utvalg og rekruttering av informanter.....	25
3.2.5 Tolkning og analyse.....	26
3.3 Etiske betraktninger .....	27
3.3.1 Validitet i teori og analyse .....	27
3.3.2 Reliabilitet .....	29
3.3.3 Hvorfor ha barn/unge som informanter? .....	30



3.3.4	Etiske utfordringer med å ha barn og unge som informanter .....	30
3.3.5	Personvern og samtykke .....	31
4	Presentasjon og analyse av funn .....	33
4.1.1	Presentasjon av Mohammed .....	33
4.1.2	Presentasjon av Mira .....	33
4.2	Perspektiver på inkluderingsbegrepet.....	34
4.3	Språkets betydning for inkludering .....	34
4.4	Vennskap og respekt .....	35
4.5	Inkluderende tiltak i skolen og lærerrollen .....	36
4.6	«Vi og de andre» .....	37
5	Videre analyser og drøfting .....	39
5.1	Behovet for et mer pragmatisk inkluderingsbegrep .....	39
5.2	Lærerrollen - Fremme inkludering og motvirke ekskludering .....	41
6	Konklusjon .....	46
6.1.1	Hva mener minoritets elever inkludering handler om? .....	46
6.1.2	Hvordan kan lærere arbeide for å sikre et klasserom som arbeider for inkludering og motvirker ekskludering?.....	46
6.2	Avsluttende kommentar .....	48
7	Litteratur .....	49

## **Vedlegg:**

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjekt (NSD)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – Norsk

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema – Engelsk og arabisk

# 1 Innledning og aktualisering

I 1994 samlet mer enn 300 deltakere seg på en konferanse i Salamanca, Spania. Der diskuterte de hvordan man kunne skape en skole for alle. Idealskolen ble kategorisert som en arena der man skulle anerkjenne og oppfordre til forskjellighet og mangfold. Således ble *barn med særskilte behov* trukket frem som en gruppe barn som fra nå av måtte innlemmes i skolens fellesskap og bli tatt på alvor (UNESCO, 1994). Til tross for at hovedfokus var på barn med spesialundervisning, førte Salamancaerklæringen til en universell debatt om hvordan skolen skulle sikre en undervisning som ga alle tilgang på kvalitetsundervisning (Pearson, 2016). Erklæringen ansees ofte som starten på en universal inkluderingsideologi (Uthus, 2017a).

I dag, nesten 26 år etter sitt opphav står inkluderingsideologien sterkt i den norske skolen. Dette kommer blant annet frem gjennom Utdanningsdirektoratet (2017, s. 4) som mener skolen skal «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap». At skolen skal være en inkluderende arena også for minoritets elever er derfor en selvfølge. Dessverre har jeg ut ifra egne erfaringer mine tvil om at dette er tilfelle i alle skoler. I egen praksis har jeg selv overhørt diskriminering og hatefulle ytringer, uten at dette blir tatt på alvor. I skolegården har jeg vært vitne til grupperinger basert på nasjonalitet, og holdninger som indikerer et tydelig skille mellom «vi og de andre». Daglig kommer jeg over innvandringsfiendtlige kommentarer på sosiale medier som Facebook og Youtube. Disse kommentarene får ofte mange likes og blir forsvart av andre som mener de bare bruker *ytringsfriheten*. Ikke minst viser opptøyene i USA etter George Floyds dødsfall, og de påfølgende internasjonale demonstrasjonene, at diskriminering – og inkluderingsdebatten fortsatt er aktuell. Selv om de nylige reaksjonene kanskje kan betraktes som en digresjon i forhold til denne studiens aktualisering, viser det seg at det fortsatt finnes holdninger som må motarbeides. Ikke minst er det viktig å påpeke at inkludering er en prosess i utvikling. Inkludering kan sees på som en visjon skolen kan arbeide mot, men samtidig aldri komme i mål med (Booth et al, 2002, referert i Pearson, 2016). Forskning på dette komplekse fenomenet vil derfor alltid være i vinden.

Denne studien setter søkelys på hvordan minoritets elever har opplevd å bli inkludert i den ordinære skolen. Studiens teoretiske utgangspunkt belyses gjennom Qvortrups (2012) forståelse av inkludering gjennom tre dimensjoner. Særlig den psykiske dimensjonen av inkludering blir vektlagt i denne studien. Qvortrups (2012) fremstilling av den psykiske dimensjonen vektlegger elevenes subjektive opplevelse av å være en del av fellesskapet. Det er barnas egne erfaringer med å bli inkludert i skolen, og hva de legger i inkluderingsbegrepet, som er interessant. Erfaringene til *den enkelte* vil derfor være i fokus gjennomgående i oppgaven. Elevintervjuer vil danne grunnlaget for analysen og eventuelle konklusjoner. Det er liten tvil om at inkluderingspraksisen reiser en rekke fundamentale spørsmål. Kanskje det mest fundamentale spørsmålet av dem alle er forskere og politikere fortsatt uenige om: Hva menes egentlig med inkludering? (Nevøy, 2019). Akkurat dette spørsmålet ønsker jeg å få to minoritets elevers perspektiver på.

## 1.1 Studiens formål

Etter min mening er minoritets elever en *gruppe* som ikke får nok oppmerksomhet i lærerutdanningen. Inkludering av minoritets elever i skolen er samtidig et felt som er lite undersøkt. Ved å gi ungdom en stemme er denne studien et supplement til et viktig forskningsområde med en rekke kunnskapshull. Det må poengteres at omfanget av en masteroppgave ikke er nok til å fylle disse hullene, men kanskje kan den likevel være et bidrag til forskningsfeltet. Spernes (2017) kommer med en oppfordring om at lærere må være i stand til å anerkjenne mennesker fra andre kulturer. Dette innebærer et forsøk på å forstå og verdsette *den enkelte* og *dens* kulturelle bakgrunn. Et formål i denne studien blir derfor å prøve å forstå minoritets elevene. Som jeg kommer tilbake til i metodedelen er denne studien en øvelse i mentalisering. Dette er utvilsomt en viktig egenskap å ha, både i lærerprofesjonen, men også i møte med informantene i studien.

Senere i oppgaven kommer det i tillegg frem at forskning på inkludering ofte utelukker barnas perspektiv. Dette har kanskje ført til at voksne har definisjonsmakten på inkluderingsbegrepet, og utformingen av teorier. Analyser og konklusjoner blir som regel basert på intervjuer med lærere og andre ressurser i skolen. Dette kan gjøre det vanskelig å si noe om hvordan elevene selv har følt seg inkludert, og det kan fort resultere i en ensidig tilnærming der man glemmer *den enkelte*. Et viktig formål med min studie er derfor å gi ungdommene en stemme i debatten om hvordan skolen kan organiseres i møte med minoritets elever. Qvortrup (2012) mener inkluderingsprosessen ikke er vellykket før barnet selv føler seg som en del av fellesskapet. Dermed bør identifisering og måling av inkludering gjøres på barns premisser. Dette poenget kommer også frem gjennom Pearson (2016, s. 18):

We need to question how research that doesn't involve children can fully comment on inclusive education; being included/excluded is a subjective experience and educational provision which is solely perceived from an adult standpoint lacks those insights.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 19) innleder deres mest kjente metodebok med: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden, og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Dette er kanskje en noe naivistisk tilnærming til forskningsprosessen. Samtidig mener jeg det er en god begrunnelse til hvorfor intervju med elever kan være et godt verktøy, for å prøve å forstå *den enkelte*.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har utarbeidet følgende hovedproblemstilling:

- **Hvordan kan lærere i den ordinære skolen arbeide, for å sikre en praksis der inkludering av minoritets elever fremmes, og ekskludering motvirkes?**

For å avgrense problemstillingen er følgende underproblemstilling formulert:

- **Hva mener minoritets elever inkludering handler om?**

I oppgaven er et av premissene at elevene enten har gjennomført et norskkurs eller gått i mottaksklasse før start i den *ordinære* klassen. En avgrensning av problemstillingene

gjøres ved at inkluderingsbegrepet gjennomgående har som mål å belyse den *psykiske dimensjonen* ved inkludering. Perspektivene fra to *minoritetselever*, der den ene er *enslig mindreårig*, vil være sentrale for å tilnærme seg en mer pragmatisk inkluderingsdefinisjon. Svarene på underproblemstillingen vil brukes som utgangspunkt for å svare på hovedproblemstillingen.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Hittil har jeg innledet oppgaven ved å sette oppgaven, og det sentrale *inkluderingsbegrepet* i en kontekst. Jeg har kort redegjort for deler av inkluderingsteorien, som representerer utgangspunktet i denne studien. I kapittel 2 vil jeg først operasjonalisere begrepene *minoritetselever* og *enslige mindreårige*. Deretter vil jeg legge frem tidligere forskning som på hver sin måte kan relateres til denne studien. Etter dette blir sentrale teorier som kan prege skolens inkluderingspraksis presentert. I kapittel 3 er det en redegjørelse og begrunnelse av studiens metode. Kapittel 4 vil inneholde en analyse basert på intervjuene. I kapittel 5 drøftes analysene med utgangspunkt i teoriene, før oppgaven rundes av med konklusjon og avsluttende kommentarer i kapittel 6.

## 2 Teori

Begrepet inkludering er et hovedbegrep i denne oppgaven og vil bli behandlet gjennomgående i teorikapittelet. Denne delen av oppgaven består av ett hovedkapittel med fire underkapitler som tar for seg fenomener knyttet til inkludering. Først vil det bli en operasjonalisering av begreper som brukes om utvalget i undersøkelsen, samt en redegjørelse av minoritetslevers skoletilbud. Avslutningsvis er det ett kapittel som setter søkelyset på ekskludering.

### 2.1 Begrepsavklaring og minoritetslevers skoletilbud

«Ordene vi velger å bruke når vi beskriver noe, er med på å forme og farge vår oppfatning av det vi beskriver. Å sette ord på noe innebærer samtidig at vi artikulere vår forståelse av det» (Scheie, 2014, referert i Evensen, 2018, s. 6). Under vil *minoritetslever* og *enslige mindreårige flyktninger* defineres. Først og fremst er hensikten med dette å sette studien i en meningsfull kontekst. Det er også et poeng å få frem et *skille* mellom minoritetslever og enslige mindreårige. Grunnen er at informantene i utvalget representeres av to minoritetslever, der den ene også er *enslig mindreårig*. Dette er en oppgave i spesialpedagogikk. Spesialpedagogikken som fagdisiplin tar utgangspunkt i barn og unge som trenger ekstra støtte og hjelp (Uthus, 2017c). Barn med særskilte behov er «elever som av ulike årsaker og på ulike måter utfordres i sin læring, utvikling og livsmestring, og som derfor har behov som skiller seg fra elevflertallets behov» (Uthus, 2017c, s. 165). Med andre ord tar spesialpedagogikken for seg en svært stor andel elever. Som neste kapittel fastslår, kan man argumentere for at minoritetslever ofte har behov for ekstra hjelp og støtte i skolen. Derfor kan man trolig anse denne oppgaven som en del av det spesialpedagogiske felt.

Det er dog et viktig poeng å få frem at minoritetslever er en svært heterogen gruppe (IMDi, 2017). Pearson (2016, s. 237) beskriver en vanlig utfordring forskere må ta stilling til, i arbeid med inkludering:

The presence of stereotyping is a constant challenge in work related to inclusion. If a group of children with (name of some shared feature) is selected, then the emphasis is on the homogeneity within the group without a fuller recognition of the heterogeneity within the group.

At begreper som «*gruppa*», «*minoritetslever*» og «*enslige mindreårige flyktninger*» hittil har blitt skrevet i kursiv er for å få frem et poeng at jeg selv ikke synes dette er fullgode beskrivelser som fanger variasjonsbredden av menneskene i *gruppene*. Pearsons (2016) sitat over beskriver den utfordringen jeg har følt på i oppgaven om å unngå stereotyper og generaliseringer. En viktig bemerkning er at bak hver *gruppe* finnes et menneske som er sitt eget individ, med sin unike kultur og identitet (Varvin, 2015). Til tross for noen likheter i *gruppa*, er det altså viktig å skille mellom populasjon og utvalg, samt å ta hensyn til forskjellene innad i utvalget.

### 2.1.1 Minoritets elever

Minoritetspråklige elever defineres som «elever i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk» (Evensen, 2018, s. 6). I denne studien bruker jeg også begrepet *minoritets elever*, både for variasjon i begrepsbruken, og fordi det er en kortere betegnelse. I denne oppgaven er et av premissene i utvalget at minoritets elevene har flyktet til Norge. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) møter mange minoritetspråklige elever særskilte utfordringer i skolen. Hvilke utfordringer eleven møter kommer an på tidligere erfaringer og forutsetninger. Dette er faktorer som varierer mye fra person til person. For at fellesskolen skal sørge for å gi alle like muligheter, kreves da et tilpasset opplæringstilbud. Ofte kan barn som kommer til Norge i løpet av skolealder slite med å følge opplæring på sitt alderstrinn. Det å lære seg et nytt språk trekkes frem som den største utfordringen for mange (Evensen, 2018). Noen barn kommer til Norge midt i skoleåret, uten foreldre. Dette gjør dem ekstra sårbare, og behovet for trygge og gode oppvekstrammer er stort. En samlebetegnelse på denne gruppa barn er «enslige mindreårige» (IMDi, 2017).

### 2.1.2 Enslige mindreårige flyktninger

Enslige mindreårige flyktninger er barn og ungdom under 18 år. De har flyktet til Norge uten å ha følge av foreldre. Og søkt asyl i Norge. Dette er en gruppe barn/ungdom som er ekstra sårbare, og trenger trygge og gode oppvekstvilkår, samt ekstra beskyttelse (IMDi, 2017). Oppedal, Seglem, & Jensen (2019) skriver at de enslige mindreårige blir tvunget til å bli mer selvstendige enn andre grupper, fordi de aller fleste fases ut av barnevernet når de fyller 18 år. Videre hevder de at overgangen kan bli lettere om de har hatt kontakt med trygge omsorgspersoner de kan vende tilbake til, når de skal utvikles til selvstendige voksne. IMDi (2017) mener enslige mindreårige i likhet med minoritets elever, er en svært sammensatt og heterogen gruppe. De kommer fra forskjellige land, har ulik kultur/religion/språk/alder osv. Erfaringene og kunnskapen til den enkelte er også svært ulike. Både som et resultat av forskjellige situasjoner i hverdagslivet, men også på grunn av ulik skolegang eller fravær av skolegang. Til tross for de mange ulikhetene innad i *gruppen* finnes det også likhetstrekk. De mangler foreldrenes omsorg, veiledning og beskyttelse. De har kommet til et fremmed land og har flyktet fra et samfunn med krig eller annen organisert vold. Flukten i seg selv, eller det barna flykter fra, medfører svært ofte traumer, i varierende grad (IMDi, 2017).

### 2.1.3 Skoletilbud og rettigheter

Denne oppgaven tar for seg erfaringer med å starte i den ordinære klassen for henholdsvis en enslig mindreårig flyktning og en som flyktet sammen med familien. Den ordinære klassen er som regel ikke barnas første møte med norsk skole. Nyankomne kan få tilbud om et innføringstilbud. Dette er et overgangstilbud som maksimalt kan vare i to år. Målet er at elevene overføres til ordinære klasser/skoler (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Opplæring i innføringstilbudet skal ifølge Evensen (2018) bare gis, dersom man anser det som det beste for den enkelte. Hvordan overgangen til ordinær klasse kan ivareta minoritets elevens behov for inkludering, og hindre ekskludering, er et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven.

Innføringstilbudet har flere lokale praksiser. Tilbudet kan derfor variere fra skole til skole. Viktige faktorer for et adekvat innføringstilbud er blant annet fleksibilitet, aktive ansatte,

tilpasset tilbud, fokus på elevens motivasjon for læring, samt et godt skole-hjem-samarbeid. Tidlig innsats og en opplæring basert på barnets bakgrunn og kompetanse trekker Evensen (2018) frem som særlig viktig i møte med den nyankomne. Videre hevder Øzerk (2018, referert i Evensen, 2018) at elever bør inkluderes med andre norskspråklige jevnaldrende i skolen, da trygghet i sammenkomster med voksne og barn letter innlæring av norsk dagligspråk. Sammenkomster i skolen kan være samlingsstunder, aktivitetsdager, skolepatrolje, kantinedrift, fadderordninger, felles friminutt, besøksordninger og elevråd (Evensen, 2018). Minoritets elever har de samme rettighetene som andre elever i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Elevene har i tillegg som oftest krav på særskilt språkopplæring. Det kommer frem av Opplæringslova (1998, § 2–8):

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

## 2.2 Tidligere forskning

Svendsen, Berg, Paulsen, Garvik & Valenta (2018) skriver i en kunnskapsoppsummering at forskningen på enslige mindreårige det siste tiåret har blusset opp etter de store ankomstene flyktninger i 2015. Samtidig påpeker de at det er flere forskningshull på området. De hevder mer forskning som setter søkelys på de enslige mindreåriges potensial og ressurser er nødvendig. Videre poengterer de at det finnes lite håndbøker og veiledere som fokuserer på sosiale, barnevernfaglige og pedagogisk arbeid med denne sammensatte gruppen. Barnas egne stemmer kommer sjelden til orde i forskningen. Dette er et poeng som problematiseres gjennomgående i kunnskapsoppsummeringen. Den slår også fast at det finnes behov for studier som tar for seg skolens potensial for integreringsarena (Svendsen et al., 2018).

Forskningsfeltet er dominert av problemstillinger som tar for seg psykososiale vansker som et resultat av flukt (Svendsen et al., 2018). Mange internasjonale studier på denne gruppen er et resultat av forskning på mindreårige asylsøkere fra Afghanistan. Den mest omfattende studien er utført av UNHCR (2010, referert i Justis- og beredskapsdepartement, 2011), som rekrutterte 150 enslige mindreårige i flere europeiske land. Årsakene til flukt viste seg å være svært mange og komplekse. Forhold som konflikt i familie, dødsfall i omgangskrets, trusler, ustabil sikkerhetssituasjon og frykt var gjengangere. Selve reisen hadde påvirket barna negativt. Overgrep, frykt for retur, samt press på å sende penger hjem var noen av faktorene som gjorde reisen vanskelig. Selv om forskningen tar for seg barn fra Afghanistan, har den mest sannsynlig overføringsverdi til andre nasjonaliteter der sikkerhetssituasjonen er ustabil.

Jortveit (2017) Viser til sin doktorgradsavhandling at lærere ofte forbinder inkludering med en prosess der minoritetsspråklige elever skal tilpasse seg og lære av de majoritetsspråklige, men sjelden omvendt. Det at de fleste informantene ikke kom med eksempler der minoritets elevene beriket klasserommet kan tyde på en lite ressursorientert tilnærming til mangfold. I den samme studien kom det frem at mange av lærerne følte de sto alene i å realisere minoritets elevers inkluderingsrettigheter. Ofte skyldtes det mangel på engasjement og kompetanse hos lederne.

Antirasistisk senter (2017) gjennomførte dybdeintervju med 25 personer og fikk over 500 personer til å svare på et skjema om opplevd diskriminering. Her kom det frem at ca. 25 prosent av elevene med en eller flere foreldre født i et annet land i Norge opplevde rasisme, diskriminering eller urettferdig behandling regelmessig (2-3 ganger hver måned eller oftere) i grunnskolen. I mange tilfeller hadde diskrimineringen blitt fulgt dårlig opp i skolen. Årsaken kunne være at lærerne ikke forsto alvoret, eller at man var usikker på hvordan man skulle håndtere diskrimineringen. Antirasistisk senter (2017, s. 44) fastslår følgende:

Fra spørreundersøkelsen er det også flere eksempler på kommentarer om opplevelser av rasisme eller diskriminering sammen med venner. Noen handler om å ikke bli inkludert av dem en ser på som venner, andre om vitser som dras for langt.

Noen av elevene i undersøkelsen har også opplevd sjikanering i undervisning om kulturen/trosretningen deres. De mener kunnskap om disse temaene ikke er nok, men at det er viktigere å være refleksiv i måten man legger frem andres religioner og bakgrunn på (Antirasistisk senter, 2017).

## 2.3 Inkludering

Det finnes en rekke ulike definisjoner på inkludering, og begrepet er svært kontekststøttet. Pearson (2016) skriver at mangelen på klarhet i inkluderingsbegrepet kan være problematisk. Årsaken er at forskjellige mennesker ofte bruker de samme begrepene for å forklare ulike ting. Dette kan igjen føre til mangel på konsensus i fagmiljøer, som utgjør en hindring for implementering av en inkluderende praksis. Uthus (2017b) mener inkluderingsbegrepet bør bli mer pragmatisk, og at elevperspektivet bør vektlegges mer i definisjonen. Selv om pragmatikken kan ta svært mange retninger, er ofte kjernen at den tar utgangspunkt i praktiske hendelser for å produsere kunnskap og teori (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne oppgaven vil definisjonene av inkludering være preget av en slik karakter: Forsker og informant deler på *definisjonsmakten*, gjennom tolkning av elevenes beskrivelser av egen praksis. Hensikten er å finne ut hva inkludering handler om for den enkelte.

### 2.3.1 Inkluderingens tre dimensjoner

Qvortrup (2012) bygger videre på Salamncaerklæringen og senere «Manchesterdefinisjonen» når han definerer inkluderingsbegrepet i en skolekontekst. Her fremgår det blant annet at:

«inclusion is a process (...) Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students (...) Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement (Ainscow, 2005, s. 15).

I denne definisjonen blir barnets deltakelse i, samt utbytte av undervisningen avgjørende for inkluderingsprosessen. Qvortrup (2012) problematiserer bruken av «achievement». Han mener læringsutbytte heller kan betraktes som en mulig effekt av inkludering, og dermed bør utelukkes fra inkluderingsdefinisjonen. Videre påpeker han at inkludering omfatter tre dimensjoner. Den første er en *fysisk* dimensjon, som refererer til en fysisk



tilstedeværelse i felleskapet. Den andre er en *sosial* dimensjon, som handler om individets deltakelse i felleskapet. Den tredje dimensjonen er *psykisk*, og handler om individets opplevelse av å være en del av felleskapet.

I skoler er det forskjellige dynamiske og sammenflettede felleskap som barnet enten kan være inkludert eller ekskludert fra. Qvortrup (2012) skiller blant annet mellom voksenstyrte – og barnestyrt felleskap. Voksenstyrte felleskap kan være SFO, fritidsklubber, sportsklubber osv. Barnestyrt felleskap kan eksempelvis være grupperinger i friminutt, vennerelasjoner/kjærestereelasjoner etc.

Undervisningsfelleskapet har komplekse inkluderings og ekskluderings- mekanismer. Fenomener som identitetsdannelse, selvpresentasjon og stigmatisering er eksempler som vil kunne påvirke mekanismene. Qvortrup (2012) mener videre felleskapene både kan være basert på faglig kommunikasjon i klassen og sosial direkte og ikke-verbal-kommunikasjon/interaksjon med jevnaldrende. Det faktum at barna kan oppleve å være inkludert i noen felleskap og ekskludert i andre, gjør det krevende å få innblikk i den komplekse inkluderingspraksisen.

Nilsen (2017) bruker også tre dimensjoner for å kontekstualisere inkluderingsbegrepet; En sosial, en faglig og kulturell og en organisatorisk/fysisk dimensjon. Han poengterer i likhet med Qvortrup (2012) at det pågår et komplekst og dynamisk samspill mellom de ulike dimensjonene. Man kan se på hver av dimensjonene med hensyn til både objektive og subjektive aspekter. Dette innebærer fysiske kjennetegn til inkludering og den enkeltes opplevelse av inkludering. Statped (2020) hevder inkludering er en prosess der læringsmiljøet skal tilpasses elevene, ikke omvendt. De ser forskjellighet og mangfold i elevgruppa som en berikelse. At alle har en opplevelse av sosial tilhørighet, samt at de har tilgang til det sosiale felleskapet, er viktig i deres inkluderingsdefinisjon.

Utdanningsdirektoratet (2015a) bruker de samme dimensjonene som Qvortrup (2012), og følger resonnetet der man kan være ekskludert fra noen felleskap og inkludert i andre. I den anledning skriver Utdanningsdirektoratet (2015a, s. 4) følgende:

Dette åpner for refleksjoner rundt inkluderingsinnsatsen der en kan spørre om noen felleskap er viktigere enn andre, eller om alle former for inkludering må være gjennomført og opplevd positivt før inkluderingsinnsatsen er vellykket.

Haug (2003, referert i Evensen, 2018) mener inkludering i skolen skal bidra til å styrke felleskapet, sørge for økt deltakelse i demokratiske prosesser, samt stimulere læringsutbyttet. Det poengteres at en reell deltakelse innebærer at aktivitetene gir muligheter til å bli sosialt delaktige, samt at omgivelsene oppmuntrer alle til å bidra aktivt. En definisjon av deltakelse kommer frem gjennom Welsh Gowerment (2011, referert i Pearson, 2016, s. 60): "Participation means that it is my right to be involved in making decisions, planning and reviewing an action that might affect me. Having a voice, having a choice". I dette sitatet blir valgfriheten en sentral faktor i inkluderingen.

Jortveit (2017) mener skolen bør være en arena der alle er aktivt deltakende ut fra egne forutsetninger. Stålsett, Storhaug og Sandal (2009, s. 18) har en oppfatning av fenomenet der de hevder inkludering handler om «Å bli sett, å bli anerkjent, få oppleve utfordringer og få muligheter for å mestre». Statped (2016) skriver at holdninger hos ledere, lærere, medelever og foreldre vil ha mye å si for om læringsmiljøet oppfattes som inkluderende. Utdanningsdirektoratet (2019) mener læreren bør legge til rette for arbeidsmåter som gjør at barna internaliserer en respekt for hverandres styrker og utfordringer. Dette kan gjøres i skolen ved å trene på å hjelpe hverandre, vente på tur, presentere for hverandre, og finne en balanse mellom å kunne bestemme og la andre

bestemme i gruppeoppgaver. De mener det å opparbeide seg en holdning der man respekterer forskjellighet er helt sentralt i arbeidet med å utvikle en inkluderende skole.

I denne studien vil den tredje dimensjonen til Qvortrup (2012) være fremtredende. Altså hvordan individet opplever inkluderingen, eller som Nilsen (2017) muligens ville formulert det: Sette søkelys på de subjektive aspektene ved inkludering. De voksenstyrte og barnestyrte felleskapene kan dog være vanskelig å skille mellom, i en skolesammenheng. På samme måte som de tre dimensjonene av inkludering ofte henger sammen, er også felleskapene preget av dynamiske og avanserte mekanismer. Videre vil oppgaven veksle mellom ulike felleskap som eksisterer innenfor skolens rammer.

### 2.3.2 Inlemmingsstrategier – Språkets betydning

(Ihle, 2008) mener vi ofte forbinder segregering, assimilering og integrering som innlemmingsstrategier i skolediskursen. Samtidig kan disse begrepene ha svært ulike betydninger i ulike fagmiljøer. Segregering kan være en prosess der en person eller familie som bosetter seg i et nytt land, opprettholder levemåten de hadde i opprinnelseslandet. Assimilering beskriver ofte en prosess der en person eller familie blir «helt norsk», på bekostning av sin opprinnelige kulturelle tilhørighet. Statens integreringsperspektiv vektlegger at samfunnet skal sikre alle grupper av befolkningen like muligheter. Ihle (2008) hevder videre dette idealet er bygget på målet om likestilling. Spernes (2012) mener integrering ofte er en ønsket strategi for ansatte i skolen og politikere. Hun mener integrering er et mer egnet begrep i skolesammenheng enn inkludering, da det «innbefatter tilhørighet til både opprinnelig og ny kultur, og trekker frem at integreringsprosessen gjelder alle deltakerne i skolen. Dette gjelder altså både de *opprinnelig norske* og de med innvandrerbakgrunn.

Tøssebro og Lundeby (2002, referert i Wendelborg, 2017) mener integrering ofte refererer til en fysisk tilstedeværelse i de ordinære felleskapene for barn med særskilte behov. Videre hevder Wendelborg (2017) begrepet *integrering* ofte indikerer et skille mellom barn med særskilte behov, og de *vanlige* barna, der førstnevnte *gruppe* skal integreres med sistnevnte *gruppe*. Inkluderingsbegrepet tar mer høyde for at det er skolen som skal endres og ikke den enkelte. I en utdanningshistorisk sammenheng kan også begrepet integrering være misvisende, fordi inkluderingsbegrepet oppsto «som en følge av en *mislykket integreringsreform*» (Uthus, 2017a, s. 133) De nevnte forståelsene av integreringsbegrepet tar dog utgangspunkt i elever med funksjonshemminger. Siden denne oppgaven setter søkelys på minoritets elever, kan integrering være et adekvat begrep når man snakker om inkludering i ordinære klasser (Pastoor, 2016; Spernes, 2012).

Det er viktig at skolen har en innlemmingsstrategi der man er i stand til å ta av seg barn med opplevde traumer fra flukt. For å skape en proaktiv skole, som best mulig kan ivareta enslige flyktninger, mener Pastoor (2016) at skolen bør ha et bevisst forhold til fagfeltet psykososial helse, samt bli flyktningkompetent. Hun trekker frem et godt samarbeid mellom ulike aktører som essensielt. Dette kan være samarbeid mellom institusjoner som skole, barnehage og ulike hjelpeinstanser, men også helsesykepleiere, miljøarbeidere, samarbeid med frivillighet, lag, organisasjoner osv. Videre trekker Pastoor (2016) frem viktigheten av å skape et inkluderende læringsmiljø. Lærerne må skape forutsigbare rammer, og et klasserom der samtaler og dialog er normalen. Hun

mener også lærerne bør lage små og konkrete mål og benytte morsmålet som en ressurs.

Språk er et svært viktig verktøy i integreringen av elever. Det handler ikke bare om å formidle informasjon, men også om faktorer som identitet og selvpresentasjon. Viktigheten av et felles språk kan begrunnes med behovet om koherens. Kort sagt innebærer koherens at man opplever sammenheng og mening i tilværelsen. Det som skjer må virke meningsfullt og håndterbart. Om man ikke kan norsk vil følelsen av avmakt bli stor. Opplevelsen av koherens vil da være tilsvarende lav (Svendsen et al., 2018). Aasen (2012) mener det å ikke snakke norsk i skolen kan føre til at minoritetselever føler seg utenfor felleskapene. Det vil dessuten redusere faglig og sosialt utbytte. Selj (2008) poengterer at skolen bør anvende både morsmålet og andrespråket i undervisningen. For det første begrunnes dette med at elevene lærer best på et språk de forstår. For det andre er morsmålet viktig for å opprettholde relasjoner i familien. Hun trekker også frem førstespråket som essensielt for den enkeltes identitet. Selj (2008) mener beskriver også et scenario der skolen ikke anerkjenner morsmålet som en ressurs. Det kan trolig true selvbilde og identitetsutviklingen hos minoritetselever.

Utdanningsdirektoratet (2015b) mener ansatte i skolen bør ha et andrespråkperspektiv på undervisningen. Dette innebærer å ha kunnskap om tiltak som kan fremme elevenes språklige læringsutbytte. De hevder alle i klassen bør være språklige aktive i et godt læringsfelleskap. Dialoger, fremfor individuell oppgaveløsning vil være en fordel for minoritetselevens opplevelse av inkludering og læringsutbytte. Videre hevder de samtalen mellom elever og lærer bør preges av en mindre dominerende rolle. Åpne, utforskende spørsmål, der begge parter lytter til hverandre vil ha god effekt. Klasserommet bør være et sted der man kan lære av feil gjennom konstruktive tilbakemeldinger hevder Utdanningsdirektoratet (2015b) videre.

Nordahl et al. (2018, referert i Evensen, 2018) hevder at innføringstilbud eller særskilt språkopplæring i egne grupper kan være viktig for språktilegnelsen, men at det samtidig kan bidra til at elevene vil få vansker med å bli inkludert med jevnaldrende. Cowan, Dede, Kenig, & Spasovski (2017) mener læreren skal sørge for at minoritetselever får delta mest mulig på aktiviteter med andre elever med en annen bakgrunn, også når de går i innføringstilbud. Aktiviteter der elever med ulik bakgrunn samles og oppfordres til å samarbeide mot et felles mål er ofte å foretrekke. Cowan et al. (2017) problematiserer samtidig at det er svært ofte minoritetselever ikke blir gitt muligheten til å lære om egen kultur, eller får mulighet til å få undervisning på morsmålet. Noe som ofte kan gå utover deres faglige utbytte.

### 2.3.3 Skoletilhørighet, vennskap og respekt

I en doktorgradstudie fra Uthus (2014, referert i Uthus, 2017c) viser det seg at spesialpedagoger knytter inkluderingsbegrepet til elevenes opplevelse av å høre til og å mestre i læringsfelleskapene. Fokus på felleskap og tilhørighet gjør at fenomenene også gjør seg gjeldene i en studie om inkludering. Baumeister og Leary (1995, referert i Løhre, 2018, s. 111) hevder tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov som handler om å ønske aksept, samt unngå avvising. De mener mennesket har en indre drivkraft etter å danne et minimum av varige og betydningsfulle mellommenneskelige relasjoner. For at relasjonene skal bli signifikante, er følelsesmessige og hyppige interaksjoner, i en kontekst der partene har en stabil følelsesmessig omsorg for hverandre, viktig.

Forskning som omhandler tilhørighet til skolen er lite omhandlet i Skandinavia, men har fått et gjennombrudd i engelskspråklig litteratur. Kanskje mest kjent er Wingspreaddeklarasjonen (Løhre, 2018). Gjennom følgende sitat blir en sentral forutsetning for skoletilhørighet beskrevet: "the belief by students that adults in the school care about their learning as well as about them as individuals" (Centers for Disease Control and Prevention, 2009, s. 3). Det er altså liten tvil om at de voksne har mye å si for elevens tilhørighet til skolen. Elever med sterk skoletilhørighet presterer bedre, og har en mer adekvat emosjonell og sosial utvikling enn de som ikke føler en sterk tilhørighet til skolen (Bond et al., 2007; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004, referert i Løhre, 2018).

Den ensidige fokuseringen på de voksnes betydning for skoletilhørighet utfordres av Løhre (2018). I en undersøkelse fant hun en positiv korrelasjon mellom vennskap og skoletilhørighet og en sterk negativ korrelasjon mellom skoletilhørighet og ensomhet. Disse resultatene indikerer at ensomme ungdommer med gode vennskap kan ha sterkere tilhørighet til skolen. Da vil ensomheten oppleves mindre belastende (Løhre, 2018). Videre trekker Løhre (2018) frem klasserommet som en viktig arena for å utvikle trygge jevnaldrende relasjoner, gjennom en refleksiv praksis når det kommer til sammensetning av grupper, elevsamarbeid og tilpassede utfordringer. Med andre ord kan det virke som skoletilhørighet ikke bare er et resultat av de voksnes støtte, slik Wingspreaddeklarasjonen indikerer. Tilhørigheten er også et resultat av relasjoner med jevnaldrende. Det samme konkluderer (Centers for Disease Control and Prevention, 2009, s. 6) med, når de fastslår følgende: "Because studies indicate that individual students' feelings of being connected to school are influenced by their peers as well as by adults".

Frønes (2010) mener barn-barn-relasjonen tradisjonelt har hatt en for liten plass i sosialiseringdiskursen. I et moderne samfunn er de jevnaldrende av svært stor betydning for hvordan de utvikler seg, lærer og skaper identitet. Han poengterer at barn ikke vokser opp og blir selvstendige deltakere i demokratiet ved å være sammen med voksne, men av å leve og utvikle seg i et jevnaldrende felleskap. Det å se på andre som likeverdige er en viktig del av utviklingsprosessen. At elevene internaliserer en slik holdning, kan kun i liten grad fasiliteres av voksne. Frønes (2010, s. 185) mener «likeverd læres gjennom kontakt med likeverdige». Evensen (2018) mener det å føle seg inkludert og ha venner er viktig for elevene. Derfor bør et klasserom være gjennomsyret av vennskap. Skolen bør være et trygt sted, der det å hjelpe hverandre bør være en selvfølge. Å skape et miljø der elevene kan ta imot og gi positive og konstruktive tilbakemeldinger til hverandre, er viktig for samarbeid og trivsel. Et slikt klasserom øker trolig elevenes trivsel og gjør at de gleder seg til å gå på skolen. Det vil også ha stor betydning for elevens læring (Evensen, 2018).

Pedagogisk kjærlighet er ifølge Hansen (2012) en svært viktig kvalitet i barnehagen. Dette begrunner han med at kjærlighet er en grunnleggende relasjonsform, som også implisitt kommer frem gjennom FNs barnekonvensjon. Sternberg (2006, referert i Hansen, 2012) trekker frem tre former for omsorgsfull kjærlighet. *Nærhet* skal stimulere til følelsen av tilhørighet, intimitet og tilknytning. *Involvement* handler om å vise interesse, være observant og sørge for at alle deltar. *Engasjement* handler om å vise at man er der for barnet, og vise en åpenhet som stimulerer til nysgjerrighet.

### 2.3.4 En ressursorientert tilnærming til mangfold

At skolen skal være ressursorientert i møte med mangfold er en mye brukt diskurs i en mangfold- og skolekontekst. Evensen (2018) hevder skolen ikke kan være inkluderende før man ser på forskjellighet og mangfold som en verdi, styrke og ressurs. Munthe (2011) mener en ressursorientert undervisning er en prosess der skolen fokuserer på elevens styrker, og styrker de ytterligere. Dette kan gjøres i undervisningen, ved å legge til rette for en dialog som preges av selvstendighet og undring hos elevene. At skolen skal ha en ressursorientert tilnærming kan ifølge Spernes (2012) ofte bare bli tomme ord. Hun hevder derfor det er viktig å operasjonalisere hva en slik tilnærming innebærer. Hun poengterer at det er nødvendig å ha kjennskap til hvilke kunnskaper og erfaringer den enkelte har, for å kunne utnytte barnets ressurser.

Kunnskapsdepartementet (2019) mener man skal verdsette flerspråklighet og språklig mangfold i skolen. En slik tilnærming handler om å anerkjenne kompetansen til den enkelte og gi muligheter for at barnets ressurser kommer til nytte i samfunnet. En annen målsetning i ressursorientering mener Kunnskapsdepartementet (2019) er at alle elever skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Videre hevder de skolen har en viktig formidlingsrolle, gjennom å fasilitere verdier som demokrati og toleranse. *Tidlig innsats* blir presentert som et viktig prinsipp. Med *tidlig innsats* peker Kunnskapsdepartementet (2019) på å kartlegge elevenes språkferdigheter og at de som mangler grunnleggende ferdigheter skal få tilbud om et tilpasset opplæringstilbud. Prinsipp om systematisk andrespråkopplæring blir også trukket frem. Dette krever at lærere har innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk, og kunne tilpasse opplæringen i alle fag (Kunnskapsdepartementet 2019).

Øzker (2008) mener lærerplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter bærer preg av en konstruktivistisk tilnærming til læring og mangfold. Årsaken er at den gjennomgående bygger på en antagelse om at eleven trenger holdepunkter, eller *knagger* i opplæringen. I et konstruktivistisk læringssyn bør kunnskap konstrueres med hensyn til elevenes bakgrunnskunnskaper, forkunnskaper og tidligere erfaringer. Utdanningsdirektoratet (2015a) trekker frem at elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk i klasserommet, for å gjøre læringen relevant for elevene. De skriver videre at det trolig ligger et uutnyttet potensial i mange lærings situasjoner i flerspråklige klasserom.

## 2.4 Kategorisering og ekskluderingsmekanismer

Qvortrup (2012) problematiserer om man i det hele tatt kan snakke om et felleskap, uten at noen er ekskludert fra det. På samme måte må en da ta stilling til om inkludering for noen alltid vil innebære en form for ekskludering for andre. Arnesen (2004, referert i Spernes, 2012) mener inkludering i skolen involverer to prosesser: Den første prosessen handler om å øke deltakelse i felleskapet og undervisningen. Den andre prosessen handler om å motvirke faktorer som virker ekskluderende. Ekskludering blir ofte nevnt i sammenheng med inkludering. Det er også årsaken til at oppgavens teoretiske innramming nå vil endre fokus til mekanismer som kan skade felleskapet, og skape serialitet. Ifølge Frønes (2010) er dette en sosial form der deltakerne har motstridende interesser. Det forstås ofte som det motsatte av et felleskap.

Mennesker har en tendens til å gruppere seg og/eller bli gruppert ut ifra referanserammer som kan knyttes til forskjellighet. Denne tendensen kan føre til at man

ser på ekskluderingsmekanismer som et resultat av dannelsen av minoritetsgrupper (Morken, 2017). Det er svært utbredt at mennesker med innvandringsbakgrunn blir kategorisert i en «gruppe». Selv når gruppebetegnelsen ikke viser til felles sosiale og kulturelle egenskaper, eller når menneskene ikke identifiserer seg med hverandre, kan denne tendensen inntreffe. Morken (2017) hevder det kan bidra til en problematisk forenkling av å forstå individet i lys av en gruppe, og at gruppetenkingen eller kategoriseringen av mennesker, ofte i seg selv kan være årsaken til at grupperinger oppstår.

Det å kategorisere er ifølge Hinton (2003) en biologisk mekanisme, da det er en strategi for å håndtere informasjon på. Mennesker kategoriserer og kategoriseres. Et eksempel på kategorisering i skolediskursen kommer frem av Spernes (2012) når hun poengterer at begrepet minoritet viser til et mindretall. I mange tilfeller ser man at elever blir betegnet som minoritets elever, selv om elever med innvandrerbakgrunn representerer mer enn halvparten av elevene. Hun hevder skolen bør ha en refleksiv tilnærming til begrepene som brukes om elevene, hvordan de oppfattes, og om det i det hele tatt er nødvendig å bruke begrepene. Videre peker hun på viktigheten av at elevene definerer seg selv i forhold til språktilhørighet, språkkompetanse samt kulturell og religiøs tilknytning. Kategorisering er ikke nødvendigvis utelukkende negativt, da det kan synliggjøre hjelpebehov og rettigheter (Morken, 2017).

Spernes (2012) hevder det i mange tilfeller oppstår et skille i skolen der mange elever blir inkludert i et «vi», mens enkelte blir definert som «de andre». Dette problematiseres av Ihle (2008) som hevder begrepsparet majoritet-minoritet plasserer personer i strukturelle posisjoner, som den enkelte kanskje ikke identifiserer seg selv med. Begrepet *minoriteter* inngår ofte i en form for *mangel-beskrivelser* som understreker en avstand til majoritetsbefolkningen. Tidvis hender det at læreren har en forenklet eller misvisende oppfatning om minoritets elever eller foreldres karaktertrekk. Stereotype karaktertrekk kan ifølge Spernes (2012) basere seg på hudfarge, nasjonalitet, kultur eller religion. En vanlig misoppfatning lærere har, er at de mener foreldrene til minoritets elever ikke er engasjert nok i elevenes skolegang. Hun trekker også frem viktigheten av å se den enkelte, fremfor *gruppen*. Videre poengterer Spernes (2012) at læreres holdninger, kunnskaper og begrepsbruk, er sentrale for å unngå stereotyper og kategorisering i skolen.

Avslutningsvis i teorikapittelet ønsker jeg nok en gang å fremheve at inkludering/ekskludering er dynamiske prosesser. Det involverer en rekke perspektiver og ulike begrepsforståelser. Selv fundamentale spørsmål om hva inkludering handler om er forskere uenige om. Tidligere i oppgaven har jeg nevnt at inkludering er en prosess som alltid vil være i utvikling. Skolen kan ikke si at man har kommet i mål med sin inkluderingspraksis. Dermed vil inkluderingsbegrepet alltid være aktuelt. Senere i oppgaven vil elevers inkluderingsperspektiv bli presentert og drøftet. Deler av hensikten blir da å finne ut hva to utvalgte minoritets elever legger i inkluderingsfenomenet.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil sentrale valg som er gjort i studiens prosess begrunnes ut ifra metodiske, etiske og vitenskapsteoretiske tilnærminger. På grunn av denne oppgavens rammer vil jeg kun gjøre rede for noen sentrale vitenskapsteorier jeg har støttet meg på som forsker. På grunn av oppgavens utvalg, er en stor del av kapitlet viet til refleksjoner knyttet til det å ha barn og ungdom som informanter. Dette vil komme frem både gjennomgående i metodedelen, men også eksplisitt i underkapitlene «Hvorfor ha barn og ungdom som informanter» og «Ethiske utfordringer med barn og unge som informanter». Det har vært krevende å strukturere metodedelen. Filosofiske, vitenskapsteoretiske og etiske forhold er dynamiske og sammenvevde. Dette har gjort at inndelingen og strukturen i kapitlet kan virke noe kunstig, fordi når det deles fremgår ikke sammenhengen så tydelig. Det har likevel vært nødvendig med denne delingen for å få en ryddig struktur i kapitlet

### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

(Bondevik & Bostad, 2003, s. 259) mener vitenskapsteori kan kategoriseres som «filosofi om og rundt vitenskap, vitenskapelige modeller og perspektiver». Min vitenskapsteoretiske tilnærming kan beskrives som en *moderat konstruktivisme*, der både elementer fra fenomenologien og hermeneutikken er sentrale. I og med at tilnærmingen er subjektiv, vil rollen min som forsker være betydningsfull. Dermed blir også forskerens forforståelse og refleksivitet viktige perspektiver. Hva jeg legger i en *moderat konstruktivisme*, vil presenteres i de neste kapitlene.

#### 3.1.1 Hvordan konstrueres kunnskap?

I vitenskapsteorien skiller Thagaard (2011, s. 87) mellom to sentrale ytterpunkter, i positivisme og konstruktivisme. Positivismen stiller strenge krav til en mekanisk overholdelse av regler i prosjektets metode. Et standardisert surveyintervju, der dataen fra undersøkelsen kan reproduseres nøyaktig av andre intervjuere, blir da en god måte å produsere data på. (Kvale & Brinkmann, 2009). Personlige vurderinger, og sosiale prosesser som skjer før og underveis i forskningen er ikke interessant for metodens datainnsamling (Thagaard, 2011). I denne oppgaven har jeg valgt et kvalitativt intervju, der kunnskapsproduksjonen skjer gjennom samspillet mellom informant og intervjuer. I et positivistisk paradigme vil resultatene fra denne oppgaven derfor ikke kunne legitimeres som en vitenskapelig metode (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor er trolig konstruktivismen et bedre egnet utgangspunkt for å forsvare kunnskapsproduksjonen i mitt tilfelle.

Konstruktivismen er et brudd med positivismen (Thagaard, 2011). Her blir forskeren ilagt mer betydning i prosessen med å forstå og utvikle kunnskap (Thagaard, 2011). Årsaken hevder hun er at tilnærmingen vektlegger den sosiale interaksjonen i forskningsprosessen. Cresswell (2014) mener forskeren søker en forståelse av verden vi

lever i på en måte der subjektive meninger vil prege forskningen og resultatene av den. Sjøberg (2010) mener man skal være forsiktig med å bruke begrepet *konstruktivisme* ukritisk. Grunnen er at det kan brukes om svært mange områder og ha ulike betydninger i ulike sammenhenger og fagdisipliner. Eksempelvis kan konstruktivismen brukes om en kunstretning eller forskningsteori. I denne oppgaven har også konstruktivisme blitt anvendt for å beskrive en læringsteori i en undervisningskontekst.

Av Kuhn (Referert i Sjøberg, 2010) blir konstruktivismen betraktet som en måte å forstå verden på: Altså et paradigme. Sjøberg (2010) mener det å kategorisere konstruktivisme for et paradigme er en for ekstrem tilnærming. Årsaken er at man da ser på konstruktivisme som noe som dominerer hele forskningsfeltet, og at andre ideer derfor ikke kan eksistere. Kuhn (Referert i Bondevik & Bostad, 2003) mente mange forskere i ulike forskningsfelt ikke var kritiske nok til eget arbeid, og at de var overbevist om at det finnes en absolutt løsning på problemet. Denne studien tar utgangspunkt i inkluderingsprosessen. Dette er som sagt en prosess i utvikling og et fenomen der det mangler endelige løsninger. Derfor velger jeg også å ta utgangspunkt i en *mykere* tilnærming til konstruktivisme. Dette er i tråd med Lakatos (1978, s. 1) som skriver følgende: "Indeed, the hallmark of scientific behavior is a certain skepticism even towards one's most cherished theories. Blind commitment to a theory is not an intellectual virtue: it is an intellectual crime". Det at jeg ikke ser på konstruktivisme som et paradigme, gjør også at jeg bruker betegnelsen *moderat konstruktivisme* om min vitenskapelige tilnærming.

### 3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi innebærer en subjektiv tilnærming til forskningen. Forskeren ønsker ofte å oppnå en forståelse av informantenes erfaringer. Sentralt i fenomenologien er å forsøke å forstå fenomener ut fra informantens perspektiv. Dette innebærer å beskrive verden slik den erfares av dem. Ofte er utgangspunktet i forskningen basert på refleksjoner over egne erfaringer i møte med fenomener (Thagaard, 2011). Man kan argumentere for at fenomenologien er aktuell for denne masteroppgaven fordi jeg søker etter å beskrive andres opplevelser. Ponty (1962, referert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46) hevder hensikten i den fenomenologiske metoden er «å beskrive, snarere enn å forklare og analysere». Når jeg har analysert datamaterialet, har jeg på den ene siden vært opptatt av å beskrive informantenes livsverden. På den andre siden har jeg også anvendt fortolkning, der jeg søker etter implisitte poenger. Ved en slik tilnærming, vil det ifølge (Thagaard, 2011) være aktuelt å trekke inn hermeneutikken.

### 3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om fortolkning av tekst. Det er en tilnærming som i større grad retter seg mot humanistiske og samfunnsvitenskapelige tradisjoner. I motsetning til for eksempel naturvitenskapen/fysikken, som er utgangspunktet for mange konstruktivistiske vitenskapsteoretikere (Bondevik & Bostad, 2003). Kvale og Brinkmann (2009) mener fenomenologien retter søkelyset mot hvordan mennesker opplever fenomener, mens hermeneutikken legger større vekt på selve meningsfortolkningen. Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem den hermeneutiske sirkel som en prosess der man i teksten beveger seg frem og tilbake mellom del og helhet. Det innebærer en gjensidig tilpasning mellom fortolkninger, forforståelse og konteksten. Hvordan man



fortolker delene vil påvirke hvordan man fortolker helheten, og motsatt (Bondevik & Bostad, 2003).

Ofte knyttes hermeneutikken til metode der man kombinerer deduksjon og induksjon. Induksjon handler om at man beveger seg fra empiri til teori, og skaper med det en *ny teori*. Deduksjon, innebærer en *omvendt* tilnærming, der man beveger seg fra teorien til empirien. Da søker man etter å bekrefte eller avkrefte en fastsatt hypotese/antakelse (Jacobsen, 2005). I min studie har alt av teori som er overflødig blitt fjernet i ettertid av analysen, mens der hvor teorien er mangelfull, har jeg supplert med mer. Denne fremgangsmåten er noe inspirert av *grounded theory*. Dette er en induktiv tilnærming der man utvikler teori/teorier fra datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne oppgaven tar dog utgangspunkt i allerede eksisterende teorier. Dermed starter den ikke med «blanke ark». Da kan man ifølge Kvale og Brinkmann (2009) heller ikke kalle dette en *Grounded theory*-studie. På samme måte som i en hermeneutisk sirkel, har jeg vekslet frem og tilbake mellom del/helhet og induktiv/deduktiv metode. Dette kan også sies om problemstillingene, som lenge har vært tentative. De har hatt et induktivt utgangspunkt, men på grunn av endringer etter intervjuene, kan de trolig betraktes mer som deduktive. I og med at fortolkning har vært sentralt i forskningsprosessen, vil også forskerens forforståelse bli sentral (Bondevik & Bostad, 2003). Neste kapittel vies derfor til forskerens rolle.

### 3.1.4 Forforståelse og refleksivitet i forskerrollen

Hvordan man er i forskerrollen som person, vil være avgjørende for studiens kvalitet både når det kommer til etiske - og vitenskapelige hensyn. I intervju vil forskerens integritet ha stor betydning i å gjennomføre forskning som er moralsk forsvarlig fordi intervjueren spiller en viktig rolle i selve datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Berger (2013) trekker frem refleksivitet i forskningsrollen som en betydningsfull faktor for kunnskapsproduksjonen i kvalitative studier. Å være refleksiv handler om å ha en kontinuerlig intern dialog og kritisk selvvurdering i møte med forskningen. Det er igjen knyttet til forskerens moralske integritet. Sentralt i dette er å forstå at sin posisjon som forsker vil kunne påvirke forskningsprosessen og forskningsresultatene. Det å forstå sin egen rolle i kunnskapsproduksjonen, innebærer blant annet å ta hensyn til forforståelse og personlige erfaringer. Neste avsnitt vil derfor handle om disse forholdene. (Berger, 2013)

Før jeg begynte på denne masteroppgaven har jeg jobbet som støttekontakt for en gutt med innvandrereforeldre. Jeg har også jobbet på SFO og som assistent for to elever, på en skole hvor minoritets elever virkelig utgjorde en minoritet. Det at elevsammensetningen var dominert av elever med 100 % norsk bakgrunn tror jeg var en av årsakene til rasismen og diskrimineringen enkelte ble utsatt for. Jeg startet på grunnskolelærerutdanning (1-7. klasse) og har fordypet meg i kunst og håndverk. Som lærer/spesialpedagog er en av hjertesakene mine at flyktninger skal føle seg tryggest mulig, i en hverdag som i utgangspunktet kan føles utrygg. Jeg er klar over at jeg har store hull i den flerkulturelle kompetansen min. Målrettet arbeid fremover vil kunne dekke noen av hullene, men selvfølgelig aldri fylle dem helt. Musikk, idrett og kunst har lenge vært mine interesseområder. Dette er interesser som jeg tror kan være en god inngang til å jobbe og bli kjent med minoritets elever på. Jeg har utviklet meg til en person som oppfordrer til at både barn og voksne skal tørre å være seg selv. Egentlig innebærer dette at alle skal være forskjellige. Denne interessen/oppfordringen til

mangfold gjelder også på andre områder: Eksempelvis kunsten og musikken. For noen kan dette betraktes som en digresjon. Likevel kan min noe unøytrale tilnærming til mangfold være med på å påvirke både intervjuene og analysene av dem. Man kan argumentere for at personlige forhold og kritisk selvvurdering har en sentral plass i fortolkningen, og bør derfor deles med leseren.

Fontes (2020, referert i Berger, 2013) påpeker at det å ha lite erfaring eller kunnskap om et forskningsfelt kan gjøre det vanskelig å sette seg inn i informantenes personlige erfaringer og derfor gjøre det umulig å forestille seg hvordan det er å være i situasjoner som beskrives. På den andre siden hevder Kvale og Brinkmann (2009) det er viktig at forskeren opptrer som en uavhengig aktør i intervjuene. I intervjusituasjonen oppnår man ofte et tett interpersonlig samspill med informantene, noe som kan gjøre at man lar seg påvirke og identifiserer seg med dem. Det kan føre til en lite nøytral tilnærming, der man ignorerer noen resultater og legger vekt på andre. Berger (2013) mener profesjonell avstand til forskningsfeltet også kan være fordelaktig, fordi det kan resultere i at informanten blir ekspert på området som studeres. Dette kan hjelpe på studier med marginaliserte populasjoner som ofte har et negativt forhold til hierarkiske autoritetssystemer. Berger (2013) mener videre det å gjøre informantene til eksperter kan gjøre at de føler seg respektert og myndiggjort. I denne studien har jeg prøvd på en slik tilnærming. Det å formidle at det ikke er noen gale svar, samt at ungdommene er de som sitter med kunnskap i intervjusituasjonen, har vært noe jeg som forsker har strebet etter. Jeg har verken hatt mulighet til observasjon, eller bygge relasjon med informantene. Dette kan ha vært fordelaktig når det kommer til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som presenteres. I og med at inkluderingsbegrepet, slik jeg operasjonaliserer det i denne studien er av subjektiv art, kan nettopp avstand være en fordel. Årsaken er at det ikke handler om min forståelse av inkludering, men forståelsen til den enkelte.

### 3.1.5 Pragmatikk

En pragmatisk tilnærming kan som sagt ta mange retninger. Tidligere ble det nevnt at en fellesnevner i pragmatikken er at kunnskapen som produseres ofte baseres på praktiske hendelser. Nedenfor blir det en utdyping av hvilken betydning pragmatikken har hatt for denne oppgaven. Pragmatikken er en gren innenfor lingvistikken som blant annet studerer språkanvendelsen. Den fokuserer på hva mennesker mener med sine ytringer, gjennom fortolkning, men kan også handle om hvordan man kan påvirke hverandre gjennom språklige uttrykk (Dahllöf, 1999). "Framförallt förklarar den hur man kan mena mycket mer än det man bokstavligen säger" (Dahllöf, 1999, s. 138). Pragmatikken tar med andre ord for seg mye. Fortolkning, som er et viktig element i pragmatikken, ble redegjort for i forrige kapittel.

Pragmatikken har også hatt innvirkning på teoridelen i oppgaven. Dette skyldes at avgrensning og definering av begreper også kan være en form for pragmatisk fortolkning (Dahllöf, 1999). For å forklare hvordan pragmatikken har påvirket teoridelen av oppgaven, er begrepet *disambiguering* sentralt. Disambiguering kan forklares som tolkningen som ofte skjer når man møter på tvetydige uttrykk. I denne studien har jeg møtt på mange begreper som kan bety ulike ting. Inkludering og integrering er eksempler på dette. Det har ført til at jeg må være selektiv i valget av definisjoner og teori. For å kontekstualisere inkluderingsbegrepet har jeg tatt utgangspunkt i Qvortrups forståelse av inkludering. Den har igjen blitt utfordret av minoritetselevenenes beskrivelser.

Mesteparten av teorien som er anvendt omhandler derfor inkludering i en mangfoldskontekst. Denne tilnærmingen til inkluderingsbegrepet kan igjen knyttes til den tidligere nevnte kombinasjonen av induksjon og deduksjon, som er anvendt i denne studien. Uthus (2017b) mener som sagt inkluderingsbegrepet bør bli mer pragmatisk, og at man i større grad bør høre på elevene. Dette er i tråd med denne studien, siden elevers erfaringer rundt muligheter og begrensninger knyttet til deltakelse i felleskapet, står sentralt.

## 3.2 Metodevalg

I planleggingsfasen må forskeren ta stilling til hvordan data skal samles inn (Thagaard, 2011). I prosessen med å velge metode vurderte jeg både kvantitative og kvalitative metoder. I og med at problemstillingen lenge var tentativ, hadde jeg anledning til å gjøre metodiske endringer underveis. Ifølge Thagaard (2011) er problemstillingen retningsgivende for hvilke metoder som benyttes. På den ene siden ønsket jeg å komme i kontakt med flest mulig barn/ungdom og gi et deskriptivt bilde av skolen som arena for inkludering. Jeg startet derfor med å lage et survey, som etter planen skulle sendes på e-post til skoler landet rundt. Om denne planen hadde blitt fulgt kunne jeg nådd flere ungdommer. Fordelen da er at studien hadde blitt bedre egnet til å generalisere fra populasjon til utvalg (Thagaard, 2011). På den andre siden innså jeg at en kvantitativ håndtering av et så komplekst fenomen som inkludering ikke ville gi studien den dybden jeg ønsket. Jeg ville prøve å forstå inkludering ut ifra den enkeltes opplevelser og erfaringer. Siden jeg ønsket en dypere forståelse av inkluderingsfenomenet valgte jeg derfor en kvalitativ tilnærming. Etter hvert ble også problemstillingen kvalitativ. Det å belyse en dypere forståelse av fenomener er kvalitative metoder godt egnet for (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Allan & Slee (2008, referert i Pearson, 2016) mener forskning på inkludering ikke kan være ideologi-fritt. Dessuten poengterer de at forskningen bør være tosidig. Dette forklarer de med at man må legge en plan for hvilke teoretiske perspektiver på inkludering man vil ta utgangspunkt i. Samtidig må forskeren også være åpen for at alternative inkluderingsperspektiver vil kunne opptre underveis i prosjektet. Denne studien har tatt utgangspunkt i Qvortrups inkluderingsteori. Etter samtaler med ungdommene har jeg som sagt implementert nye teorier og teoretiske perspektiver i oppgavens teoridel. Jeg ønsket i utgangspunktet å ha et større fokus på selve overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse. Dette ble problematisk da det kom frem at den ene informanten ikke hadde gått i mottaksklasse. Derfor måtte også vesentlige endringer gjøres i prosjektet. En slik tilnærming mener Thagaard (2011) kategoriseres av at den veksler mellom induktive og deduktive faser. Hva som menes med det, er belyst i kapittel 3.1.3.

Dersom en er interessert i å finne ut hvordan elevene opplever sin skolesituasjon må man ifølge Kvernmo (2005) snakke med barna. Hun mener det er elevene selv som best mulig kan beskrive sin egen forståelse og opplevelse av skolehverdagen. Å få belyst barnas eget perspektiv er viktig, fordi de voksne ikke kjenner til mange av barnas utfordringer og opplevde virkelighet (Dalen, 2011). Det å gi enslige mindreårige en stemme i forskningsfeltet er et viktig poeng, som har hatt innvirkning på studiens metodevalg.

### 3.2.1 Kvalitativ metode

De siste tiårene har kvalitativ forskning hatt en stadig økende betydning for å forstå verden. Forskningen har sitt utspring fra blant annet antropologiske, sosiologiske, humanistiske og evolusjonistiske fag og teorier. Det har ført til at det i dag finnes en rekke ulike tilnærminger og retninger innad i det kvalitative forskningsfeltet (Cresswell, 2014). I en kvalitativ tilnærming er det sentralt at prosesser og fenomener beskrives, før det kan utvikles teorier om dem. Fokus rettes mot kulturelle, situerte og dagligdagse hendelser. Det er et mål og forstå mennesker: Forstå andre og forstå oss selv (Kvale & Brinkmann, 2009).

Thaagard (2011) mener hensikten med kvalitative metoder er å gå i dybden på fenomener. Hun understreker at begrepet *kvalitativ* refererer til en handling der man søker å utforske prosesser og mening, fremfor kvantitative målinger i frekvenser. Videre mener hun kvalitative studier, i motsetning til kvantitative, kan gi mye informasjon om få enheter. I tillegg fokuserer kvalitative problemstillinger på analytiske beskrivelser der man ikke er ute etter å generalisere, men heller utvikle en forståelse av sosiale fenomener (Thaagard, 2011). Styrken til kvalitative metoder kommer ofte frem når man undersøker fenomener det er forsket lite på (Johannesen et al., 2010). Selv om inkludering er et mye utforsket område, er det som sagt mer uvanlig å ta elevperspektivet på inkludering. Valget av informanter i studien kan derfor trolig representere en styrke.

### 3.2.2 Semistrukturert intervju

Kvale (2007) mener intervjuet er en godt egnet metode for å søke mening i erfaringer og komme nærmere en forståelse av subjektets hverdagsliv. Dette gjør man både ved å fange opp det informanten eksplisitt sier i intervjuet, men også det implisitte som kommer frem mellom linjene. Gjennomgående vil man være ute etter å beskrive, så presist som mulig, hva informantene erfarer, tenker og føler. Erfaringene som gjenfortelles preges av informantens forståelse av det han/hun har opplevd (Thagaard, 2011). Det semistrukturerte livsverden-intervjuet er nært slektet med en vanlig samtale. *Samtalen* tar utgangspunkt i definerte temaer, og inneholder ofte forslag til spørsmål. Slik blir den verken helt lukket eller helt åpen. Ofte er det den transkriberte samtalen som utgjør datamaterialet, og danner utgangspunktet for en meningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Thagaard (2011) mener intervjuguiden som regel gir forslag til rekkefølgen av temaer. Hun hevder det kan være hensiktsmessig å begynne med nøytrale emner, før forskeren stiller spørsmål som kan bidra til sensitive og følelsesladede reaksjoner fra informanten. Årsaken er at informanten skal føle seg trygg på intervjuer før personlige og sensitiv informasjon gis. Avslutningsvis bør et intervju inneholde spørsmål som man regner med ikke vil få frem emosjonelle reaksjoner. I intervjuguiden min (Vedlegg 1) har jeg valgt å introdusere meg selv, før jeg spør om deres bakgrunn og interesser. Årsaken er å tidlig skape tillitt og en form for relasjon. Denne *relasjonen* kan bli svært kunstig, som neste kapittel vil gå nærmere inn på.

### 3.2.3 Telefonintervju

I denne masteroppgaven var planen i utgangspunktet å gjennomføre intervjuer ansikt til ansikt. Dette viste seg å bli vanskelig med stengte skoler og oppfordring om å holde avstand til hverandre. Søknaden til NSD ble godkjent (se Vedlegg 2), men en kontinuerlig dialog måtte til for å få sørge for at retningslinjer ble fulgt i endring av prosjektet. NSD (2020b) skriver at det i prosjekter med lav personvernulempe er en mulighet å anvende digitale plattformer i gjennomføring av intervjuene. I og med at informantene i denne studien var barn og unge (høy personvernulempe), falt derfor valget på telefonintervju. I retrospekt, synes jeg det å skape tillitt og relasjon var svært krevende over telefon. Å vise at man lytter aktivt og er interessert i det informantene sier er mer eller mindre umulig, fordi man ikke kan bruke kroppsspråket. Jeg forsøkte likevel å anerkjenne svarene, og rose elevene for gode refleksjoner, underveis i intervjuene.

(Bjørvik, 2007) mener noen av ulempene med telefonintervju er tap av kroppsspråk, mimikk og gester. Hun skriver også at det å anvende telefonintervju ikke er ideelt når man intervjuer innvandrere uten norskkunnskaper og barn. På den andre siden mener hun det å anvende telefonintervju også kan ha sine fordeler. Blant annet får informantene i større grad velge når intervjuet skal finne sted. Det kan også være fordelaktig at informantene kan oppholde seg i sitt eget hjem, da dette ofte er et sted som oppleves trygt. Videre hevder Bjørvik (2007) telefonintervju kan oppleves som en mindre trussel mot anonymiteten enn det ville gjort ved å fysisk møte en student/forsker. anbefalingene om å ikke intervjuer innvandrere og barn over telefon er definitivt en faktor jeg må ta på alvor. Som jeg kommer tilbake til senere kan dette også svekke studiens helhet, når det kommer til å oppnå en intersubjektiv forståelse. Samtidig har informantene i studien jevnt over hatt et adekvat norsk språk. Til tross for enkelte misforståelser og tekniske problemer med lyden, var elevene tålmodige i intervjuprosessen. Hele tiden forsøkte de å forstå og svare etter beste evne. De var også i en alder der modenheten og utviklingen ikke utgjorde noen nevneverdig hindring. De mulige fordelene telefonintervju kan føre med seg er vanskelig å kommentere, fordi jeg ikke har noe sammenligningsgrunnlag med et «ansikt-til-ansikt-intervju». I ettertid tenker jeg likevel det kan ha opplevdes tryggere for informantene å snakke i telefonen, enn å møte en *fremmed student* fysisk.

### 3.2.4 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalgene er ofte små i kvalitative metoder. Dette medfører at utvelgelsesprosessen av informanter ikke kan være tilfeldig, men analytisk selektiv (Halkier, 2010). I utgangspunktet var utvalgskriteriene at ungdommen skulle være enslige mindreårige flyktninger. Dette ble for snevert, som førte til en utvidelse av kriteriene til «minoritets elever som har fullført overgangen til ordinær klasse». Til tross for et iherdig forsøk i å rekruttere flere elever har jeg til slutt måtte nøye meg med to intervjuer. I denne studien representeres utvalget av to ungdommer. For å ivareta personvernet til informantene er navn anonymisert. Mira er en jente på 13 år. Hun har vært i Norge i fire år og flyktet med familien. Mohammed er en gutt på 17 år. Han har vært i Norge i fem år og kom alene til landet. En nærmere beskrivelse av informantene kommer i kapitlet om presentasjon og analyse av funn.

Det har vært vanskelig å komme i kontakt med informanter i dette prosjektet. Både fordi skoler var stengt i store deler av perioden, men også fordi skolens ansatte har vært under stort tidspress under oppstart. Tre elever trakk seg, noe som også gjorde

prosessen med å finne nye informanter på kort tid krevende. To informanter er ikke ideelt for å gi et generaliserende bilde av minoritetslevers situasjon. Dette har heller aldri vært formålet med studien. Nærliggende er det også å anta at elevene ikke er representative for populasjonen. En av årsakene kan være at elever som sliter med psykososiale belastninger etter flukt, trolig ikke ville stilt opp i et intervju med en fremmed student. Det må poengteres at dette kun er antakelser, fordi psykososiale belastninger ikke var et tema i intervjuene av etiske hensyn.

Jeg forstår selvfølgelig at forskning ikke har hovedprioritet i en internasjonal pandemi. Samtidig er jeg svært takknemlig for de som har satt av tid til å hjelpe meg med å komme i kontakt med potensielle informanter. Informasjonsskrivet ble oversatt til arabisk (Vedlegg 4), somali og spansk av profesjonelle oversettere, slik at barnas foresatte kunne forstå formålet med studien. Dette var en forespørsel fra en av kontaktene, som måtte trekke seg på grunn av stengte skoler. Dessverre ble disse skrivenne utformet i tiden før Covid 19, og før utvalgskriteriene og intervjusituasjonene ble endret. Skrivenne på Somali og spansk ble ikke anvendt og er derfor heller ikke med som vedlegg i oppgaven. Den lange prosessen med å ivareta personvernet har opplevdes som et hinder for å rekruttere informanter. Samtidig veier det etiske ansvaret tyngst i denne studien. Dette er noe kapittel 3.3 vil gå mer i dybden på.

### 3.2.5 Tolkning og analyse

Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem koding som et mye anvendt verktøy i analyse. «Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208) Formålet med koding er å tilnærme seg en forståelse av helheten i datamateriale, ved å senere utforme kategorier som kan beskrive helheten i lys av teorien og analysen (Dalen, 2011). Jeg startet analysearbeidet med å utforme datastyrte koder. Dette innebærer at kodene utvikles etter å ha lest transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2009). De var altså ikke utviklet i forveien. Noen begreper ble hyppig gjentatt i intervjuet. Eksempler var «inkludering», «språk», «respekt», «venner» og «lærer». Disse utgjorde dermed noen av kodene i analysearbeidet. Etter å ha lest gjennom oppgaven noen ganger fant jeg ut at mange av utsagnene, og hvordan de formulerte dem, kunne relateres til «vi» og «de andre». Eksempler på dette var «oss/vi utlendinger», «de/dem norske». Dette er en mer fortolkende og lingvistisk tilnærming. «Vi og de andre» ble likevel en interessant kategori og utforske, da det gjennomgående i teksten dukket opp erfaringer som kunne knyttes til ekskluderingsprosesser og kategorisering av grupper. Som også kommer frem i neste kapittel, prøvde jeg å ikke stille for mange spørsmål som kunne vekke vonde minner av etiske hensyn. Dette gjorde at en fortolkning av helheten ble sentral, særlig når det kom til ekskluderingsprosesser. De nevnte kodene brukte jeg som utgangspunkt for å utforme meningsbærende kategorier. Igjen kan man knytte dette til den hermeneutiske sirkelen, fordi jeg brukte delene til å forstå helheten.

Kategorisering er en mer systematisk prosess, der man kontekstualiserer informantens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). Kategoriene kom jeg frem til ved å se etter likheter og forskjeller, samt å sammenligne tekstavsnittene fra datakodingen. Kategoriene er de samme som brukes i oppgavens presentasjon – og analysekapittel: *Perspektiver på inkluderingsbegrepet (1), Språkets betydning for inkludering (2), vennskap og respekt (3), Inkluderende tiltak i skolen og lærerrollen (4) og «Vi og de andre» (5)*. I analysearbeidet nummererte jeg kodene fra 1 til 5, der 1, 2 og 3 kan relateres til

underproblemstillingen: **Hva mener minoritetselever inkludering handler om?** Kategori 4 og 5 kan også knyttes til hovedproblemstillingen: **Hvordan kan lærere i den ordinære skolen arbeide, for å sikre en praksis der inkludering av minoritetselever fremmes, og ekskludering motvirkes?** Jeg hadde i utgangspunktet ikke tenkt å sette søkelys på lærerrollen i stor grad. Samtidig nevnte informantene ofte «læreren» som en viktig aktør for inkludering. Dette førte til at jeg til slutt endte opp med å innlemme læreren i en egen kategori, og senere i selve hovedproblemstillingen.

I drøftingsprosessen ble det et behov for å systematisere og redusere kategoriene ytterligere. Årsaken var at det da ble lettere å koble underproblemstillingen sammen med hovedproblemstillingen. De to kategoriene i drøftingen ble: *Behovet for et mer pragmatisk inkluderingsbegrep og lærerrollen - Fremme inkludering og motvirke ekskludering*. Disse ble konstruert ved å ta høyde for både oppgavens teoretiske grunnlag og analysene. De er dermed resultat av en implisitt fortolkning der hensikten er å gi mening til helheten. Hensikten er også at kategoriene skal *fange opp* begge problemstillingene

### 3.3 Etiske betraktninger

Etikk er noe som angår alle. Det tar for seg spørsmål om hva som er rett og galt, godt og ondt, rettferdig og urettferdig (Bondevik & Bostad, 2003). I alle ledd av forskningen har jeg møtt på dilemmaer som omhandler disse spørsmålene. I denne studien har jeg valgt minoritetselever som informanter. Dette medfører et viktig moralsk ansvar for den enkelte. Det moralske ansvaret har preget hvilke spørsmål som blir stilt, hvilke svar jeg får, som igjen vil gå ut over hvilke refleksjoner jeg gjør i analyse av svarene. Med andre ord preger det moralske ansvaret hele oppgaven. Til tross for at etikk og moral gjennomsyrrer *alt* er «etiske betraktninger» et underkapittel i denne oppgaven. Her vil jeg diskutere etikk i forskerrollen, validitet og reliabilitet. Jeg vil også presentere noen etiske dilemmaer som kan oppstå ved å ha barn og unge som informanter. De overordnede etiske teoriene som har vært mest relevante for meg i denne studien er nærhets- og omsorgsetikken. Felles for disse er at det etiske ansvaret forskeren har i møte med den enkelte veier tyngst (Bondevik & Bostad, 2003). Nærhetsetikken vektlegger forskerens evne til å leve seg inn i andres situasjon. En av de mest kjente filosofene innenfor denne retningen er Levinas. Levinas (1957, referert i Bondevik & Bostad, 2003, s. 212) hevder følgende: «Vi tror at vi er frie til å definere andre ut fra vår egen historie og vårt eget livssyn (...) Vi lærer ikke vår egen identitet gjennom å lære oss selv å kjenne, men ved å lære av og fra andre mennesker og fremmede kulturer». Dette er et sitat som kan passe godt å innlede dette kapitlet med. Det er også et sitat som peker på viktigheten av refleksivitet og mentalisering i forskningsprosessen. Mentalisering handler svært forenklet om å forsøke å forstå seg selv utenfra og forstå andre innenfra (Haugan, 2017).

#### 3.3.1 Validitet i teori og analyse

Validitet hører ikke til noen spesifikk fase, men er heller noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. Refleksjon om validiteten handler blant annet om forskningen undersøker det den er ment å undersøke. Validitet handler heller ikke kun om metodene som blir benyttet, men i like stor grad om hvem du er som person (Kvale & Brinkmann, 2009). Det Berger (2013) kaller moralsk integritet i forskerrollen som er beskrevet i kapittel 3.1.4, vil derfor kommentere aspekter ved forskningens validitet. Thagaard

(2011) knytter begrepet validitet til tolkning av data. Her må man stille seg spørsmålet om «de tolkninger vi kommer frem til, er gyldig i forhold til virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2011, s. 201).

Teori kan ifølge Jacobsen (2005) sees på som en skissering av virkeligheten. Skisseringen er svært forenklet, og inneholder antakelser og stereotypier. Når det kommer til anvendelsen av teori har det vært et problem at bibliotekene i store deler av perioden har vært stengt. E-bøker, artikler på internett og digitale biblioteker har blitt en redning. Likevel har det vært krevende å lete opp sekundærreferanser, noe som trolig kan føre til at den teoretiske påliteligheten kan svekkes. I tematiseringen av studien hevder Kvale & Brinkmann (2009) validitet ikke bare handler om studiens teoretiske grunnlag, men også tar for seg hvordan det teoretiske grunnlaget er med på å forme forskningsspørsmålene. I denne studien har som sagt forskningsspørsmål og problemstillingene lenge vært tentative. De har som et resultat av dette vært preget av en rekke endringer. Årsaken er at jeg gjennomgående har vektlagt den psykiske dimensjonen av inkludering i problemstilling og forskningsspørsmål. Dette innebærer at elevene i undersøkelsen sitter med mye av definisjonsmakten på hvilke teoretiske beskrivelser som presenteres. Man kan trolig kritisere det faktum at oppgaven i drøftingen diskuterer forskjellene mellom teoretiske perspektiver og elevenes beskrivelser, når mye av teorien utledes av elevene. Derfor har jeg også beholdt noen skisser av virkeligheten som er vanlig i fagmiljøet, men ikke nødvendigvis kommer frem gjennom elevintervjuene. Dette kan trolig legitimere en drøfting av forskjellene mellom teori og data, og dermed styrke studiens validitet.

Kvernmo (2005) hevder maktskjevhet mellom forsker og informant kan medføre validitetsproblemer. Det å være klar over ulikheter i posisjon og sikre at intervjuer og barna har en noenlunde lik forståelse av begreper er viktige grep for å sikre at oppgaven faktisk måler det *den skal*. Noen kjente fallgruver i forskning når barn og unge er informanter, er at de kan bli påvirket av at de skal gi et «riktig svar». Derfor var det viktig tidlig i intervjuet å poengtere at ingen svar er riktige eller gale. Tidligere erfaringer med voksenpersoner kan også ha innvirkning på intervjuets data. For eksempel kan et negativt forhold til voksne gjøre at barna svarer bevisst negativt på spørsmål (Kvernmo, 2005). Maktskjevheten var utvilsomt en utfordring jeg måtte forholde meg til i intervjuene. Samtidig opplevde jeg gjennomgående at elevene svarte ærlig og utfyllende på de spørsmålene de fikk. De var heller ikke redde for å si at spørsmålene var vanskelig, eller spørre om å gå videre i intervjuet.

Intersubjektivitet er et mål i den hermeneutiske metode. Dette handler om at man oppnår en enighet mellom to aktører om en observasjon eller et argument (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjuet med Mohammed hadde ikke informanten hørt ordet «inkludering» før. Det ble da krevende å få eleven til å beskrive hva inkludering handler om for han, uten å gi føringer til hans forståelse av fenomenet. Det ble til tider vanskelig å nærme seg en felles intersubjektiv forståelse. Dette førte til at fortolkning ble brukt, fordi inkluderingsbegrepet ikke ble definert eksplisitt av eleven. Inkluderingsfenomenet ble dog gitt uttrykk for implisitt, gjennom informantens beskrivelser av praktiske eksempler. Validiteten har trolig blitt svekket, på grunn av for lite eksplisitte beskrivelser av inkluderingsfenomenet. Hensikten med underproblemstillingen er i utgangspunktet å fange elevenes beskrivelser av inkluderingsbegrepet. Dette er krevende når det er en brist i den intersubjektive forståelsen.



Noe man skal være bevisst på i intervju med barn og ungdom er at spørsmålene i verste fall kan true elevenes integritet og videre forhold til skolen. For eksempel kan refleksjoner som dukker opp om at skolen burde gjort mer, påvirke barnets fremtidige lojalitet til skolen eller lærere (Kvernmo, 2005). Jette Fog (2004, referert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 184) beskriver følgende forskningsetiske dilemma:

Forskeren ønsker at intervjuet skal være så dyptgående og utforskende som mulig, med risiko for å krenke personen, men ønsker på den andre side å respektere den intervjuede personen så mye som mulig – dermed risikerer han eller hun å få empirisk materiale som bare skrapes overflaten.

Dette dilemmaet møtte jeg på flere ganger i samtalene. Eksempelvis fortalte den ene informanten at hun i overgangen til ordinær klasse hadde blitt utsatt for diskriminering fra andre barn. På den ene siden kan man her argumentere for at det vitenskapelige ansvaret tilsier at jeg burde spurt informanten om å utdype hvordan diskrimineringen følt på kroppen. På den andre siden ville dette kunne oppleves for vanskelig å snakke om, med en man ikke har relasjon til. I intervjuene har jeg søkt etter positive erfaringer rundt skolens inkluderingspraksis. Dette kan ha bidratt til at viktige aspekter ikke kommer frem. Slik kan de etiske hensynene ha bidratt til å svekke studiens validitet.

### 3.3.2 Reliabilitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 118) handler reliabilitet om «hvor pålitelig resultatene er». I noen sammenhenger kan også reliabilitet handle om hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere. Det er dermed ofte knyttet til generalisering og kvantitative studier (Kvale & Brinkmann, 2009). Generalisering har som sagt ikke vært et mål i denne studien. Samtidig kan man argumentere for at resultatenes pålitelighet kunne vært styrket om utvalget hadde vært noe større. Et datamateriale på ca. 4000 ord er kanskje for lite til å svare utdypende på problemstillingene. Særlig perspektiver på konkrete inkluderings tiltak er noe jeg savner. På den ene siden kunne trolig et større utvalg resultert i flere erfaringer med inkluderende tiltak i skolen. Det ville kanskje ført til en mer pragmatisk inkluderingsdefinisjon som fanger opp større deler av skolens praksis. I og med at lite intervjudata også førte til at fortolkning av beskrivelsene ble nødvendig, kan det svekke elevenes definisjonsmakt over inkluderingsbegrepet. Da vil kanskje beskrivelsene etter hvert fjerne seg fra elevenes erfarte virkelighet, og mine antakelser får for stor plass. På den andre siden gjorde et lite utvalg at jeg fikk mulighet til å gå mer i dybden i elevenes uttalelser. Dermed kunne jeg utforske deres livsverden. Flere informanter kunne kanskje gjort analysen mer pragmatisk. Da kunne jeg i større grad presentert elevenes beskrivelser, uten å se etter implisitte sammenhenger. I retrospekt kan jeg derfor ikke utelukke at enkelte slutninger i analysen, beskriver en virkelighet som er mer konstruert av meg, enn av elevene. Dette vil være med på å svekke reliabiliteten i studien.

Reliabilitet i transkripsjonene tar for seg graden av samsvar mellom det transkriberte intervjuet og det som faktisk ble sagt i selve intervjuet. Eksempelvis kan dette testes ut ved å la flere personer lese de samme transkripsjonene. Deretter sammenlikner man transkripsjonene, og finner ut i hvor stor grad tekstproduksjonen samsvarer (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har ikke latt noen andre få tilgang til transkripsjonene av etiske grunner. Graden av pålitelighet til transkripsjonene er derfor vanskelig å gå i dybden på. Selv har jeg transkribert intervjuene 2 ganger. Resultatene samsvarte i stor grad begge

gangene. Noen emosjonelle aspekter i uttalelsene har også blitt markert i transkripsjonene, som for eksempel engasjement, nedstemthet, latter osv. Kvale og Brinkmann (2019) mener denne måten å transkribere på gir anledning til å forske på den intersubjektive reliabiliteten. Da blir også fortolkning lettere, noe som i mitt tilfelle gjøre det mer forsvarlig å lete etter implisitte sammenhenger. I intervjuet med Mohammed er lyden dårlig de første fem minuttene. Temaet i disse minuttene var presentasjon av eleven og elevens perspektiv på inkluderingsbegrepet. Man skal ikke se bort ifra at lydproblemene var med på å svekke den intersubjektive forståelsen av begrepet «inkludering». I tillegg var intervjuets første fem minutter vanskeligere å transkribere. Dette kan med andre ord både ha påvirket reliabiliteten og validiteten negativt.

### 3.3.3 Hvorfor ha barn/unge som informanter?

Ask & Kjeldsen (2015) hevder forskningen tradisjonelt har sett på barnet som en lite egnet informant i forskningsstudier. Begrunnelser som at de ikke har tilstrekkelige verbale, konseptuelle og narrative ferdigheter, for å beskrive komplekse fenomener, blir ofte trukket frem i denne sammenhengen. Mye av den tidligere forskningen på barn og unge er derfor et resultat av samtaler med barnas omsorgsgivere og/eller observasjoner. Ask og Kjeldsen (2015) skriver videre at den beste måten å virkelig forstå barnet på, er å snakke med dem. Som jeg også fastslo tidligere i oppgaven, er mitt inntrykk av forskning på inkludering, at tradisjonelle holdninger fortsatt dominerer forskningsfeltet. Årsaken er at det er få studier, som tar utgangspunkt i elevperspektivet.

Gjennom barnekonvensjoner har det de siste årene dukket opp fraser som *barnas stemme*, *barnas rett til å bli hørt* og begrepet *elevdeltakelse*. Å anerkjenne barna som en viktig aktør i forskningen er med andre ord blitt mer vanlig (Pearson, 2016). Pearson mener inkluderende utdanning og forskning der man inkluderer barna henger tett sammen. I disse domene ser man på barna som selvstendige og kompetente aktører, der «agens» blir et fremtredende begrep. Agens handler blant annet om å ta styring i eget liv. Det er preget av et optimistisk menneskesyn, med en tro på at menneskets drivkraft er å påvirke seg selv og omgivelsene positivt (Uthus, 2017). I denne studien er dette synet sentralt. Jeg har en stor tro på at barn bør sees som selvstendige og kompetente aktører. Samt at de har ett ønske om å påvirke omgivelsene sine positivt. Derfor kan barna også sees på som en viktig aktør i forskningen.

### 3.3.4 Ethiske utfordringer med å ha barn og unge som informanter

Øvreide (2011, s. 18) mener det «i alt arbeid med barn ligger spesielle etiske utfordringer» Videre mener han kanskje det viktigste arbeidet er å forsikre oss om at vårt arbeid ikke kommer til skade. Barn har samtidig rett til å si sin mening og ekstra krav om beskyttelse. Det er nødvendig at barn aksepter deltakelse i forskningsprosjekter, og man er avhengig av at foresatte gir et formelt samtykke før man kan sette i gang med forskningsprosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Hvordan jeg har gått frem i denne prosessen er utdypet i kapittel 3.3.5. Ask & Kjeldsen (2015) poengterer at det finnes få konkrete retningslinjer i intervjuer der barn er informanter. Likevel finnes det publikasjoner som for eksempel Spratling (2012, referert i Ask & Kjeldsen, 2015), der konkrete tips og prinsipper for et vellykket barneintervju blir presentert. Noen av tipsene er å bygge relasjon, informere om formål, bruke åpne

spørsmål og å tilpasse intervjuteknikken til barnets utviklingsnivå. Man må forsøke å ta et barneperspektiv, ved å benytte barnets språk og kommunikasjonsstil.

Det å gjennomføre gode samtaler med barn ofte blir oppfattet som vanskelig, og dermed blir det ofte unngått i forskningssammenheng (Øvreeide, 2011). Særlig samtaler om erfaringer med barn i utrygge situasjoner er det for lite av. Dette inkluderer opplevelser i fortid, nåtid og hva som kan skje i fremtiden. Han problematiserer også at fagfolks samtaler med barn ofte er preget av en undersøkende stil, fremfor en støttende. Greene & Hill (2005) skriver at voksne ofte undervurderer barn og ungdoms evner. Dermed øker faren for å behandle dem nedlatende i forskningen. De mener de at man ikke kan forholde seg til unge barn og tenåringer på samme måte. Dog advares det mot å bruke en standardisert forskningsmal tilpasset barns forventede utviklingsnivå. Tilnærmingen må heller tilpasses og vurderes underveis i møte med barna.

For meg har det vært viktig å skape en intervjusituasjon som oppleves tryggest mulig. Dette har blitt gjort ved å sende intervjuguide på forhånd. På dette skrivet sto det informasjon om intervjuprosessen og en liste med spørsmål som potensielt kunne bli stilt. Jeg var i tvil om jeg skulle tilpasse intervjuguiden til de ulike alderstrinnene. Jeg valgte likevel å ikke gjøre noen alderstilpassede endringer på skrivet. Grunnen var at jeg ikke ønsket å undervurdere de yngre barna med å lage forventede aldersadekvate kriterier. Samtidig var jeg klar over at enkelte av begrepene kunne være kompliserte for yngre deltakere. I selve intervjuet måtte jeg tilpasse meg barnas utviklingsnivå i og med at begrepskompetansen varierte mye. Jeg erfarte at språkkunnskaper var en mer utslagsgivende faktor enn alder når det kom til begrepsforståelse. Eksempelvis hadde den ene eleven på 13 år god oversikt om begreper som *vennskap*, *grupperinger* og *inkludering*. Dette var begreper en på 17 år ikke hadde hørt før. Graden av begrepsforståelse brukte jeg som en indikasjon på hvordan jeg skulle forholde meg til informantene videre i intervjuet. Man kan argumentere for at en slik tilpasning er i tråd med Greene & Hogans (2005) anbefaling om å være tilpasningsdyktig i møte med barna.

Aktiv lytting, tilstedeværelse, og det å vise interesse bør være en selvfølge å ha som forsker. Dette blir ekstra viktig i intervju med barn. Det å skape trygghet i intervjusituasjonen vil bidra til at elevene tør å avdekke tanker, meninger og opplevelser (Kvernmo, 2005). I selve intervjusituasjonen har det vært et mål å anerkjenne og være støttende til barnets svar og refleksjoner. Dessuten har det vært viktig for meg å indikere at barnas bidrag har vært meningsfulle og at de blir hørt og tatt på alvor. Det at barna kan være stolte over egen innsats og sitte igjen med en følelse av at de har vært til stor hjelp, har vært sentralt i intervjuene. Jeg har dessverre liten mulighet til å gi god oppfølging og sørge for kontinuitet i samtalen slik Øvreeide (2011) anbefaler. Jeg har likevel gjort det klart for elevene at de kan kontakte meg når som helst hvis de har noen spørsmål til studien.

### 3.3.5 Personvern og samtykke

Å sikre godt personvern er ikke bare viktig for å ivareta personene i intervjuene. Det gir også tillitt og troverdighet til forskningen (NSD, u.d.). Personvern har vært et gjennomgående tema i metodekapittelet. Likevel kan det avslutningsvis være naturlig med en mer systematisk beskrivelse på hvordan personvernet har blitt ivaretatt. Jeg har kontaktet svært mange bofelleskap og skoler for å finne informanter til undersøkelsen. Når mange kontaktpersoner er involvert i prosjektet kan man anta at sjansen blir større

for at personvernet til elevene trues. Dette begrunner jeg med at informasjonen i verste fall kan spres på nett, eller at jeg får tilsendt kontaktinformasjon til potensielle deltakere som ikke har samtykket. Derfor har det vært viktig å informere kontaktpersonene godt om prosjektet på forhånd. Dette ble gjort via NTNU sin mailplattform. Kontaktene har så sendt mail til foreldre eller ansvarspersoner til mulige deltakere. Jeg gjorde det klart at kontaktpersonene ikke skulle gi meg navn på verken ansvarspersoner eller barn før de hadde samtykket til dette. Årsaken er at jeg ikke skal ha noen opplysninger fra noen, om de ikke er interessert i å delta på prosjektet. Både foreldre/ansvarspersoner til mulige informanter har blitt oppfordret og fått mulighet til å lese og samtykke gjennom informasjonsskrivet. Moren til Mira bekreftet at hun og datteren hadde lest infoskrivet (Vedlegg 3), men selve samtykket er skrevet på et annet ark. Likevel kan jeg ikke bekrefte at alle elementer av infoskrivet er lest og forstått. Dette er for øvrig noe som ville være vanskelig å kontrollere.

NSD (2020a) skriver at barn og ungdom kan samtykke selv til deltakelse i forskning når de er fylt 15 år. I denne studien har jeg likevel valgt å samle inn foreldrenes/ansvarspersonenes underskrift. I tillegg har jeg fått muntlig samtykke fra elevene, der de bekrefter deltakelse og at jeg kan ta opp samtalen. Opptakene har deretter blitt lagret i en låst skuff i eget hjem. NSD (2020a) skriver videre at det i prosjekter med lav risiko kan være tilstrekkelig å få tilsendt samtykke over epost, men problematiserer at det kan være utfordrende å vite om den som samtykker har foreldreansvaret. Jeg har ikke hatt anledning til å møte elevene å få signatur levert fysisk. Da har NTNU-e-posten vært en naturlig plattform for å motta skriftlig samtykke. Jeg har vurdert det dithen at risikoen for at forelder/ansvarsperson til barna utgir seg for å være noe de ikke er, er svært lav. Dette begrunnes med at kontaktpersonene gjennomgående har virket troverdige og seriøse. De jobber daglig med saker der personvern er svært viktig. Oppsummert har jeg vurdert det dithen at e-post er den beste og mest hensiktsmessige måten å samle inn samtykke på over telefonintervju.

## 4 Presentasjon og analyse av funn

I denne delen av oppgaven presenteres funn fra intervjusamtalene. Det som presenteres her er basert på elevenes beskrivelser. Samtidig vil forskerens fortolkning av det som blir sagt, samt måten det blir sagt på, være sentral i analysen. Jeg søker etter en forståelse av ungdommens syn på inkluderingsfenomenet. Dette vil komme frem gjennom oppsummering og sitering i kategoriene jeg nevnte i kapittel 3.2.5. For å ivareta personvern har jeg valgt å anonymisere detaljer fra elevenes bakgrunn som kan være med på å spore personene. Morsmål, bosted, samt navn på personer er fiktive. Kjønn og alder er ikke anonymisert. Begge deltakerne har vært på flukt, og kommer fra krigsherjede land.

### 4.1.1 Presentasjon av Mohammed

Mohammed er en gutt på 17 år som har vært i Norge i ca. tre år. Han kom alene til landet da han var 14, og kan dermed kategoriseres som en enslig mindreårig flyktning. I begynnelsen av oppholdet gikk han på norskurs. Etter dette begynte han på en ungdomsskole i Oslo. Dette var krevende i starten pga. språkferdighetene. Han hadde også språkopplæring på en annen skole av og til. Etter hvert som Mohammed lærte seg å kommunisere på norsk, har tilpasningen i ordinære klasser gått seg til. Han mener han har lært mye norsk både på skolen, men også ved å være med venner. Mohammed har ikke gått på skole i hjemlandet. Han kan kommunisere, men ikke skrive på morsmålet. I dag går han på VGS i Oslo. Han har de siste årene bodd i et bofelleskap for enslige mindreårige flyktninger. I dag driver han med styrketrening, men han har tidligere spilt fotball. Favorittfaget hans på skolen er matematikk. Mitt inntrykk fra intervjuet er at Mohammed er en sosial, selvstendig og aktiv gutt.

### 4.1.2 Presentasjon av Mira

Mira er en jente på 13 år. Hun har vært i Norge i fire år og flyktet med familien. Mira har gått på skole i hjemlandet og har tilegnet seg gode språkferdigheter i morsmål og norsk. På den tiden hun har vært i Norge har hun gått i mottaksklasse, og senere på en ordinær ungdomsskole i Oslo. Mira sier selv det å bytte fra mottaksklasse til ordinær klasse var svært vanskelig i starten, både som et resultat av diskriminering, samt utfordringer med å gjøre seg forstått i norsk. Etter mye engasjement fra mor, som tok initiativ til samtaler med skolen, har situasjonen bedret seg drastisk. Mira driver med dans. Favorittfaget til Mira er også matematikk. Hun er opptatt av å se en sammenheng med det hun gjør, og motivasjonen for skolearbeid er at hun skal ut i arbeid. Hun sier blant annet at «når jeg blir voksen er det viktig for meg å forstå hva matte er». Mitt inntrykk fra intervjuet er at Mira er en reflektert, aktiv og skoleflink jente.

## 4.2 Perspektiver på inkluderingsbegrepet

I løpet av samtalen stilte jeg begge informantene spørsmålet «hva tenker du er viktig for at du skal føle deg inkludert i klassen? Informantene trekker da frem sosiale aspekter ved inkludering. Respekt, vennskap og språk er viktige nøkkelbegreper fra intervjuene. Dette er begreper som vil bli behandlet senere i analysen, i et forsøk på å definere inkluderingsbegrepet.

Når jeg tidlig i samtalen spør om Mohammed har hørt ordet «inkludering» før, svarer han «nei». Senere i intervjuet trekker han frem blant annet respekt, venner, språk og fotball som viktige aspekter for at han har følt seg som en del av det sosiale miljøet på skolen. Han sier også at han i oppstarten ikke hadde noe imot de norske elevene, og at de norske elevene ikke hadde noe imot han. Dermed følte han seg også inkludert ganske tidlig i skoleløpet. Han er stort sett fornøyd med hvordan han har blitt ivaretatt i den norske skolen. Det var kun vanskelig å delta i felleskapene helt i starten. Dette felleskapet var som han beskriver en god blanding av både «norske elever» og «utlendinger».

Mira har internalisert inkluderingsbegrepet, samt en rekke begreper som kan brukes for å forklare hva fenomenet handler om for henne. Når jeg spør om hva hun tenker for at hun skal føle seg inkludert i klassen, eksemplifiserer hun dette gjennom følgende sitat:

Om for eksempel jeg er alene, så skal de andre si «*vil du være med*» og *såne ting*. Det er veldig viktig for alle. (...) For eksempel om de spiller fotball. så om de ser noen som er alene, kan de spørre om de vil komme bort å få være med.

Her indikerer Mira at inkluderingsprosessen gjelder for alle. Den bør samtidig bære preg av frivillighet. Det viktigste er at man spør de andre om å bli med på leken. På spørsmål som tar for seg inkludering og deltakelse i skolen, trekker hun stadig frem betydningen av venner, språk og respekt, i likhet med Mohammed.

## 4.3 Språkets betydning for inkludering

Begge informantene hevder det var vanskelig å starte i ny klasse, men bekrefter at dette har bedret seg nå. En fellesnevner for hva som gjorde det vanskelig, var mangel på språkkunnskaper. De to informantene er ganske samstemte når de beskriver hvor viktig språktilegnelse er for å bli en reell deltaker av felleskapene. Gruppearbeid er noe begge liker, fordi de har lært norsk og fått venner av denne arbeidsformen.

I intervjuet kommer det både implisitt og eksplisitt frem at Mohammed mener det å lære seg språk er viktig for inkluderingen. Han har lært norsk ved å være «på skolen, hjemme og henge med venner» På skolen er kroppsøvingen den beste arenaen for å lære norsk. Han har også drevet med fotball. Fotballaget har vært sentralt for at han har fått seg venner og lært norsk: «Fotballen er jo bra for at man skal henge med gutta, for å være med og sånn». Han bekrefter videre at han lærte mye norsk med å «henge med gutta». Han har hatt lite morsmålundervisning, og bare i liten grad brukt morsmålet for å lære norsk. Samtidig har han hatt utenlandske venner, som snakker samme språk som han. Dette har gjort at kommunikative ferdigheter i morsmålet fortsatt er adekvate.

I Miras tilfelle kan det virke som faktorene «vennskap» og «språk» er korrelerende: Man får lettere venner av å lære norsk, og man lærer bedre norsk av å ha venner. Da hun startet på skolen, kunne hun lite norsk. Dette mener hun var hovedårsaken til at deltakelse i friminuttene ble vanskelig. Mira trekker også frem idretten som essensielt for å lære seg det norske språket. På skolen er kroppsøvingen og aktiviteter i friminuttet de arenaene som tillater størst grad av språklig aktivitet. Som sagt har hun gode erfaringer fra gruppearbeid, og mener hun lærer mye norsk på å samarbeid. Samtidig problematiserer hun at ikke alle i gruppene arbeider like bra. Hun sier «altså, det er ikke hele tiden det er bra å arbeide med de andre. Det er ikke hele tiden alle jobber og sånne ting, så det er litt vanskelig (...) Så det er noen ganger jeg gjør tingene selv». Mira går på dans ved siden av skolen. Hun peker på dansen som kanskje den viktigste arenaen for å lære norsk. Hun sier videre at hun har lært så godt norsk fordi «jeg hadde bare norske venner». Mira hevder språkopplæringen har vært morsom og at hun tidlig følte mestring, fordi «jeg lærte meg veldig fort norsk (...) at jeg gikk på norsk skole». Miras morsmål ble brukt aktivt i undervisningen. Når jeg spør om hun husker hvordan skolen gjorde dette, svarer hun: «ikke helt! Det er vanskelig egentlig».

#### 4.4 Vennskap og respekt

På spørsmål om hva som er en god venn, og hva respekt handler om, er informantene ganske samstemte. Snillhet, godhet, ikke baksnakke eller mobbe, er egenskaper som kommer frem når de skal utdype sosiale fenomener som vennskap, respekt og inkludering. Det kan virke som informantene ikke skiller nevneverdig mellom de to sistnevnte begreper, når man tar praktiske eksempler i betraktning. Med andre ord kan man argumentere for at vennskap og respekt synes å være sentralt i informantenes inkluderingsdefinisjoner.

«Vennskap» er også et begrep Mohammed ikke har hørt om før, men han har god oversikt over hva en venn er. Når jeg spør om hva som er viktig for å være en god venn, svarer han «være snill». Når jeg ber om eksempler på hva en god venn kan gjøre svarer han: «Henge sammen, gå ut i sola (...) Men være snill egentlig. Snill og koselig». Mohammed har fått venner både ved å være på skolen, men også ved å drive med idrett og trening.

Når jeg ønsker et utdypende svar om hva respekt handler om svarer Mohammed «Oh, respekt. Ikke mobbe folk. Ikke baksnakking. Og ikke bruke stygge ord. Og man må egentlig bare være hyggelig». Å være gode og hyggelige mot hverandre trekker Mohammed frem som essensielt både i et vennskap, men også som en måte å vise respekt på.

Ifølge Mira handler et godt vennskap om at elevene «ikke mobber hverandre og at de er gode med hverandre». Hun sier det var vanskelig å få venner i starten fordi hun ikke kjente så mange. Moren var svært viktig for at denne situasjonen endret seg. Mira mener moren tok initiativ til mange samtaler med skolen, og at skolen til slutt tok situasjonen på alvor. Da satte de inn sosiale tiltak, først og fremst basert på dialoger en til en, men også holdningsskapende samtaler i plenum.

Når det kommer til hva respekt handler om svarer Mira «At de snakker hyggelig ting om hverandre. Og prøver ikke å snakke bak hverandre så mye» Igjen er det å være hyggelig en viktig egenskap. Baksnakking er noe hun nevner flere ganger i intervjuet. Det er

tydelig at dette er et problem som eksisterer på skolen hennes. I hvilken grad Mira opplever å bli respektert er hun noe usikker på. Hun sier at alle respekterer henne nå, etter at de ble kjent med henne. I starten beskriver hun at det var «mange ganger» noen har vært slemme, eller kommet med stygge kommentarer til henne. Når de andre elevene lærte henne å kjenne, opplevde hun mer respekt.

## 4.5 Inkluderende tiltak i skolen og lærerrollen

Hvordan skolen kan tilrettelegge for minoritets elever på en måte som ivaretar den psykiske dimensjonen av inkludering er hovedproblemstillingen i denne studien. Derfor vil også lærerrollen være av betydning. Oppsummert kan man si at det å være *snill* er det aller viktigste for begge informantene. I begge intervjuene fokuserte elevene mye på holdninger og verdier som var viktige å ha for å skape en inkluderende skole, fremfor konkrete tiltak. En interessant forskjell mellom Mira og Mohammed, er at Mira mener de voksne har ansvar for inkluderingen, i motsetning til Mohammed som mener dette er opp til han selv. Et av avslutningsspørsmålene i intervjuene var følgende: Jeg skal jobbe som lærer etter sommeren. Hva er det viktigste jeg kan gjøre i møte med flyktninger som kommer til skolen?

Når Mohammed utdyper hva en god lærer er, trekker han med en gang frem gymlæreren som en «hyggelig lærer». Jevnt over var Mohammed veldig fornøy med lærerne på den ordinære skolen: «De var egentlig veldig hyggelige. De kom ofte bort for å snakke med oss. Man blir kjent, kjent, kjent og til slutt så blir vi godt kjent». Mohammed indikerer videre at tålmodighet er viktig når man skal arbeide med minoritets elever. Han beskriver at «da jeg kom til klassen måtte lærerne forklare meg 3-4 ganger. Og etter hvert, Ja nå skjønnte jeg det!» Når jeg spør om hvem som har ansvaret for inkludering av voksne eller barn, svarer han «Det er meg selv». Han beskriver en tydelig forskjell mellom ungdomsskolen og videregående når det kommer til hvordan lærerne er:

På videregående må man passe på seg selv. På ungdomsskolen måtte lærerne passe på oss. For at vi ikke gjør noe liksom. På videregående må du komme på skolen selv, også må du gjøre alt selv også (...) For jeg er jo snart 18 år, så det er jo egentlig bra at vi må passe på oss selv.

Mohammed repeterer stadig viktigheten av at man er snill og grei, og at dette gjelder lærere, så vel som elevene.

Tipset fra Mira om hvordan jeg skal møte minoritets elever er å være snill og hyggelig. Samtidig bekrefter hun at man skal vise at man bryr seg om elevene. Mira mener de voksne i den ordinære skolen var tidlig ute med å vise interesse for henne. Hun forklarer at læreren «med en gang ble kjent med min kultur (...) Jeg synes de voksne ikke er som barna, fordi de kommer med en gang». Mira mener at det er de voksne som bør ha ansvar for at alle blir inkludert. Hun forklarer at lærerne fortalte om landet hennes til hele klassen tidlig i skoleløpet. Mira virker entusiastisk når hun forteller om dette. Noe som indikerer at hun føler en stolthet i identiteten og bakgrunnen sin: «Det var ganske bra. Og da ble jeg ganske glad for det. Fordi det er jo hjemlandet mitt de snakker om!» På skolen har også morsmålet blitt hyppig brukt i norskundervisningen. Dette mener hun har vært vellykket, samtidig som hun ikke kommer på noen konkrete tiltak til hva som var bra med denne undervisningen.



## 4.6 «Vi og de andre»

Erfaringene til informantene er ganske ulike, når det kommer til opplevelsen av grupperinger og diskriminering i skolen. Felles for dem er at dette skillet oppleves i liten grad i dag. Det virker som det å høre til i skolen, i dag er noe begge føler på. Derfor kan man argumentere for at skoletilhørighet implisitt kommer frem gjennom begge intervjuer. Samt at det er nært knyttet til inkludering. Spørsmål som ble stilt i denne sammenheng var blant annet om elevene hadde opplevd grupperinger i skolen, og hvorfor grupperinger kan oppstå. Ekskludering er ikke et eksplisitt tema i intervjuene. Man kan argumentere for at det implisitt kommer frem gjennom erfaringer og beskrivelser av det jeg tolker som *ekskluderingsmekanismer*.

I retrospekt er det mye som tyder på en brist i den intersubjektive forståelsen av begrepet *gruppering*. På spørsmål om Mohammed hadde opplevd grupperinger svarer han ja. Videre forklarer han hvorfor grupperinger oppstår: «Fordi *vi* skal lære bedre. *De* norske kan for eksempel hjelpe *oss* mer enn utlendinger hjelper. Så det er jo bra for meg når jeg er med norske. Det er helt det samme for meg». Dette indikerer at Mohammed snakker om Gruppearbeid. Rett før var også tema for samtalen gruppearbeid. I retrospekt forstår jeg veldig godt at det ble en misforståelse. Samtidig kan det i et lingvistisk perspektiv være interessant at Mohammed bruker begreper som «de norske» og «oss utlendinger». Dette kan tyde på at Mohammed i likhet med Mira mener det eksisterer et skille mellom de to *gruppene*. Han formulerer seg på samme måte flere steder i intervjuet som kan styrke dette argumentet. I resten av intervjuet kan det virke som Mohammed ikke alltid opplever dette skillet som noe negativt. Han har både venner med innvandrerbakgrunn og norske venner. Mohammed sier at «jeg hadde ikke noe imot dem», og bekrefter videre at de heller ikke hadde noe imot «oss». Slik det kommer frem av intervjuet virker det ikke som grupperinger eller diskriminering har vært noe problem i de ordinære klassene han har gått i. Dette kan ha noe med å gjøre at elevsammensetningen var mer kulturelt heterogen, og at mangfold derfor var en naturlig del av det sosiale felleskapet.

Mira hadde det hun beskriver som «bare norske venner». Noe som ifølge henne har vært en fordel i språklæringen. Etter overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse hørte Mira mange stygge ord relatert til hennes kulturelle bakgrunn. Denne situasjonen bedret seg drastisk etter mange møter med moren og læreren. Hun mener også diskrimineringen forsvant, som et resultat at elevene etter hvert ble bedre kjent med henne. Hun forklarer at skolen i hjemlandet var forskjellig fra den norske: «Vi har ikke så mye presentasjoner og sånne ting. (...) Altså *vår* skole er ikke akkurat som Norges. Det er egentlig helt annerledes enn Norge. Her bruker også Mira «*vår skole*» om skolen i hjemlandet. Dette kan nok en gang være en indikasjon på at hun fortsatt føler tilhørighet til sin kulturelle bakgrunn. Hun beskriver skolen i hjemlandet som helt annerledes enn i Norge. Dette kan ha vært en medvirkende årsak til at skolestarten i Norge var krevende.

Mira hevder først grupperinger i skolen ikke har vært noe problem, og at grupperinger skjer uavhengig av bakgrunn. «Det er ikke sånn at vi har grupper med utlendinger og *de* norske. Til tross for at dette skillet ikke oppleves som problematisk, sier Mira at hun har observert grupperinger på bakgrunn av nasjonalitet i skolen: «Kanskje oppstår grupperinger fordi *de* ikke kjenner *dem*. Fordi de ikke snakker norsk». Hun sier videre at hun ikke føler seg som en viktig deltaker i skolen, men synes det er vanskelig å forklare hvorfor. Tidligere i intervjuet ga hun uttrykk for at alle bør behandles likt. En tolkning

kan derfor være at Mira mener at alle er like viktige deltakere. En annen tolkning kan være at hun synes at dette er et for personlig tema å snakke om med en «fremmed».

## 5 Videre analyser og drøfting

Denne delen er en videreføring av forrige kapittel. Fenomenologi og hermeneutikk er fremdeles sentralt. Nå vil analysen sees i sammenheng med oppgavens teoretiske forankring. Oppgaven vil først diskutere analysene med utgangspunkt i teoretiske perspektiver, knyttet til underproblemstillingen. Her er hensikten å finne ut hva minoritets elever mener inkludering handler om. Dette vil senere knyttes til de teoretiske inkluderingsdefinisjonene. Deretter vil hovedproblemstillingen diskuteres. **Hvordan kan lærere i den ordinære skolen arbeide, for å sikre en praksis der inkludering av minoritets elever fremmes, og ekskludering motvirkes?** Her blir inkludering og ekskludering kontekstualisert i en skolesammenheng.

### 5.1 Behovet for et mer pragmatisk inkluderingsbegrep

Den første underproblemstillingen skal nå drøftes. **Hva mener minoritets elever inkludering handler om?** Det er flere som etterlyser et mer pragmatisk inkluderingsbegrep, og hevder at elevperspektivet ikke har vært vektlagt nok (Qvortrup, 2012; Uthus, 2017b; Pearson, 2016; Svendsen et al., 2018). I dette kapittelet vil informantenes perspektiv på inkludering sees i lys av oppgavens teoretiske forankring på inkluderingsbegrepet. Ved å sammenlikne teori og informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet er hensikten å besvare Nevøys (2019) spørsmål: Hva menes egentlig med inkludering?

Den psykiske dimensjonen av inkludering er noe Qvortrup (2012) er opptatt av i sin inkluderingsdefinisjon. Han bygger videre på Salamancaerklæringen og Manchesterdefinisjonen. Der kommer det frem at inkludering er en prosess som handler om deltakelse i felleskapet og at inkludering skal gjelde for alle elever (Ainscow, 2015; UNESCO, 1994). Også Haug (2003, referert i Evensen, 2018) mener inkludering skal styrke felleskapet. Som vi har sett er det å *være en del av felleskapet* viktig for begge informanter. Deltakelsesperspektivet står altså sentralt også i elevenes forståelse av inkludering. Spesialpedagoger knytter ofte inkluderingsbegrepet til elevenes opplevelse av å høre til i felleskapene (Uthus, 2014, referert i Uthus, 2017b). Som vi har sett er trolig tilhørighet til skolen noe informantene implisitt knytter til inkludering i intervjuene. Mira er i tillegg opptatt av at inkludering skal gjelde for alle, og at deltakelsen skal være frivillig. Denne forståelsen av inkludering i felleskapet, er i tråd med slagordet «Having a voice, having a choice» (Welsh Government, 2011, referert i Pearson, 2016, s.60).

*Respekt* er et lite anvendt begrep i den teoretiske innrammingen av inkluderingsbegrepet. Interessant er det derfor at respekt er noe elevene i stor grad forbinder med inkludering. Utdanningsdirektoratet (2019) mener det å opparbeide seg en holdning der man respekterer forskjellighet er viktig i et inkluderende læringsmiljø. Statped (2016) skriver at holdninger hos ledere, lærere, medelever og foreldre vil ha mye å si for om læringsmiljøet oppfattes som inkluderende. Lærere er en gjennomgående kode i intervjuene, noe som har ført til at lærerrollen blir drøftet senere. Ifølge Mira er det lærerne som har ansvaret for inkludering i skolen. Her er Mohammed

uenig, og mener det er opp til elevene selv å bli inkludert. Når Mohammed og Mira snakker om respekt i en inkluderende setting, er fokus rettet mot sosiale forhold: Man viser respekt ved å ikke mobbe, baksnakke og være gode med hverandre. Baumeister og Leary (1995, referert i Løhre, 2018, s. 111) hevder tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov som handler om å ønske aksept, samt unngå avvisning. Man kan argumentere for at aksept og respekt er to nært slektede begreper. Derfor kommer trolig viktigheten av *respekt* i inkluderingsbegrepet, implisitt frem også gjennom Baumeister og Leary (1995). Om målet er å skape et pragmatisk inkluderingsbegrep, kan man ut ifra denne studien hevde *respekt* fortjener en større plass. Dette er som sagt noe elevene setter høyt i sin definisjon.

Barnestyrt felleskap trekkes frem som viktig i Qvortrups (2012) forståelse av inkludering. Frønes (2010) mener «likeverd læres gjennom kontakt med likeverdige» (2010, s.185) og at barnestyrt felleskap derfor har vært undervurdert i sosialiseringdiskursen. Det å ha venner er svært viktig for elevene (Frønes, 2010; Evensen 2018). Viktigheten av vennskap bekreftes av informantene. De mener venner er en forutsetning for opplevelsen av en reell deltakelse i felleskapet. Løhre (2018) fant en sterk korrelasjon mellom vennskap og skoletilhørighet i sin studie. Elevene deler oppfatningene om at venner er viktig for å *høre til i felleskapene*. Elevene mener en venn bør være hyggelig, god og snill og ikke mobbe eller baksnakke hverandre. Forutsetningene for å være en god venn samstemmer med andre ord i stor grad med elevenes syn på respektbegrepet.

Integreringsbegrepet er heller ikke eksplisitt nevnt i intervjuene. Det kommer trolig implisitt frem gjennom elevenes forståelse av å bli innlemmet og få delta i et reelt felleskap. I denne oppgaven er det viktig å presisere at «integrering» refererer til Ihles (2008), Pastoors (2016) og Spernes (2012) forståelse. Denne forståelsen tar utgangspunkt i statens integreringsperspektiv, som er basert på likestilling. I skolen innebærer dette at integrering skal sikre tilhørighet til både opprinnelig og ny kultur. Forståelsen av integreringsbegrepet tar derfor avstand fra Uthus (2017a) og Wendelborgs (2017) assosiasjoner, der integrering forstås i større grad som en utelukkende fysisk tilstedeværelse i felleskapene.

Som sagt kritiserer Qvortrup (2012) Manchesterdefinisjonens bruk av «achievement» i inkluderingsbegrepet. Interessant er det derfor at faglig utbytte heller ikke knyttes til inkludering i intervjuene. Elevene hevder dog at det å mestre skolefag er viktig, men ser ikke en direkte sammenheng slik Ainscow (2015) gjør. Kanskje kan man likevel trekke frem «faglig utbytte» som svært viktig når det kommer til norsktilegnelsen. Språktilegnelsen har vært sentral for elevenes opplevelse av inkludering. For Mira er felles språk nærmest en forutsetning for inkludering. Det å lære seg et nytt språk trekkes samtidig frem som den største utfordringen for mange (Evensen, 2018). Det kan virke som tilegnelsen av norsk er noe Mira har følt mestring i. Mohammed har hatt større utfordringer med norsktilegnelsen, men klarer i svært stor grad å gjøre seg forstått muntlig. Om man ikke kan det norske språket i skolen, kan opplevelsen av koherens bli lav, og følelsen av avmakt stor (Svendsen et al., 2018). Det å ikke snakke norsk i skolen kan føre til at minoritets elever føler seg utenfor felleskapene. Det vil dessuten redusere faglig og sosialt utbytte (Aasen, 2012). Dette samstemmer i stor grad med mine informanter, som anser norskspråklig kompetanse som kanskje den viktigste faktoren for deltakelse. Begge elevene hadde problemer med å delta i felleskapet i starten av skolegangen i den ordinære klassen. De attribuerer dette med svake norskspråklige ferdigheter. For Mira var dette et stort problem, som mente mangel på relasjoner og

vansker med deltakelse førte til diskriminering. Viktigheten av norskspråklige ferdigheter i skolen, kan derfor kanskje være med på å forsvare at begrepet «achievement» er innlemmet i Ainscows (2015) inkluderingsbegrep.

Så hva mener elevene inkludering handler om? Det kan virke som informantene hevder inkludering handler om at man er gode mot hverandre i et felleskap gjennomsyret av respekt og vennskap. Et felles språk er en forutsetning for deltakelse. Felleskapet bør romme alle, og samtidig være preget av frivillighet i deltakelsen. Det å være «snill og god» kan på den ene siden betraktes som et utelukkende idealistisk utsagn. På den andre siden indikerer det viktigheten av at både elever og lærere viser at de bryr seg om, og er glade i hverandre. Det å faktisk vise at man ser hverandre, er kontaktsøkende og hyggelige, er noe informantene ser på som helt essensielt for en god inkluderingspraksis. Det er heller ikke ulikt fra forståelsen til Ståseth et al. (2009, s. 18), som har en oppfatning om at inkludering blant annet handler om å se og anerkjenne hverandre. Kanskje bør «godhet», «respekt» og «vennskap» eksplisitt innlemmes i et nytt og mer pragmatisk inkluderingsbegrep? Kanskje blir det også feil å fjerne «achievement» fra definisjonen, slik Qvortrup (2012) anbefaler?

## 5.2 Lærerrollen - Fremme inkludering og motvirke ekskludering

Drøftingen har så langt forsøkt å nærme seg et pragmatisk inkluderingsbegrep. I dette kapitlet vil inkludering som fenomen kontekstualiseres i en skolesammenheng.

**Hvordan kan læreren ivareta minoritetselevens behov for inkludering og motvirke ekskludering?** For å svare på denne problemstillingen trengs en pragmatisk definisjon av ekskludering. Selv om ekskluderingsmekanismene er svært komplekse, er det ikke uvanlig å betrakte ekskludering som det motsatte av inkludering (Frønes, 2010; Qvortrup, 2012). Arnesen (2004) hevder det å motvirke faktorer som virker ekskluderende er sentralt i inkludering. I lys av nevnte forståelse av ekskluderingsbegrepet. Samt elevenes definisjon av inkludering, kan en definisjon bli følgende: Ekskludering handler om å ikke få være med (delta) i felleskapene. Videre vil mangel på venner, respekt, støtte fra lærere, kommunikasjon/språk, og *det å være slemme med hverandre*, utgjøre sentrale ekskluderingsfaktorer. Mobbing og diskriminering vil da kunne betraktes som en form for ekskludering hos elevene.

Viktigheten av lærerrollen for å skape en inkluderende skole, kommer frem blant annet gjennom Pastoor (2016). Hun hevder læreren må skape et forutsigbart klasserom. *Forutsigbarhet* var ikke en kode i intervjuanalysene. Mohammed er likevel trolig inne på fenomenet, når han beskriver hvordan han i ettertid setter pris på at lærerne passet godt på elevene, for at *de ikke gjør noe*. Han mener dette var noe som føltes trygt på ungdomskolen. Samtidig er han i dag glad for at lærerne har sluppet opp litt, og at mindre rammer, tvinger han til å bli mer selvstendig. Oppedal et al. (2019) hevder selvstendighet er et viktig utviklingsmål, særlig for enslige mindreårige. Videre hevder de at overgangen kan bli lettere, om de har hatt kontakt med trygge omsorgspersoner de kan vende tilbake til, når de skal utvikles til selvstendige voksne. Det kan ut ifra samtalen virke som Mohammed har god voksenstøtte, både i bofelleskapet, men også fra lærere i skolen. Denne støtten har trolig bidratt til at Mohammed har blitt selvstendig. Støtten vil trolig også gjøre overgangen fra ungdom til voksen lettere, skal man tro Oppedal et al. (2019).

Ved å ta stilling til Statpeds (2020) anmodning om at det er læringsmiljøet som skal tilpasses elevene og ikke omvendt, kan man stille seg spørsmålet: Har Mohammed følt på for mye ansvar for å inkludere seg selv i skolen? Som vi vet er enslige mindreårige en *gruppe* som ofte er ekstra sårbare og trenger ekstra beskyttelse (IMDi, 2017). Her er det viktig å være bevisst på at utvalget i studien representerer en svært heterogen gruppe. Derfor må man se den enkelte (Varvin, 2015; Pearson, 2016; IMDi, 2016). Det som har fungert i Mohammeds tilfelle vil ikke nødvendigvis fungere for andre enslige mindreårige. Inkludering er svært dynamisk og komplekst (Qvortrup, 2012; Nilsen, 2017). Derfor vil trolig et individperspektiv være sentralt for lærere i inkluderingsarbeid av minoritets elever og enslige mindreårige. Det handler om at læreren må fange opp den enkelte, og tilpasse sitt arbeid med inkludering, ut ifra elevenes subjektive behov. Dette synet er ikke ulikt det som fremheves av Morkens (2017) anbefaling om å ikke se individet i lys av gruppen.

En vanlig misoppfatning lærere har, er at de mener foreldrene til minoritets elever ikke er engasjert nok i elevenes skolegang (Spernes 2012). I Miras tilfelle har moren vært en viktig støttespiller for å motvirke ekskludering. Uten engasjement og initiativ til en rekke møter er det ikke sikkert skolen hadde forstått alvoret i situasjonen. Dette eksemplet bekrefter at det også i denne sammenhengen kan kalles en myte at foreldre ikke er engasjert i barnas skolegang. Trolig kan man også si at læreren her ikke har sett alvoret i diskrimineringen, eller ikke visste hvordan man skulle forholde seg til den. Dette begrunnes med at det måtte svært mange møter til før endringer skjedde. Det er et vanlig problem også Antirasistisk senter (2017) beskriver. Enslige mindreårige mangler forelderens støtte, veiledning og beskyttelse (IMDi, 2017). Funnene tyder på at det derfor har vært svært viktig for Mohammed å oppleve voksenstøtte i skolen. Han viser stadig takknemlighet for at lærerne har vært gode mot han, vist tålmodighet og vært interessert i hans bakgrunn.

At læreren tilrettelegger for språklig aktivitet, fremheves også av Utdanningsdirektoratet (2015b), der lærerens kunnskap om elevenes andrespråk trekkes frem som en viktig forutsetning for språkstimulering. Centers for Disease Control and Prevention (2009) legger også vekt at læreren viser at han bryr seg både om den enkelte og dens læring. Når det kommer til å stimulere til samtaler og dialoger, kan det virke som gruppearbeid har vært en egnet arbeidsform. Dette har elevene lært mye norsk av. Språktilegnelsen og samarbeidet i seg selv, er begge faktorer som har økt elevenes følelse av å delta i fellesskapet. Basert på funnene, vil det å legge til rette for gruppearbeid, der gruppesammensetningen er heterogen kanskje være fordelaktig for en god inkluderingspraksis. Gruppearbeid kan trolig også være en god trening i deltakelse i demokratiet: En kvalitet Kunnskapsdepartementet (2019) mener skolen skal formidle.

I tillegg til gruppearbeid mener Nordahl et al. (2018, referert i Evensen, 2018) at særskilt språkopplæring vil være viktig for elevenes språktilegnelse. Samtidig hevder han at det å lære seg norsk utenfor klasserommet kan være et hinder for inkluderingen. Funnene i denne studien gjør at man kan stille seg kritisk til sistnevnte påstand. Når vi vet hvor viktig språket har vært for inkludering av ungdommene, kan man anta at intensiv språkopplæring i egne grupper, også har inkludering som et underliggende mål. Gjennom Opplæringslova (1998, § 2–8) kommer det frem at minoritets elever som oftest har krav på særskilt språkopplæring. Ved å betrakte funnene i denne undersøkelsen kan dette kravet rettferdiggjøres, siden mye tyder på at særskilt språkopplæring trolig har vært viktig for elevenes reelle deltakelse.

Statens integreringsperspektiv er ifølge Ihle (2008) basert på likestilling. Spernes (2012) mener integrering i skolen skal sikre tilhørighet til både opprinnelig og ny kultur. Å sørge for god morsmålsundervisning er kanskje det mest konkrete tiltaket for å fremme integrering. I lys av et konstruktivistisk læringsyn vil det være hensiktsmessig å benytte holdepunkter i undervisningen (Øzerk, 2008). Ved å fokusere på elevenes forkunnskaper i morsmålet for å styrke norskspråket, kan det virke som minoritets elevenes skoler har hatt suksess. Det virker med andre ord som en konstruktivistisk tilnærming har gjort språkopplæringen lettere for minoritets elevene. Særskilt språkopplæring har gitt elevene gode muligheter til å lære morsmålet, som både er viktig for identitet, faglig utbytte og norsktilegnelse (Selj, 2008; Cowan et al., 2017). Det er nærliggende å anta at anvendelse av morsmålet derfor også har vært viktig for elevenes sosiale utvikling. Antakelsen begrunnes i at felles kommunikasjon er en forutsetning for reell deltakelse. Man kan argumentere for at et felles språk trolig vil være en viktig faktor for å sørge for at elevene i skolen blir mer likeverdige. Dette hevder Frønes (2010) er et sentralt utviklingsmål i oppveksten. Han mener også likeverdighet læres best gjennom samhandling med jevnaldrende. Om referansepunktene i et felles språk mangler, slik det gjorde for elevene i starten av skolegangen, vil reell deltakelse bli svært krevende. Dette er nok et argument for å tidlig sørge for god språkundervisning: En språkundervisning som skal bidra til å sikre statens integreringsperspektiv også i skolen.

For Mira er kanskje morsmålsopplæring særlig viktig. Dette begrunnes av at hun «bare har norske venner» og får lite trening i å kommunisere på dette i sosiale sammenhenger. Mohammed, har også venner som snakker samme språk som han, og dermed opprettholder ferdighetene i morsmålet. For Mohammed, som ikke kan skrive på morsmålet, kan det virke som norskfaget har vært utfordrende å mestre. Dette har likevel ikke utgjort noe stort problem for tilegnelsen av venner, fordi han kan gjøre seg forstått i stor grad. Dette kan ha en sammenheng med at han også har gode muntlige ferdigheter i morsmålet. Dette ser ut som har vært en fordel også i tilegnelsen av muntlig norsk. Funnene i denne studien kan indikere at skolen i første omgang må sørge for at elevene kan gjøre seg forstått i sosiale sammenhenger. Tidlig styrking av muntlig norsk vil trolig ha gode ringvirkninger for inkluderingen i barnestyrt felleskap som er homogent norske. Etter hvert bør også ferdigheter som Qvortrup (2012) mener er viktige for å delta i voksenstyrte felleskap styrkes. For eksempel begrepstrening i faglige felleskap.

Øzerk (2018, referert i Evensen, 2018) mener man gjør overgangen til ordinær klasse lettere, når innføringstilbudet sikrer aktiviteter med norskspråklige elever. Elevene har ikke deltatt på mange slike aktiviteter. De beskriver at de ikke hadde noen jevnaldrende norske venner ved skolestart. Mangel på norske venner har trolig gjort overgangen unødvendig tøff. Det er vanskelig å se for seg et kontrafaktisk scenario om hva som hadde skjedd hvis elevene hadde fått anledning til å skaffe seg flere norske venner, før start i den ordinære klassen. Det er samtidig nærliggende å anta at vennskap i ordinære klasser hadde gitt positive ringvirkninger både når det kommer til skoletilhørighet og inkludering. Funnene i denne studien tyder på at både aktiviteter i felleskapet og aktiviteter i egne språkgrupper har vært med på å sikre en reell deltakelse i skolen. Videre kan man anta at aktiviteter i ordinære felleskap også burde vært en del av innføringstilbudene. Dette ligner på anmodningen Cowan et al. (2017) har til læreren. Her poengterer de at man burde legge til rette for aktiviteter der elevene samles og arbeider mot et felles mål, på tvers av ulik kultur og bakgrunn.

Pedagogisk kjærlighet er i utgangspunktet noe man ofte forbinder med barnehagen (Hansen, 2012). Denne type kjærlighet handler blant annet om at de voksne viser interesse for barna gjennom involvering og engasjement (Sternberg, 2016, referert i Hansen, 2012). Omsorgsfull kjærlighet kan trolig videreføres i skolediskursen, da funnene i analysen viser at interesse og engasjement også er sentrale egenskaper elevene verdsetter. Spernes (2017) mener læreren må anerkjenne mennesker fra andre kulturer, gjennom å prøve å forstå den enkelte og vise interesse. Mohammed satt stor pris på at lærerne ofte kom bort for å snakke med han. Han beskriver samtidig at ingen av elevene hadde noe mot hverandre, og at skille mellom minoritets elever og norske elever var minimalt. Man kan argumentere for at dette er et resultat av den heterogene elevsammensetningen, der mangfold er normalen. I Miras tilfelle er det få minoritets elever, noe som igjen kan ha ført til mer diskriminering. Til tross for dette beskriver hun at læreren tidlig viste interesse for henne, i motsetning til barna. Læreren har likevel forsøkt å fasilitere en interesse til de andre i klassen, ved å lære om landet hennes i plenum. Dette har ifølge Mira vært et vellykket tiltak. Det kan virke som elevene respekterte henne mer, og at dette var en medvirkende årsak til at hun føler seg som en større del av felleskapet. Ikke minst kan dette være en god måte å styrke identiteten og tilhørigheten til hjemlandet på. Funnene indikerer hvor viktig det er at lærerne viser kjærlighet for minoritets elevene. Dette kan trolig fasilitere til elevene, gjennom å lære resten av klassen om minoritets elevens bakgrunn på en respektfull og interessant måte. Holdningsskapende arbeid på skoler der elevsammensetningen er homogent norsk, blir trolig særlig viktig. Dette kan øke skoletilhørigheten og fjerne skille mellom «vi og de andre».

En presentasjon av minoritets elevens bakgrunn, er kanskje det nærmeste man i denne studien har kommet eksempler på motsatt inkludering i skolen. At elevene også har få konkrete eksempler på denne inkluderingsformen samstemmer med resultatene til Jortveit (2017), som hevder lærere sjelden forbinder inkludering med en prosess der majoritetspråklige elever skal tilpasse seg, og lære av minoritetspråklige elever. Gjennomgående i intervjuet, vises det at elevene innehar mye kunnskap, som trolig ikke i stor nok grad har blitt delt med majoritets elevene. Dette er negativt i et lærings – og inkluderingsperspektiv. Trolig bør lærerne fokusere mer på å fasilitere et ressursorientert syn på minoritets elever. Samt sørge for at deres kunnskap også kan bidra til læring for de andre elevene i klassen. Som Munthe (2011) hevder, handler dette om å fokusere på elevens styrker, og styrke disse ytterligere. Antirasistisk senter (2017) beskriver at noen elever har opplevd sjikanering som et resultat av undervisning i kulturen/religionen deres. Dette har heldigvis ikke vært tilfelle for mine informanter. Læreren må dog være observant på at undervisningen kan slå feil. Det krever en refleksiv læringspraksis, der man lar elevene får lov til å definere seg selv. Mangel på eksempler fra ressursorientering i skolen kan delvis knyttes til påstanden til Spernes (2012) om at ressursorientering ofte bare bli tomme ord i skolen.

Utdanningsdirektoratet (2015a) mener man må reflektere rundt skolens inkluderingsarenaer, og stille seg spørsmålet om noen felleskap er viktigere enn andre. Funnene tyder på at begge informantene vektlegger kroppsøvingen, idretten og friminuttene som de viktigste inkluderingsarenaene. Dette inneholder både voksenstyrte og barnstyrte felleskap. I tråd med Pastoor (2016) er det viktig å samarbeide med blant annet sportsklubber, for å sikre god inkludering og bli fyttningskompetente også i voksenstyrte felleskap utenfor skolen. I og med at det var vanskelig for Mira å delta i friminuttene hadde trolig mer voksenstøtte i de barnstyrte felleskapene også gagnet henne. På den ene siden kan man argumentere for man må styrke



mangfoldskompetansen på nevnte arenaer. Grunnen er at fysisk aktivitet virker å være en god inngang til å skape seg jevnaldrende relasjoner. På den andre siden kan man også argumentere for at implementering av mer fysisk aktivitet i andre arenaer eller fag hadde gagnet minoritetselevne. I praksis kan dette bety at læreren burde planlegge fysiske og sosiale arbeidsmåter i for eksempel norskfaget. Det blir kanskje feil å sette noen felleskap høyere enn andre. Trolig bør konklusjonen på Utdanningsdirektoratets (2015a) spørsmål derfor være at alle felleskap bør oppleves inkluderende før inkluderingsinnsatsen er vellykket. En satsing på inkludering bør derfor rettes mot alle fag og aktiviteter i skolen. Mangfoldskompetanse er derfor noe alle lærere bør ha i skolen.

Man kan argumentere for at Hintons (2003) syn om at mennesker automatisk kategoriserer hverandre, bør motarbeides i skolen. Læreren må da være refleksiv i hvilke begreper han bruker (Pearson, 2006; Spernes 2012) Som vi nylig var inne på er det svært viktig å la elevene definere seg selv. Dette bekreftes også av Spernes (2012). Funnene i studien tyder på at elevene ikke har noen problemer med å bruke begreper som "vi/oss utlendinger" eller "de norske". Siden minoritetselevne ikke har noen problemer med denne kategoriseringen, kan den trolig forsvares. Samtidig er det utvilsomt viktig å gripe inn om diskriminering/rasisme opptrer. Diskrimineringen som Mira opplevde, var basert på blant annet hudfarge. Dette opplevdes vanskelig for Mira, og skal selvfølgelig ikke opptre i skolen. Om skille mellom nordmenn og utlendinger eksisterer i klassen, vil kanskje ikke alltid være et problem. For det første virker det som elevene er stolt av å ha en annen bakgrunn enn medelevene. For det andre kan det å være minoritetselev synliggjøre rettigheter og hjelpebehov (Morken 2017). Det viktigste vil trolig være at mangfold er akseptert og oppleves som en berikelse for alle aktører. Dette handler om å akseptere at vi alle er forskjellige. Da må læreren gå foran som et godt eksempel.

Qvortrup (2012) problematiserer om man i det hele tatt kan snakke om et felleskap, uten at noen er ekskludert fra det. På samme måte må en da ta stilling til om inkludering for noen alltid vil innebære en form for ekskludering for andre. I denne konteksten, som omhandler inkludering av minoritetselever, vil dette synet være deterministisk og negativt. Samtidig kan mye tyde på at det i Miras situasjon har eksistert et tydelig skille mellom henne og de norske elevene. Når hun eksplisitt uttaler at hun ikke føler seg som en viktig deltaker i skolen, kan det virke som det i ungdomsskolen er tendenser til det Frønes (2010) betegner som serialitet. I så fall er situasjonen problematisk. Diskrimineringen Mira fikk oppleve på kroppen i starten av skolegangen skal som sagt ikke skje. Det beviser at det fortsatt er skoler der ute som trenger en holdningsendring når det kommer til å anerkjenne mangfold. Man skal ikke belage seg på foreldres engasjement for å motvirke ekskludering. Denne påstanden støttes av Antirasistisk senters (2017) undersøkelse. Tidligere ble det poengtert at inkludering kan sees på som det motsatte av ekskludering. Kanskje kan derfor drøftingen som allerede er gjort om inkludering, implisitt svare på underproblemstilling 2, også når det kommer til ekskluderingsaspektet. Enkelt sagt: Hvis læreren jobber for inkludering, jobber han samtidig mot ekskludering.

## 6 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut hva to minoritets elever mener inkludering handler om. Gjennom erfaringsbaserte intervju ønsket jeg å få elevperspektiver der målet var å svare på hovedproblemstillingen: **Hvordan kan skolen tilrettelegge for minoritets elever på en måte som ivaretar den psykiske dimensjonen av inkludering?** Som vi har sett i oppgaven er en mer pragmatisk inkluderingsdefinisjon etterspurt av mange. Ved å ta kontinuerlig ha Qvortrups (2012) psykiske inkluderingsdimensjon i bakhånd, har hensikten med oppgaven vært å la elevene få større definisjonsmakt på inkluderingsprosessen. Ved å finne ut hva minoritets elever tenker om egen inkludering i ordinære klasser kan man trolig få nyttige perspektiver. Perspektiver som ofte uteblir i teoretiske og abstrakte skisser av virkeligheten. Ved å ikke gi elevene en stemme, kan man trolig glemme det viktigste i en inkluderende praksis: Nemlig ivaretagelse av den enkelte elev. For å svare på problemstillingen måtte det en avgrensning til. Under vil jeg oppsummere funnene i henhold til underproblemstillingene. Sammen kan disse kanskje kommentere hovedproblemstillingen.

### 6.1.1 Hva mener minoritets elever inkludering handler om?

Gjennom analyse av elevers beskrivelser kan det virke som elevene vektlegger deltakelsesperspektivet og sosiale forhold i inkluderingsbegrepet. Dette handler også om å føle at man hører til. Ikke minst er det å bli respektert og ha venner sentralt. Begge mener språket er en grunnleggende forutsetning for reell inkludering. Derfor har også språket fått en viktig plass i elevenes *definisjon*. Kanskje kan man i lys av denne studien trekke inn faglig utbytte i norskfaget som viktig, i en mer pragmatisk inkluderingsdefinisjon. Til tross for at dette ikke blir anbefalt av Qvortrup (2012), som mener språktilegnelse kan være en effekt av inkludering. Kanskje det viktigste funnet i studien er elevenes store behov for å bli møtt med godhet og kjærlighet, både av lærere og elever. Jeg har diskutert hvordan dette både kommer frem implisitt og eksplisitt gjennom oppgavens deler og helhet. Det kan virke som det å være snill og grei kanskje er aller viktigst for elevenes opplevelse av inkludering.

### 6.1.2 Hvordan kan lærere arbeide for å sikre et klasserom som arbeider for inkludering og motvirker ekskludering?

Hensikten med denne problemstillingen er å finne ut hvordan elevenes syn på inkludering kan anvendes til tilrettelegging av en inkluderende klasseromspraksis. For å svare på dette må man derfor ha med seg perspektiver fra den første problemstillingen. For å si det med andre ord er man avhengig av å forstå hva elevene mener inkludering handler om, før man kan diskutere hvordan den psykiske dimensjonen kan ivaretas i skolen. I og med at *læreren* ble et gjennomgående tema i intervjuet har også lærerens rolle blitt viktig i oppgaven.

Tidlig ble ekskludering definert som det *motsatte* av inkludering. Ut ifra denne forståelsen kan man si ekskludering handler om å føle at man ikke er en reell deltaker i felleskapet. Jobber man målrettet med at alle skal delta på lik linje vil man slå to fluer i en smekk: Altså jobbe med inkludering og ekskludering samtidig.

Læreren må sikre et godt skolemiljø gjennomsyret av vennskap, respekt og kjærlighet. Dette er faktorer som vil dekke viktige inkluderingsbehov. Ut ifra intervjuet med Mira tyder mye på at holdningsskapende arbeid gjennom dialog en-til-en og samtaler i plenum har vært hensiktsmessige. Man må sørge for å ta diskriminering på alvor og ikke være avhengig av foreldrenes engasjement for at inkludering skal muliggjøres. Funnene peker på hvor viktig det er at læreren er støttende og viser pedagogisk kjærlighet. Hensikten er at denne væremåten og holdningene også internaliseres av barna. Kanskje vil da skille mellom *vi og de andre* ikke oppleves ekskluderende. Vi vet at det eksisterer diskriminering i skolen, og samfunnet generelt, noe også denne studien bekrefter. Læreren må gi rom for mangfold og signalisere at forskjellighet er en berikelse. Dette gjøres trolig best ved å se den enkelte, gjennom et individperspektiv. Grunnen er at minoritets elever og enslige mindreårige er svært heterogene *grupper* med ulik bakgrunn og livssituasjon. Mohammed har blitt svært selvstendig. I ungdomsskolen satt han pris på tydelig rammer og at læreren passet på han, viste tålmodighet og interesse. Etter hvert som han har blitt voksen mener han det er fint at han føler på mer ansvar. Noe som har blitt diskutert er at selvstendighet er et svært viktig utviklingsmål for enslige mindreårige. Samtidig trenger elevene en trygg havn å vende tilbake til etter overgangen til voksenlivet.

Resultatene i studien peker indikerer at lærerne i skolen må sørge for mer omvendt inkludering. En prosess der også resten av klassen får nytte av minoritets elevenes ressurser. Dette kan gjøres ved å la hele klassen få kunnskap om minoritets elevenes kultur. For det første kan dette være en fin inngang til økt respekt, forståelse, annerkjennelse og interesse fra *de andre* elevene. For det andre er det viktig for god integrering å ivareta minoritets elevenes opprinnelige kultur i skolen. Som jeg har diskutert tidligere er dette trolig essensielt for elevenes identitet og tilhørighet til bakgrunnen. Trolig bør en presentasjon gjøres tidlig etter overgangen til ordinær klasse. Dette må selvfølgelig gjøres på en respektfull måte, der det tydelig skal komme frem at elevene er en viktig del av felleskapet.

Relasjon er svært viktig for å fremme inkludering og motvirke ekskludering. Derfor må læreren sørge for å gi støtte også i barn-barn-felleskap for å unngå en vanskelig start. I praksis innebærer dette at læreren må vise interesse og være kontaktsøkende til elevene også i friminuttene. Skolen må også sørge for at elevenes språktilbud er adekvat, for å sikre mulighet til en reell deltakelse. Jeg har diskutert viktigheten av et innføringstilbud som gir elevene anledning til å samarbeide med andre elever i den ordinære skolen. Samt viktigheten av god morsmålsopplæring, norskopplæring. Begge informantene hatt gode erfaringer med gruppearbeid. Både som en måte å tilegne seg norskspråket på, og som en fin inngang til det sosiale felleskapet. Det er viktig at barn kan være barn og ha sine egne felleskap. Samtidig tyder mye på at voksenstøtte og involvering også bør skje i barn-barn-felleskapene, særlig om man oppdager om noen ikke er reelle deltakere.

## 6.2 Avsluttende kommentar

Det bør utvilsomt være nulltoleranse for diskriminering i samfunnet. Derfor er det urovekkende at diskriminering alt for ofte opptrer i en av de viktigste samfunnsinstitusjonene vi har. Om norske barns diskriminerende holdninger er fasilitert av lærere, medelever, eller *mannen i gata* hadde vært interessant å forske mer på. Samtidig har skolen et viktig ansvar i å motvirke diskriminerende holdninger og mekanismer. Som jeg var inne på i starten av oppgaven har George Floyds dødsfall, ført til at rasisme - og diskrimineringsdebatten i dag er svært aktuell. Dette er på tide. Trolig trengs det mer forskning på hvordan ekskludering opptrer i skolen. Det er svært mange voksne i skolen som ikke vet hvordan diskriminering føles å bli utsatt for. Meg inkludert. Derfor må vi lytte til den enkelte som faktisk har opplevd dette på kroppen.

Det viser seg at inkludering kanskje i bunn og grunn handler om å vise kjærlighet til hverandre. Noen vil nok si at det å vise kjærlighet også er kjernen i god spesialpedagogikk. Tidligere anså jeg dette som en klisje. Etter samtaler med to minoritets elever har jeg endret mening: Det ligger definitivt mye mer i dette idealistiske utsagnet! Oppgaven kan ikke generaliseres på grunn av utvalgsstørrelsen. Samtidig kan den trolig bidra til viktige perspektiver, samt føye seg inn i rekken av studier som etterspør et mer pragmatisk inkluderingsbegrep: Et begrep som i motsetning til Salamancaerklæringen og Manchesterdefinisjonen fanger opp minoritets elevers behov for å bli godtatt og elsket.

## 7 Litteratur

- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk - en innføring*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive education system*. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/228935522\\_Understanding\\_the\\_development\\_of\\_inclusive\\_education\\_system](https://www.researchgate.net/publication/228935522_Understanding_the_development_of_inclusive_education_system)
- Antirasistisk senter. (2017). "Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun" - En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Hentet fra <http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Ask, H., & Kjeldsen, A. (2015). *Samtaler med barn*. (Rapport 2015:4) Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/samtaler-med-barn--rapport-20154-pdf.pdf>
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), ss. 219-234. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794112468475>
- Bjørvik, E. (2007). "Jeg sitter i et hus hvor alle vegger vender mot syd": Telefonintervju som kvalitativ metode i kulturvitenskap. *Tidsskrift for kulturforskning*, 6(3), ss. 37-44.
- Bondevik, H., & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser: Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe forlag.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School Connectedness - Strategies for increasing protective factors among youth*. Hentet fra <https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf>
- Cowan, P., Dede, G., Kenig, N., & Spasovski, O. (2017). *Guidelines for Citizenship Education in School - The Inclusion of Minority Groups*. Hentet fra <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/26c604f4-f35c-4f7a-8c9f-60f7c9359bf9/GUIDELINES%20FOR%20SCHOOLS%20Inclusion%20of%20minority%20groups.pdf>
- Cresswell, J. W. (2014). *Research Design - Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). California: SAGE Publications, Inc.
- Dahllöf, M. (1999). *Språklig betydelse: En introduktion till semantik och pragmatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Evensen, T. (2018). *Minoritetsspråklige i skolen - Regelverk, læring og relasjoner*. Oslo: Pedlex.

- Frønes, I. (2010). *De likeverdige - om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Conceptual, Methodological and Ethical Issues in Researching Children's Experience. I S. Greene, & D. Hogan (Red.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London: Sage Publications.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hansen, O. (2012). Kjærlighet som kvalitet i barnehagen. *Barnehagefolk* 4, ss. 57-61. Hentet fra [https://barneticentrum.au.dk/fileadmin/www.barneticentrum.au.dk/Dokumenter/Kjaerlighet\\_OHH.pdf](https://barneticentrum.au.dk/fileadmin/www.barneticentrum.au.dk/Dokumenter/Kjaerlighet_OHH.pdf)
- Haugan, J. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 204-222). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hinton, P. (2003). *Stereotyper, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Ihle, R. (2008). *Søkelys - Perspektiver på arbeid med etniske minoriteter i velferdsstatene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- IMDi. (2017). *Arbeid med enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger - en håndbok for kommunene*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet fra <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/andre-filer/arbeid-med-enslige-mindrearige-asylsokere-og-flyktninger---en-handbok-for-kommunene-2017.pdf>
- Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal forlag.
- Justis- og beredskapsdepartement. (2011). *Barn på flukt* (Meld. St. 27 (2011-2012)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6f71e355918d4927966dd93019fa711a/no/pdfs/stm201120120027000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. (2007). Epistemological issues of interviewing. I S. Kvale (Red.), *Doing interviews* (ss. 10-22). Los Angeles: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo, & I. R. Knutsen (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (ss. 64-80). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes: Philosophical Papers Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Løhre, A. (2018). Tilhørighet til skolen: Betydningen av ensomhet og vennskap. I Ø. Maria, E. Sunsdal, C. R. Haugen, & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap: Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (ss. 107-125). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (ss. 65-89). Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (ss. 13-28). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Nevøy, A. (2019). En skole for alle - og en pedagogikk for inkludering. I L. Helle, & A. Nevøy (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk - Inspill til læreres arbeid for inkludering* (ss. 20-39). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (ss. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD. (2020a). *Samtykke fra deltakere i forskning*. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- NSD. (2020b). *Tips til gjennomføring av forskningsprosjekt under koronautbruddet*. Hentet fra <https://nsd.no/article.html?a=/articles/article0101.html>
- NSD. (u.d.). *Forskning og personvern*. Hentet fra [https://nsd.no/om/tema\\_personvern.html](https://nsd.no/om/tema_personvern.html)
- Oppedal, B., Seglem, K. B., & Jensen, L. (2019). *Avhengig og selvstendig: Enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale*. (Rapport 2009:11). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-200911-pdf-.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Pastoor, L. D. (2016). Enslige unge flyktningers psykososiale utfordringer: Behovet for en flyktningkompetent skole. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, bold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (ss. 200-219). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pearson, S. (2016). *Rethinking Children and Inclusive Education - Opportunities and Complexities*. [Ebook Reader]. New York: Bloomsbury Academic.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. (T. Næsby, & L. Qvortrup, Red.) *Er du med? - om inklusion i dagligtilbud og skole*, ss. 5-16.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (ss. 13-43). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sjøberg, S. (2010). Constructivism and learning. I P. Peterson, R. Tierney, E. Baker, & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education* (3. utg., ss. 485-490). Oxford: Elsevier Science.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Spernes, K. (2017). Kulturelt mangfold i barneskolen. I K. Lyngsnes, & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis: 1. - 7. trinn* (ss. 89-107). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Statped. (2016). *"Inkludering lønner seg" - Målbilde for Statped 2017 - 2022*. Hentet fra [https://www.statped.no/globalassets/om-statped/malbilde-2017-2022/statpeds\\_maalbilde\\_2017\\_2022.pdf](https://www.statped.no/globalassets/om-statped/malbilde-2017-2022/statpeds_maalbilde_2017_2022.pdf)
- Statped. (2020). *Hva er inkludering*. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Stålsett, U., Storhaug, M., & Sandal, R. (2009). Introduksjon. I U. Stålsett, M. Storhaug, & R. Sandal (Red.), *Veiledning i tilpasset opplæring: Arbeidsmåter - Fra oppskrift til refleksjon* (ss. 13-20). Oslo: Fagbokforlaget.
- Svendsen, S., Berg, B., Paulsen, V., Garvik, M., & Valenta, M. (2018). *Kunnskapsoppsummering om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Regelverket for minoritetsspråklige 6-16 år: Barn og unge i grunnskolealder*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/6-16-ar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Skolemiljøtiltak - fellesskap og miljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#sosiale-dynamikker>
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen - Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 130-150). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Uthus, M. (2017b). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 17-38). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Uthus, M. (2017c). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 157-180). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Varvin, S. (2015). *Flukt og eksil* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.



Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering - Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 110-126). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Øvreeide, H. (2011). *Samtaler med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (ss. 257-270). Oslo: Cappelen Damm AS.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjekt (NSD)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – Norsk

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema – Engelsk og arabisk

## Vedlegg 1

Hei.  
jeg heter Eskil. Jeg er student i Trondheim og skal bli lærer til høsten. Tusen takk for at du stilte opp til denne samtalen!  
Har du lest informasjonsskrivet om prosjektet?  
Har du noen spørsmål før vi setter i gang?  
Det er anonymt. Det betyr at når jeg skriver oppgaven kommer jeg ikke til å bruke noen navn du nevner. Også skolene du har gått på vil være anonyme i oppgaven. (Gi praktiske eksempler om de ikke forstår hva «anonym» betyr)  
Er det greit at jeg tar opp samtalen? opptaket vil jeg bruke når jeg skal skrive oppgaven. Det er bare jeg som har tilgang til dette opptaket. Det vil bli slettet når prosjektet avsluttes 30. juni.

Først lurer jeg litt på hvem du er?  
Hvor gammel er du?  
Hvilket land flyktet du fra, og når kom du til Norge.  
Hadde du med foreldrene da du flyktet?  
Hvis du er klar så starter vi. Det er viktig å huske på at ingen svar er gale!  
Hva handler inkludering om for deg?  
Har du hørt ordet inkludering før?  
Hva tenker du er viktig for at du skal føle deg inkludert i klassen?

Spørsmål fra når du startet i den nye klassen. Altså den klassen etter du hadde gått i mottak.

Hvordan var det å begynne i en ny klasse etter mottak?  
Hvordan fikk du venner i den nye klassen?  
Hvordan følte du overgangen fra mottaksklasse til ordinærklasse gikk?  
Hva gjorde overgangen fin/vanskelig?  
Hva var det beste med å begynne i den ordinære klassen?  
Var det lett å bli med i lekene i friminuttet?  
Hva tenker du er viktig for et godt vennskap?  
Hvor har du fått venner/lært språk og hvordan?  
På skolen  
Noen spesielle fag?  
Kroppsoving  
Kunst og håndverk?  
Andre fag?  
Idrett?  
Spilling?  
Andre steder?

## Vedlegg 1

### Språkoppfølging

- Hvordan har du lært å snakke norsk?
  - Har du lært mest norsk gjennom undervisning, eller å være med venner/andre?
  - Har skolen brukt morsmålet ditt aktivt i norskoppleringen? Har du noen eksempler?
  - Kan du si noe om hvor viktig det er å kunne språket er for å bli inkludert?
  - Hvor har du lært norsk?
  - Hva har vært det morsomste med språkoppfølgingen?
  - Hva har vært det mest krevende/vanskelige med språkoppfølgingen.
- Spørsmål om inkludering gjennom fagene på skolen
- Hvor viktig er det å mestre fagene på skolen?
  - Var det noen fag du likte bedre enn andre?
  - Opplevde du at skolen var flinke til å tilpasse undervisningen til deg? (For eksempel laget eget opplegg, hjalp deg ekstra osv.)
  - Var skolen tidlig ute med å hjelpe deg ekstra?
  - Var det noen fag du strevde med?
  - Fokuserer skolen på fellestrekk i religioner. At vi egentlig er like?
  - Snakker dere sammen om religion. Fokuserer skolen på forskjeller eller likheter?
  - Har du fått mulighet til å bestemme over din egen skoledag? Hvordan?
  - Opplever du at det på skolen var respekt for hverandres kulturer/religion?
  - Hvordan viser man respekt for hverandre?

### Kontakt med lærer og forhold til skolen

- Hvordan gikk læreren frem for å bli bedre kjent med deg?
- Opplevde du at læreren var interessert i å hilse på deg eller hjelpe deg på skolen?
- Hvor interessert har læreren vært i å bli kjent med din kultur/religion?
- Hvordan har skolen vist interesse for deg og bakgrunnen din?
- Har ditt hjemland blitt markert i skolen, enten ved å feire høytid, eller lære om landet/religion/kulturen? I så fall: Hvordan opplevdes dette?
- Er det viktig for deg at medelever og lærere vet hvem du er og hva du har opplevd (kultur/religion/tidligere erfaringer)?
- Hvordan var det å lære seg reglene på skolen?
- Noen regler du synes var rare?
- Gjelder de samme reglene for alle elever, og blir alle behandlet likt? (Hvordan merker du dette, og tenker du alle bør behandles likt?)

- Gjelder de samme reglene for alle elever, og blir alle behandlet likt? (Hvordan merker du dette, og tenker du alle bør behandles likt?)
  - Har du opplevd å ha gode samtaler med lærere? Hvordan opplevdes dette? Hva snakket dere om?
  - Har du opplevd å bli behandlet urettferdig av en lærer? Hvordan føles det?
  - Fokuserte læreren på positive sider ved deg?
  - Er det viktig for deg at lærere er opptatt av hva du er interessert i? Hvordan kan læreren vise interesse?
- Har du eksempler på noe skolen har gjort for å vise frem din kultur?
- Vet du om biblioteket på skolen har bøker på ditt språk?
- Er du aktiv i timene? Liker du å svare på spørsmål fra læreren? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tror du er viktig for at elever skal tørre å snakke høyt i klassen?
- Har skolen brukt tekster, sanger eller leker fra hjemlandet ditt i skolen?  
(Hvordan opplevdes dette?)
- Har du følt at din kultur er mindre viktig enn den norske kulturen?  
Grupperinger i skolen
- Har det tidligere oppstått grupperinger der norske elever henger sammen og utenlandske elever henger sammen?
- Hvorfor tror du det kan oppstå grupperinger?
- Tenker du at slike grupperinger er greit, eller ser du et problem med det?
- Hvordan tror du at læreren kan hindre at slike grupperinger oppstår?
- Var det lett å bli med i lekene i friminuttet?

### Samarbeid/gruppearbeid

- Har det vært mye gruppearbeid i skolen?
- Hvordan ble gruppene fordelt?
- Hvordan liker du gruppearbeid?
- Kommer du på en hendelse fra skolen der samarbeid har fungert spesielt godt?
- Pleier du å delta aktivt? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan hjalp lærerne deg til å bli god til å samarbeide?
- Tenker du samarbeid i skolen har vært viktig for å lære norsk?
- Har gruppearbeid vært viktig for deg i å bli kjent med andre elever i klassen?

### Avslutning/oppsummering

- Hvem tenker du har ansvar for at alle blir inkludert?
- Følte du deg som en viktig deltaker i skolen da du gikk i mottaksklasse?
- Føler du deg som en viktig deltaker i skolen i dag?
- Avslutningsspørsmål: Jeg skal jobbe som lærer etter sommeren. Hva tror du er det viktigste jeg kan gjøre i møte med barna som kommer fra mottaksklasse?
- Er det noe du lurer på eller ønsker å si til slutt?

Takk for at du deltok! Du har vært til stor hjelp. Bare å ringe om du lurer på noe mer om prosjektet!

## Vedlegg 2

### NSD Personvern

10.02.2020 11:58

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 631453 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet, region og helse, samt alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos [REDAKERT]  
Tlf. Personverntjene

## Vil barnet ditt delta i forskningsprosjektet

### ” [Overgang fra mottaksklasse til ordinær klasse] ”?

Dette er et infoskriv om et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva flerspråklige barn mener er viktig, når de skal inkluderes i ordinærklassen. Jeg søker deltakere til dette prosjektet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn/ungdom.

#### Formål

Formålet med intervjuet er å finne ut hvordan man kan jobbe i skolen for inkludering av flerspråklige elever. Jeg skal bli lærer etter sommeren. I den anledning ønsker jeg å finne ut av hva barna selv er opptatt av i møte med den nye klassen, slik at jeg kan ta imot nye elever på en god måte. Et overordnet mål med oppgaven er å bidra med elevers syn og erfaringer om hva de vektlegger for å føle seg inkludert. Gjennom samtaler med elever skal jeg skrive en masteroppgave, som publiseres i juni.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU.

#### Hvorfor blir barnet ditt spurt om å delta?

Jeg ønsker å snakke med ca. 10 barn/ungdom fra alderen 10 til 16 år, som har gjennomført overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse.

#### Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Hvis ditt barn ønsker å delta i prosjektet, innebærer det en telefonsamtale på 30 til 45 minutter. Samtalen vil bli tatt på lydopptaker, og datainnsamlingen vil deretter bli brukt til å skrive en masteroppgave. Foreldre kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt. Intervjuene kan gjøres etter avtale, enten i skoletid eller utenom.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt ønsker å delta, kan han/hun når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis barnet ditt ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

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

- Veileder og jeg vil ha tilgang til datamaterialet.
- Opplysninger som kan knyttes til ditt barn/skole vil ikke bli publisert, og navn og skole vil anonymiseres.

#### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes [30 juni]. Personopplysninger og opptak vil slettes etter dette.

#### Ditt barns rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- Å få rettet personopplysninger om dit barn,

## Vedlegg 3

- få slettet personopplysninger om ditt barn.
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet).
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU
- NSD –
- Intervju

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Anne-Lise Sæteren

Eskil Aga Walnum

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Overgang fra mottaksklasse til ordinær klasse* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At barnet mitt deltar i telfonintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [30. juni]

---

(Signert av foresatt, dato)

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Do your child want to participate in the research project “/Transition between reception class to ordinary class/”?

هل يرغب طفلك بالمشاركة في المشروع البحثي: "الانتقال بين الصف  
التمهيدي والصف عادي"؟

I invite your child/youth to participate in a study about inclusion in the transition between reception classes and ordinary classes. I am in the process of writing my Master's Thesis and need volunteers. In this information sheet I will give you information about the project and what participation will mean for your child/youth.

أدعو ابنكم/ابنتكم للمشاركة في دراسة حول تسجيل الطلاب عند الانتقال من الصف التمهيدي إلى الصف العادي. أنا بصدد كتابة رسالة الماجستير وأحتاج لمتطوعين. في ورقة المعلومات هذه سأزودكم بمعلومات عن المشروع وسأوضح لكم ما المقصود من مشاركة ابنكم/ابنتكم في هذه الدراسة.

### The purpose of the study

The purpose of the research is to talk to students about their experiences in reception classes with focus on inclusion and affiliation. I am going to be a teacher and want to be able to give children a best possible start and transition to the ordinary class.

#### الغرض من الدراسة

إن الغرض من هذه الدراسة هو التحدث مع الطلاب عن تجاربهم في الصف التمهيدي مع التركيز على الاندماج وتسجيلهم. أنا سأصبح معلم وأرغب في أن أكون قادراً على منح طلابي أفضل بداية ممكنة عند انتقالهم من الصف التمهيدي إلى العادي.

### Responsible organization

NTNU

#### المنظمة المسؤولة

الجامعة النرويجية للعلوم والتكنولوجيا (NTNU)

### Why are your children asked to participate?

I am looking for 10 students from the age 11 to 14 who have completed the transition between reception class and ordinary classes.

#### لماذا يُطلب من أطفالنا المشاركة في هذه الدراسة؟

أنا أبحث عن 10 طلاب تتراوح أعمارهم من 11 إلى 14 عاماً ممن انتقلوا من الصف التمهيدي إلى الصف العادي.

### Participation in this research project is completely voluntary

Participation in the project is voluntary. If your child wants to participate, he / she may withdraw consent at any time without giving any reason. All information about your child will then be anonymized. It will not have any negative consequences for you if your child will not attend or later choose to retire.

المشاركة في هذه المشروع البحثي أمر طوعي تماماً



## Vedlegg 4

إن المشاركة في هذه المشروع البحثي أمر طوعي. وإذا رغب طفلكم بالمشاركة فيمكنه سحب موافقته في أي وقت دون ابداء أي عذر. ولن يتم الكشف عن كافة المعلومات المتعلقة بطفلكم عند مشاركته في هذه الدراسة. وإن عدم حضور طفلكم أو انسحابه لاحقاً من الدراسة لن يؤثر سلباً عليكم.

### Privacy - how we store and use information

I will only use the information about your child for the purposes we have stated in this writing. We treat the information confidentially and in accordance with the privacy policy.

- The supervisor and I get access to the data material.
- Information that can be associated with your child / school will not be published, and the name and school will be anonymized.

الخصوصية: كيف تُخزّن وتستخدم المعلومات

سيتم استخدام المعلومات المتعلقة بطفلكم للأغراض الموضحة في هذه الرسالة فقط. ونحن نتعامل مع المعلومات بسرية ووفقاً لسياسة الخصوصية.

- سيكون لدي أنا والمشرّف فقط إمكانية الوصول لمادة البيانات.
- لن يتم نشر المعلومات المرتبطة بطفلكم أو المدرسة، ولن يتم الكشف عن اسم الطفل والمدرسة.

The project is scheduled to be completed [June 30]. Personal data and recordings will be deleted before this date.

من المقرر أن يكتمل المشروع في 30 يونيو. وسيتم حذف البيانات الشخصية والتسجيلات قبل هذا التاريخ.

### Your child's rights

If your child can be identified in the data material, you are entitled to:

- Get insight into what personal information is registered about your child,
- Obtaining personal information about your child,
- Get deleted personal information about your child,
- Obtain a copy of your personal data (Data portability)
- To send a complaint to the Data Protection Officer or the Data Inspectorate regarding the processing of your child's personal data.

حقوق طفلكم

يحق لكم ما يلي إذا ما تم التعرف على هوية طفلكم في مادة البيانات:

- الحصول على تفاصيل دقيقة عن ماهية المعلومات الشخصية المسجلة عن طفلكم.
- الحصول على معلومات شخصية عن طفلكم.
- حذف البيانات الشخصية الخاصة بطفلكم.
- الحصول على نسخة من البيانات الشخصية الخاصة بطفلكم (قابلية نقل البيانات).
- إرسال شكوى إلى "مسؤول حماية البيانات" أو "مفتش البيانات" فيما يتعلق بمعالجة البيانات الشخصية الخاصة بطفلكم.

### What gives us the right to process personal information about your child?

We process information about your child based on your consent.

On behalf of NTNU, NSD - Norwegian Center for Research Data AS has considered that the processing of personal data in this project is in accordance with the privacy regulations.

ما الذي يعطينا الحق بمعالجة معلومات شخصية عن طفلكم؟  
نحن نعالج معلومات عن طفلكم بناءً على موافقتك.

## Vedlegg 4

وأعتبر المركز النرويجي لبيانات البحوث (NSD) بالنيابة عن الجامعة النرويجية للعلوم والتكنولوجيا (NTNU) أن معالجة البيانات الشخصية في هذا المشروع متوافقة مع لوائح الخصوصية.

### Where can I find out more?

If you would like any further information, or wish to take advantage of your rights, please don't hesitate to contact:

أين يمكنني معرفة المزيد من المعلومات؟

إذا كنت ترغب في الحصول على المزيد من المعلومات أو ترغب في الاستفادة من حقوقك، فلا تتردد في الاتصال بـ:

- NTNU,
- NSD –
- Interview

### Consent Statement

I have received and understood information about the project *Transition from reception class to ordinary class* and have had the opportunity to ask questions. I consent that:

My child/youth participates in an interview  
that my information will be processed until the project is completed, [30. June]

بيان الموافقة

لقد تلقيت وفهمت معلومات عن المشروع (الانتقال بين الصف التمهيدي والصف عادي)، وقد أتيت لي الفرصة للاستفسار عن المشروع. أوافق أن:

يشارك ابني/ابنتي في مقابلة

وأن تعالج معلوماتي حتى اكتمال المشروع في تاريخ 30 يونيو.

(Signed by Guardian, date)

(توقيع الوصي/ولي الأمر، التاريخ)

(Signed by Project Manager, date)

(توقيع مدير المشروع، التاريخ)

