

Elisabeth Nordal Ulvestad

## *"Hvorfor gutta, gutta hvorfor. Nå har dere ødelagt alt"*

En kvalitativ undersøkelse av  
begynneropplæringens inkluderingspraksis i lys  
av syv andreklassingers opplevelse av fellesskap,  
tilhørighet og anerkjennelse i klasserommet

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Mette Nygård

Mai 2022



Elisabeth Nordal Ulvestad

*"Hvorfor gutta, gutta hvorfor. Nå har dere ødelagt alt"*

En kvalitativ undersøkelse av begynneropplæringens inkluderingspraksis i lys av syv andreklassingers opplevelse av fellesskap, tilhørighet og anerkjennelse i klasserommet

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Mette Nygård  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Temaet for denne studien er elevers opplevelser og erfaringer av inkludering i begynneropplæringen, altså de første årene i skoleløpet. Studien sentrerer seg slik rundt hva som er sentralt av deres erfaringer, og hvilke aspekter ved inkludering som kan belyses i veien mot et mer helhetlig perspektiv. Formålet er å se betydningen av barns medvirkning i egen livsverden, og synliggjøre det som kan kalles “blinde flekker” i inkluderingsarbeidet, som her forstås som elementer ved inkludering som kan falle bort fra opplevelsen, dersom læreren ikke retter bevissthet mot dette.

Studien tar med dette utgangspunkt i følgende problemstilling: *“Hva fremstår sentralt i opplevelsen av begynneropplæringens inkludering, sett fra et elevperspektiv?”*. Problemstillingen besvares med bakgrunn i syv intervjuer av elever i begynneropplæringen. I lys av intervjuenes essens er tre kategorier for analyse og drøfting utformet; *Om behov for å ha det bra*, *Om distinksjoner mellom kjønn*, og *Om skolens rammer*, som videre trekkes frem og drøftes med relevant litteratur. Denne innebærer blant annet Bernsteins (2000) teori om klassifisering og innramming, Goffmans (1992) teori om hverdagens roller, samt Bussey og Banduras (1999) teori om det sosiale kjønn. Hver for seg og samlet er de trukket frem for dannelsen av en utvidet forståelse og sammenheng mellom informantenes perspektiver og studiens tematikk.

Studiens sentrale funn viser at opplevelsen av tilhørighet, anerkjennelse og fellesskap fra både medelever og lærer sentralt for inkludering, og at mangelen på dette kan ha innvirkninger i skolens inkluderingspraksis. I elevenes sosiale relasjoner kommer det frem at *behov* og *forventninger* er sentralt for opplevelsen av fellesskap i klassen, som videre viser seg å gå på tvers, i *distinksjoner* av hverandre med grunnlag i *kjønnskategorier*. Distinksjonenes opphav og påvirkning drøftes så med hensyn til inkluderingspraksisen. I studiens siste kategori diskuteres det hele i sammenheng, der elevenes beskrivelser av lærerens praksis blir sett i større sammenheng. Her kommer det frem at opplevelsen av lærerens praksis kan oppleves krenkende med en mangel på anerkjennelse, som igjen kan ha innvirkning i elevens evne til å anerkjenne hverandre. Statens innvirkning i skolens inkluderingspraksis drøftes her i kontekst, der kunnskapssamfunnet og *tidlig innsats* ses i sammenheng med lærerens mulighetsrom for å arbeide med inkludering.

## Abstract

The subject for this study is students' perception and experiences of inclusion in the initial education - the first years primary education. The study thus centers around what is central to their experiences, and which aspects of inclusion can be elucidated on the way towards a more holistic perspective. The purpose is to see the importance of children's participation in their own world of life, and perceive what can be called "blind spots" in the task of inclusion, which is here understood as elements of inclusion that can drop off from the experience, if the teacher does not aim consciousness against this.

The thesis is based on the following issue: "What is central to the perception of the inclusion of primary education, seen from a students perspective?". The issue is answered on the basis of seven interviews with students in primary education. In light of the essence of the interviews, three categories for analysis and discussion have been designed; *About the need to feel good*, *About distinctions between genders*, and *About the school's framework*, which are further highlighted and discussed with relevant literature. These include Bernstein's (2000) theory of classification and framing, Goffman's (1992) theory of everyday roles and Bussey and Bandura's (1999) theory of social gender. Separately and overall, the theories are highlighted the formation of an expanded understanding and connection between the informants' perspectives and the study's subject.

The central findings of the study show that the experience of belonging, recognition and unity from both fellow students and teachers is central to the schools inclusive practice, and that the absence of this can implicate the inclusive practice of the school. In the students' social relations, it emerges that *needs* and *expectations* are central to the experience of unity in the class, which further turns out to go across, in *distinctions* of each other based on *gender categories*. The origin and influence of the distinctions are then discussed with regard to the inclusion practice. In the last category of the study, this is discussed in context, where the students' descriptions of the teacher's practice are seen in a larger context. Here it emerges that the experience of the teacher's practice can be perceived as offensive with a lack of recognition, which in turn can have an impact on the student's ability to recognize each other. The state's impact on the school's inclusion practice is discussed in this context, where *the knowledge society* and early intervention are seen in connection with the teacher's scope for working with inclusion.

## **Førord**

Og brått er fem studieår i Trondheim ved veis ende. Valget om å søke ved lærerutdanning, som i realiteten var en uheldig misforståelse, har nå blitt en stolt del av min identitet. Jeg ville aldri valgt annerledes.

Først og fremst fortjener studiens informanter, de flotte elevene fra 2. trinn mye ros for sitt bidrag til denne oppgaven. I en alder av syv og åtte år har de delt verdifulle tanker denne oppgaven ikke kunne vært foruten. Uten deres refleksjoner og evne til å dele sine opplevelser i skolen hadde jeg heller ikke hatt den innsikten jeg har i dag. Jeg vil også rette en stor takk til mitt tantebarn, Elena på 5 ½ år, som til høsten er skolestarter. Hun utvidet min forståelse av barns perspektiv, der hun i forkant av intervjuene bidro i et prøveintervju. Her kom nye begreper og oppfatninger til, som løftet intervjuets tilpasning til elevene. Bruken av barn som informanter, innenfor en så stor tematikk som inkludering i sin brede natur er, har vært en mye større utfordring enn jeg i forkant av studien var beredt. En videre takk rettes derfor til min veileder, Mette Nygård. I pedagogisk og dyktig ånd har du hentet ut mine interessefelt, og utfordret meg til å ta steget et hakk videre. Både tematikken og empirien har åpnet for mange ulike retninger. Når utformingen av studien, som også i sin skala, til tider har vært overveldende, har jeg deg å takke for at jeg har holdt meg på riktig sti.

I denne sammenheng vil jeg også vie oppmerksomhet til min mor, Evy. Du er av *stor* betydning for min utvikling - som person og som lærer. Din støtte, drivkraft og ditt pedagogiske engasjement har de siste fem årene motivert meg til å strekke meg lengre i utdanningen til yrket. Takk for all støtte fra deg og pappa, og familien min for øvrig. Dere er viktige for meg. Opplevelsen av tilhørighet har sjeldent kjentes så viktig som i det siste halvåret, der utfordringer så vel som oppturer har blitt møtt i fellesskap. Dette har jeg mine verdifulle venner å takke for. Gjennom dere vokser jeg som person, og deres liv og vesen gir meg påfyll av energi. En siste anerkjennelse rettes til Simen. Du utvider mitt faglige perspektiv, løfter meg og gir meg tro på meg selv. Du er min trygge havn.

Trondheim, mai 2022

Elisabeth Nordal Ulvestad





# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Aktualisering og grunnlag for studiens tematikk.....	1
1.2 Oppgavens oppbygning.....	3
<b>2.0 Teorigrunnlag .....</b>	<b>4</b>
2.1 Barns rett til medvirkning.....	4
2.2 Inkludering.....	5
2.2.1 Om ansvar og forventninger .....	6
2.3 Inkluderingspraksisens kontekst .....	7
2.3.1 Om dimensjoner sett i sammenheng .....	9
2.4 Om skolehverdagens rolleforventninger.....	10
2.5 Tidligere forskning.....	12
2.5.1 Om klassefelleskapet .....	12
2.5.2 Om tidlig innsats .....	13
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>15</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	15
3.2 Vitenskapsteoretisk landskap.....	15
3.3 Forskerrollen, utvalg og kontakten mellom forsker og informant.....	17
3.4 Med barn som informanter .....	18
3.4.1 Om å forske med barn.....	18
3.5 Om systematikk og spontanitet .....	20
3.6 Forholdet mellom teori og empiri.....	20
3.7 Sikring av kvalitet på studien.....	21
3.7.1 Etske betraktninger .....	22
3.8 Utforming av intervjuguide.....	23
3.8.1 Prøveintervju .....	24
3.9 Gjennomføring av intervjuer og refleksjoner .....	25
3.10 Transkripsjonsprosess, analyseprosess og koding .....	28
<b>4.0 Analyse.....</b>	<b>30</b>
4.1 Presentasjon av empiri .....	30
4.1.1 Kategori 1: Om behov for å ha det bra.....	30

4.1.2 Kategori 2: Om distinksjoner mellom kjønn.....	32
4.1.3 Kategori 3: Om skolens rammer .....	34
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>39</b>
5.1 Kategori 1: Om behov for å ha det bra .....	39
5.1.1 Om forventninger til klassefellesskapet.....	40
5.1.2 Om å ta del i fellesskap.....	42
5.2 Kategori 2: Om distinksjoner mellom kjønn.....	43
5.2.1 Om en biologisk eller sosial kategori.....	44
5.2.2 Når kjønnskategori blir fellesskap .....	45
5.2.3 Rollen versus individet.....	46
5.3 Kategori 3: Om skolens rammer.....	47
5.3.1 Lærerens rolle og elevenes holdninger til hverandre .....	47
5.3.2 Om horisontal og vertikal inkludering på tvers .....	48
5.3.3 Om å se klasserommets dynamikker i sammenheng .....	50
5.3.4 Tidlig innsats - på hvilke premisser? .....	52
5.3.5 Om en bredere forståelse av inkluderingspraksisen.....	54
<b>6.0 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>56</b>
<b>7.0 Litteraturliste .....</b>	<b>58</b>
<b>8.0 Vedlegg .....</b>	<b>63</b>
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	63
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevens foresatte .....	66
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til elevens foresatte .....	70
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til eleven.....	71
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring til eleven.....	76
Vedlegg 6: Intervjuguide .....	77

# 1.0 Innledning

## 1.1 Aktualisering og grunnlag for studiens tematikk

Tilhørighet er et grunnleggende behov for det aktive og handlende mennesket (Maslow, 1970, i Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 139). Skolen som institusjon er det stedet norske barn og unge tilbringer mest tid i hverdagen (Helsedirektoratet, 2015). Store deler av oppveksten tilbringes med dette i en institusjon, og vi opplever i dag det Ida Erstad kaller en økende grad av *institusjonalisering* (Erstad, 2020, s. 50). Samtidig utgjør mye av skolehverdagen både i og utenfor undervisning også viktige sosiale interaksjoner i det som kan kalles *skole-* eller *klassefellesskapet*. Dette fellesskapet, slik Liv Duesund (2017) definerer det, forutsetter at alle opplever *tilhørighet* til fellesskapet. Tilhørighet fremheves også der inkludering som praksis fastslås i læreplanens overordnede del som en grunnleggende del av arbeidet med tilpasset opplæring i skolen:

Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet. Det er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å se på mangfoldet som en berikelse og ressurs. [...] Opplæringen skal bidra til at alle elever kan delta aktivt i fellesskapet, lytte til innspill fra medelever og anerkjenne hverandre for det hver enkelt bidrar med (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sammen med *tilhørighet* trekkes videre to andre vesentlige begreper frem i kravet om inkludering i skolen; *fellesskap* og *anerkjennelse*. Tre sentrale aspekter ved inkludering fremheves her, og vil med studiens empiri samt være av betydning for denne oppgaven. Av kunnskapssamfunnets relevans for dagens skolekontekst, men også i lys av Yoshikawa m.fl (2013) er også *tidlig innsats* aktuelt for arbeidet med inkludering, sett i sammenheng med tidligere nevnte institusjonalisering.

Edvard Befring (2016) betegner inkludering som et “indrebegrep”, der begrepets betydning kommer frem av den enkeltes opplevelser og erfaringer med det (Befring, 2016, s. 29). Inkluderings opplevelse er dermed *subjektiv*; barn vet selv best hvordan de har det (Barne- og familiedepartementet, 2021). Deres individuelle erfaring kan slik også skille seg fra den voksnes profesjonelle vurdering. Spesielt to artikler nedfelt i FNs barnekonvensjon er derfor av betydning for denne studien: *barns rett til medvirkning* og *barnets beste*. I lys av det foregående vil jeg i denne studien derfor besvare den følgende problemstillingen:

*Hva fremstår sentralt i opplevelsen av begynneropplæringens inkludering, sett fra et elevperspektiv?*

Studiens problemstilling bærer i sin utforming preg av barns medvirkning i forskning, der et bevisst fokus er rettet mot betydningen av deres livsverden og barnet som subjekt i egen tilværelse. Deres opplevelse fra innenfraperspektivet kan skille seg fra de voksnes vurderende utenfraperspektiv. Problemstillingen åpnet slik fra studiens start for informantenes mulighet til å dele av *sin* opplevelse, uavhengig av kategorier og begrensninger. Det er slik synliggjøringen av elevenes *opplevelse* av sin skolehverdag som vektlegges, med grunnlag i Gunilla Halldéns (2016) poengtering; ser vi barn som sosiale aktører, eller bare fremtidige voksne?

Denne studien omhandler slik elevperspektivet i skolens inkluderingspraksis, der elever fra skolens begynneropplæring har medvirket gjennom å dele sine ulike opplevelser av og erfaringer fra skolehverdagen. Mens analysekapittelet trekker frem sentrale utdrag fra studiens kvalitative intervjuer, der elevperspektivet står i sentrum, vil drøftingskapittelet trekke frem og tydeliggjøre informantenes erfaringer og se dem i en større teoretisk sammenheng. Her vil Basil Bernsteins (2000) teori om klassifisering og innramming i skolen sammen med Erving Goffmans (1992) rolleteori samt Kay Bussey og Albert Banduras (1999) perspektiv på det sosiale kjønn hver for seg og i helhet løfte frem og belyse prosessene mellom og bak informantenes betraktninger. Det rettes av analysens tre kategorier først et blikk mot elevenes betraktninger av hverandre, før jeg avslutningsvis trekker frem elevenes refleksjoner rundt lærerens praksis, og hvilken samlet betydning dette kan sies å ha for den daglige opplevelsen av inkludering i skolen.

Informantenes bidrag kan i denne studien sies å bygge opp under tanken om elevperspektivets viktige betydning i veien mot et helhetlig syn på inkludering. Deres deltakelse har bidratt til to viktige momenter i studien. Først; opplevelsen av inkludering, fra et barneperspektiv, sammenfaller ikke nødvendigvis med den voksnes vurdering av en inkluderende praksis. For det andre; i barns livsverden foregår mange prosesser som kanskje ikke alltid er like synlig for læreren. Læreren kan dermed ha påvirkning på flere områder enn man selv er bevisst. Det helhetlige blikket på skolens inkluderingspraksis er dermed sentralt for å unngå “blinde flekker”, altså aspekter ved inkluderingsarbeidet som uten en bevisstgjøring kan falle bort.

Elevenes medvirkning og perspektiv viser seg i studien å være sentrale for dette helhetlige perspektivet.

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Denne studien er delt inn i fem kapitler. I det første, foregående kapitlet, *Innledning*, ble studiens relevans og betydning trukket frem. I kapittel 2, *Teorigrunnlag*, vil relevante begreper innen inkludering gjøres rede for, i tillegg til studiens teorigrunnlag og tidligere forskning. I kapittel 3, *Metode*, vil jeg gjøre rede for og grunngi studiens metode, der blant annet valgte fremgangsmåte, vitenskapsteoretiske grunnlag og spesielle betraktninger med hensyn til studiens kvalitet og etikk ved valgt metode legges frem. I kapittel 4 vil jeg først presentere studiens sentrale funn gjennom tre kategorier med tilhørende beskrivende og tolkende fase før jeg i studiens femte og siste kapittel vil drøfte analysens funn i lys av relevant teori. Avslutningsvis vil studiens funn oppsummeres, der det teoretiske grunnlaget ses i sammenheng for et mer helhetlig perspektiv på skolens inkluderingspraksis.

## 2.0 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil noen grunnleggende teoretiske perspektiver som ses i sammenheng med studiens funn trekkes frem med et videre innblikk i teori som bygger opp under det foregående. De grunnleggende teoretiske perspektivene er hver for seg og i helhetlig sammenheng relevante for de ulike dynamikkene som fra studiens empiri utspiller seg i klasserommet. Videre er de nyttige for å forstå hvilke prosesser som kan tenkes å ha innvirkning på opplevelsen av inkludering i klasserommet. Basil Bernsteins (2000) teori om klassifisering og innramming i skolen, Erving Goffmans (1992) teori om menneskelig interaksjon i form av hverdagens roller og Kay Bussey & Albert Banduras (1999) teori om det sosiale kjønn fremstår derfor som sentrale og grunnleggende teorier. Jeg vil først, i lys av barns medvirkning gi et kort innblikk i *barnekonvensjonen*, før jeg beveger meg videre mot studiens overordnede tematikk, inkludering, og ulike perspektiver sett i relevans. Studiens grunnleggende teorier vil videre gjennomgås, før jeg til slutt trekker frem tidligere forskning på feltet.

### 2.1 Barns rett til medvirkning

Barns rett til medvirkning og *barnets beste* er blant artiklene som er nedfelt i FNs konvensjon om barnets rettigheter, vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989 (Barne- og familiedepartementet, 2003). *Barnets beste* er et grunnleggende prinsipp, ikke bare i skolen, men i alle saker som omhandler barn. Barns rett til medvirkning er også nedfelt i skolens formålsparagraf og opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2017; Opplæringslova, 1998), og ble styrket i 2018. Da trådte *personvernordningen*, en forordning for å styrke personvernet, i kraft i samtlige EU- og EØS-land. Her ble det gitt uttrykk for barn og unges posisjon som særlig sårbar gruppe, og makt-ubalansen som trer frem og forsterkes mellom barn og profesjonelle aktører. Barn vet best hvordan de selv har det, og det er av denne grunn ifølge Barne- og familiedepartementet viktig å lytte til deres stemme og erfaringer. Samtidig stiller nevnte forordning strengere krav til personvern med barn i målgruppen, i tillegg til en tydeligere tilpasning til barnet i saker som omhandler dem (Barne- og familiedepartementet, 2021). Elevenes økte mulighet til medvirkning er også trukket inn i læreplanverkets overordnede del, under *Demokrati og medvirkning*, der elevenes erfaring av reell innflytelse i egen skolehverdag og opplevelsen av å bli lyttet til blir vektlagt. Erfaringen av dette trekkes frem som verdi både for samtiden og fremtiden i form av forberedelsen på å bli fremtidige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 2.2 Inkludering

Inkludering, som det komplekse begrepet det i sin helhet er, har ingen klar, felles definisjon blant forskere (Haug, 2005, i Olsen, 2010). I skolesammenheng snakker vi likevel ofte om en “inkluderende opplæring”, og begrepet kan i denne sammenheng ses fra to perspektiver for å bevege seg mot en forståelse av begrepet; innenfra og utenfraperspektivet. Mens utenfraperspektivet dreier seg om skolens intensjoner for inkludering, dreier innenfraperspektivet seg om elevens erfarte inkludering (Olsen, 2010). Inkludering er ikke et nytt begrep, men ble i større grad tatt i bruk i skolen etter implementeringen av L-97, der det erstattet det tidligere mer brukte begrepet *integrering* (Duesund, 2017). Målet var en inkluderende skole med full likestilling og deltakelse for alle (Dalen, 2006, i Morken, 2017, s. 68), uavhengig av kategori. En kategorisering av elevene skulle etter dette å dømme ikke være nødvendig lengre (Morken, 2017, s. 68). I skolehverdagen er ikke inkludering en tidsavgrenset handling, men en *sosial prosess*, som elevene er deltakere i. Mens inkluderingen i form av målsetting og lovbestemmelse ovenfor befinner seg på et faglig, objektivt nivå, befinner skolehverdagens inkludering seg på et subjektivt, erfart nivå (Duesund, 2017, s. 166). Duesund fremlegger:

*Hvis det skal gi mening å bruke et begrep som fellesskap om en klasse, forutsetter det per definisjon at alle tilhører dette fellesskapet. Slik sett er ikke klassen et fellesskap hvis noen av elevene står eller holdes utenfor klassefellesskapet* (Duesund, 2017, s. 166).

Sosial tilhørighet (i skolen) viser seg ifølge Duesund å være avgjørende både for sosial trivsel og personlig vekst, så vel som for faglig kunnskapstilegnelse og læring, og det er skolens plikt å legge til rette for det. Skal elevene kunne yte sitt beste, må de også ha det best mulig, og trives (Duesund, 2017, s. 166-167).

For en mer samlet forståelse av det brede begrepet og fenomenet inkludering kan sies å være skjelner Sven Nilsen (2017) mellom tre *dimensjoner*; den organisatoriske og fysiske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkludering. Hver dimensjon beveger seg inn på både subjektive og objektive aspekter, med den enkeltes personlige opplevelse av den på den ene siden, og konstaterbare kjennetegn på den andre (Nilsen, 2017, s. 24-30). Jeg vil i det følgende se nærmere på inkluderingens sosiale dimensjon, da studien tematiserer inkluderingsprosesser i et sosialt perspektiv. I grundigere forstand omhandler den sosiale dimensjonen ikke bare individet, men *miljøet* - der mennesker

møtes og relasjoner skapes, tross ulikheter i bakgrunn og forutsetninger. Man befinner seg ikke bare på samme sted, man *omgås* i gjensidig forståelse og respekt. I skolen gjelder dette alle skolens aktører, om det så er elevene imellom eller mellom lærer og elev (Nilsen, 2017, s. 26-27). Nilsen beveger seg så videre på det hun tidligere beskrev som det subjektive aspektet ved inkluderingen, og vektlegger hvilken betydning det har å høre direkte med elevene om hvordan deres *opplevelse* av skolens inkluderingsmekanismer er - deres sosiale tilhørighet. Behovet for dette blir også fastslått i opplæringslovens §8-2 *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*:

“I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør” (Opplæringslova, 1998).

Sosial tilhørighet er altså av særlig betydning i skolen. Arne Nikolaisen Jordet vektlegger videre betydningen av en *anerkjennende pedagogikk* i skolen. Anerkjennelse er en bred teori, men handler i korte ord om det som kan kalles en *likeverdig relasjon*, der subjektet verdsettes for seg (Jordet, 2020, s. 25). Jordet viser til Axel Honneths hovedverk “Kamp om anerkjennelse” i det han fremlegger anerkjennelsens betydning for vårt iboende potensial som menneske, ved menneskets viktige sosiale samspill med omgivelsene som grunnlag. Med bakgrunn i dette fører Jordet samtalen videre mot *kampen om anerkjennelse* i skolen, der perspektivet rettes mot hvordan enkelte elevers strev kan forstås som uttrykk for krenkelse gjennom skolens praksiser. Betydningen av den erfarne anerkjennelse trekkes frem. *Skal barn og unge kunne anerkjenne andre*, skriver Jordet, *må de imidlertid først bli anerkjent av de voksne* (Jordet, 2020, s. 5-6). Betydningen av å inngå i sosiale relasjoner *preget av anerkjennelse* uttrykkes videre som et grunnlag for et menneske i sunn utvikling (Jordet, 2020. s. 25).

### **2.2.1 Om ansvar og forventninger**

Dagens barn og unge står ifølge Ida Erstad overfor økende grad av institusjonalisering. Store deler av barndommen er gjennom barnehage og skole tilbragt i institusjon som igjen gir økt kontrollering og regulering av oppveksten (Erstad, 2020, s. 50-51). Frønes og Strømme (2014, s. 21, i Erstad, 2020, s. 51) beskriver på den ene siden skolen som en “mobilitetsgenerator”, altså at den gir barn og unge muligheter til utdanning og sosial bevegelighet, muligheter som ikke fantes i like stort format før. På den andre siden beskrives skolen som “marginaliseringsdynamikkens generator”. I dette ligger det en antydning til at skolen som opplæringsinstitusjon både kan tydeliggjøre og forsterke skiller mellom ulike barn, om det gjelder faglig eller sosial mestring. Skolen er både en sosial institusjon og læringsinstitusjon - to ulike kategorier som likevel henger nært sammen, som også beskriver skolens tvetydige



samfunnsmandat (Erstad, 2020, s. 52). Margrethe Hjerrild (2016) grunngir hvilken viktig betydning og rolle pedagogene har for å fremme like muligheter for alle i barnehage og skole, og hvilken oppmerksomhet som må rettes mot dette feltet. Tine Dalgaard vektlegger videre forventningenes betydning, i hvordan identitet og kjønn skapes og utvikles i alle fellesskap vi tar del i - i relasjoner. Forskjellige forventninger preger barna, alt etter hvilken kategori de tilhører. Uten å være bevisst det selv fremmer og hemmer pedagogen slik ulik atferd, og kan slik stå i fare for å begrense barns utviklingsmuligheter grunnet *stereotype forventninger* til atferd (Dalgaard, 2016, s. 12-13).

Laura Gilliam og Eva Gulløv (2015, norsk oversettelse) trekker frem ulike fenomener i relevans til denne studiens empiri. *Den gode skoleelev* beskrives blant annet av barna i studien som et barn med “sivilisert atferd”; høflig, kroppsbehersket og fredelig. Forfatterne beskriver videre forventningen om ønsket - og oppfølgingen av uønsket atferd, ved sanksjoner i form av irettesettelser, tilsnakk og oppdragelse (Gilliam og Gulløv, 2015, s. 135). I fokuset på arbeid med sivilisert atferd hos barna grunnlegges skolens forutsetninger i det faktumet at *barna må ha det bra for å lære*. Dette forutsetter at man i klasserommet, der mye tid tilbringes, ofte i et antall på 20-25 barn, kan ha det fint sammen, og ikke løper rundt om hverandre. Skolens forutsetninger har i denne sammenheng betydning i form av tiden i skolen i så høy grad som mulig skal brukes på læring, altså det faglige, ikke konstant konfliktløsning mellom barna. Det faglige arbeidet har altså det sosiale samspillet som forutsetning (Gilliam og Gulløv, 2015, s. 139). Vurderingen av den gode skoleelev baserer seg slik ikke på faglig kompetanse hos et barn, men på deres sosiale evner i form av hvordan de fremstår for læreren, og også hvordan de fremstår for andre elever. Den gode elev er både sosial og integrert i elevgruppen, samt arbeidsom og medgjørlig med læreren. De barna som bidrar til det gode og siviliserte fellesskap - som konstruerer en god lek, løser konflikter, er snille med de andre og leker med alle, er videre beskrivelser på *de gode elevene* (Gilliam og Gulløv, 2015, s. 153).

### **2.3 Inkluderingspraksisens kontekst**

Undersøkelser viser ifølge Sylvi Stenersen Hovdenak at skolen i dag har en særdeles viktig rolle i de unges liv som kilde til utdanning, først og fremst gjennom å være en kunnskaps- og læringsarena. Det er nøkkelen til et trygt fremtidig liv, for å sikre fremtiden (Hovdenak, 2017, s. 17). Dette stiller samtidig store krav til skolens rolle som formidler og produsent av kunnskap på den ene siden, og påvirker av de unges identitetskonstruksjon på den andre. Skolens to

funksjoner kan i sine ulike krav komme i konflikt med hverandre, som igjen stiller store krav til læreren som profesjonell utøver (Hovdenak, 2017). Vi snakker her om utdanningssystemets ulike nivåer; mikro- og makronivået, og hvordan deres tette sammenheng og forhold til hverandre er sentral i vår daglige praksis. Mikro- og makronivået møtes altså gjennom sammenhengen mellom *hvem* som legger føringene for *hva*, og *hvorfor* dette skjer. I skolepolitisk sammenheng, og som utgangspunkt for studiens analyse handler det altså om *konteksten* for skolens inkluderingsarbeid. Hovdenak viser videre til Basil Bernsteins teoretiske rammeverk, der hans teori beskrives som teoretisk abstrakt, med innfløkte, komplekse modeller som kan ta motet og pusten fra leseren, en beskrivelse jeg nok kan stille meg bak. En *selektiv* metode i sine teoretiske tilnærminger kan dermed tillates av forskeren (Hovdenak, 2017, s. 23). Dette tar meg videre til Bernsteins nettopp intrikate teoretiske rammeverk, der vi blir kjent med utdanningens ulike dimensjoner, og hvilken betydning de har for det enkelte subjekt. Selv om store deler av Bernsteins verk er av stor relevans for studiens tematikk, vil jeg som Hovdenak (2017) grunngir i verkets omfattende natur rette meg mot utvalgte deler av litteraturen.

Basil Bernstein (2000) søker i sin teori gjennom sine begreper *klassifisering* og *innramming* å rette søkelyset mot pedagogikkens maktstrukturer, og har slik i sine senere år bidratt til utviklingen av en kritisk forståelse av utdanningens ulike dimensjoner (Hovdenak, 2017). Begrepet klassifisering omhandler relasjonene mellom ulike kategorier, for eksempel utdanningssystemet eller kjønn, som Bernstein selv eksemplifiserer, eller relasjonen mellom lærer og elev. Klassifiseringen kan videre skilles mellom sterk og svak, der sterk klassifisering forutsetter svak *isolasjon* innen hver kategori, og vice versa med svak klassifisering og sterk isolasjon:

*In the case of strong classification, each category has its own unique identity [...], its own specialised rules of internal relations. In the case of weak classification, (it is) less specialised* (Bernstein, 2000, s. 7).

Enhver klassifisering, sterk eller svak, har likevel grunnlag for *maktrelasjoner*, og sier i utdanningsinstitusjoner noe om *hva* som fra ett nivå til et annet gis legitimitet, og *hva* som ikke gjør det. Det handler slik om *hva* som skal læres i skolen. Her kommer Bernstein inn på hvilken *innramming* den ene kategorien gis av den andre, *hvem* som kontrollerer *hvordan* ved begrepene “transmitter” altså den kategorien som tildeler, og “acquirer”, kategorien som får noe tildelt (Bernstein, 2000, s. 12). Det handler slik om pedagogikkens struktur. Innrammingen, om den er svak eller sterk, fører slik med seg et større eller mindre *handlingsrom* innenfor det enkelte *hvordan*. Klassifiseringen legger med dette grunnlaget for hvilke rammer som eksisterer

i skolens pedagogikk. Rammene regulerer igjen pedagogikkens synlighet; sterke rammer fører til en synlig pedagogikk, mens svake rammer medfører en usynlig pedagogikk. Mens synlig pedagogikk er kjennetegnet ved eksplisitte instruksjoner, er den usynlige pedagogikken kjennetegnet av implisitte instruksjoner (Bernstein, 2000).

### 2.3.1 Om dimensjoner sett i sammenheng

For å så helhetlig som mulig kunne drøfte dette i sammenheng, vil jeg først forsøke å løsne opp i mine utdrag fra Bernstein (2000) og slik sette dem inn i studiens kontekst; skolen. Med utdanningens ulike dimensjoner menes de nivåer av utdanningssystemet som i ulik grad er av betydning for den enkelte elevs skolehverdag. Dimensjonene som i denne studien ses av størst relevans for studien er elevene, den enkelte lærer, skolen og videre staten. Bernsteins teorier er sentrale både i diskusjonen om elevenes, men også lærerens rolle i inkluderingsarbeidet, der også de statlige føringer er av relevans, blant annet i form av hvilken *kontekst* som ligger til grunn for skolens muligheter til å arbeide med sosial kompetanse. Jeg retter slik studien inn i en større sammenheng, der ansvaret for inkludering ikke bare rettes mot den enkelte lærer, men også mot hvilke rammer utdanningens ulike dimensjoner legger for inkluderingsens ulike aspekter. Hovdenak (2017) tar oss inn i disse nivåene i det hun beskriver som skolens mikro- og makronivå, altså individnivået og samfunnsnivået. Bernstein (2000) fremmer med sitt teoretiske rammeverk en diskusjon rundt *hvem* som legger føringene for *hva* innenfor utdanningens ulike dimensjoner, og hvilken betydning dette kan ha for elevene. Bernsteins begreper kan i sin komplekse karakter oppfattes svevende, og vil derfor i det følgende bli sett i sammenheng med den tidligere nevnte skolekonteksten. Kategoriene som er nevnt, og den relasjonen som eksisterer imellom, kan eksistere både på individ- og samfunnsnivå, men er likevel av betydning for det enkelte individ; eleven.

Utdraget fra Bernsteins rammeverk omhandler på den ene siden skolens innramming, og er i sin kritiske forståelse av utdanningens ulike dimensjoner av kontekstuell betydning for denne studiens tematiske sentrering rundt elevens opplevelse av skolens inkluderingspraksis. Vi beveger oss her inn i det Bernstein kaller *pedagogikkens maktstrukturer*, med føringene den ene kategorien legger for den andre, og hvilken betydning *makt* har som utgangspunkt for diskusjonen. Med søkelys mot klassifiseringen, altså relasjonen mellom kategorier, vil teorien i det følgende bli sett i sammenheng med tre perspektiver: Elev-elev-relasjonen, lærer-elev-relasjonen, og stat-skole-lærer-relasjon. Elev-elev-relasjonen kan ses i sammenheng med klassifisering, isolasjon og innramming der man snakker om *felleskap og tilhørighet*, og hvilke

kategorier i form av fellesskap eller grupper man tilhører i skolen. Klassifisering og innramming trenger ikke bare omhandle skolens struktur. Isolasjonen sier noe om de enkelte gruppens *unike identitet*, for eksempel i form av gruppens normer, og i hvilken grad gruppene får beholde denne identiteten ut fra hvilken klassifisering som ligger til grunn. Også her kan makt legge føringer. Videre kan lærer-elev-relasjonen ses i sammenheng, der pedagogikkens synlighet er av større betydning. I denne relasjonen omhandler diskusjonen hvordan den enkelte lærer arbeider med det som skal læres - om det så gjelder sosial eller faglig kompetanse, og hvordan metoden legger sterke eller svake føringer for hvordan noe skal læres. Dette tydeliggjør Bernstein gjennom beskrivelsen av *eksplisitte* og *implisitte* instruksjoner; den ene er mer tydelig enn den andre. Stat-skole-lærer-relasjonen omhandler til slutt hvilke aspekter av skoleutviklingen som blir gitt legitimitet av staten, og hvilke aspekter ved elevenes skolehverdag som dermed rettes et spesielt fokus mot av skolen og den endelige lærer. Er relasjonen mellom staten og skolen, *svak*, bestemmer staten i stor grad hva som skal gis legitimitet eller ikke i skolen - *makten* viser seg. Læreplanen og opplæringsloven fungerer slik som statens klassifisering - relasjon, til den enkelte skolen. Klassifiseringen har videre en innvirkning på skolens *innramming*, hvordan den enkelte praksisen skal utføres; om det er sterke eller svake føringer for skolens pedagogikk. *Legitimitet* er et stikkord for diskusjonen, både innen utdanningens klassifisering og innramming: Staten legger gjennom lover og planer visse føringer både for skolens *hva* og *hvordan*, for hvordan den norske skolen skal driftes. Den har slik en påvirkning på hver enkelt lærers handlingsrom i sin praksis, og påvirker arbeidet med skolens *samfunnsmandat* i spennet mellom faglig og sosial kompetanse, og hvilken kompetanse som tillegges verdi (Meld. St. 31 (2007-2008) u.s.).

## **2.4 Om skolehverdagens rolleforventninger**

Sosiologen Erving Goffman retter i sitt verk "Våre roller i hverdagen" (1992, norsk oversettelse) oppmerksomheten mot hvordan vi mennesker fremstiller oss selv, og hvilke ulike "roller" vi i hverdagen spiller basert på situasjoner og aktiviteter vi deltar i. Goffmans teatraliske metaforer har ifølge Aksel Tjora, professor i sosiologi ved NTNU, på den ene siden blitt kritisert for å få enkeltmennesket til å fremstå falskt eller kynisk, men fremmer likevel et viktig blikk mot det samfunnet som oppstår i interaksjonene mellom oss (Tjora, 2022). Metaforene vil i denne sammenheng bli brukt til å sette menneskelige interaksjoner og samhandling i sammenheng - og på å se hva som ligger i kulissene for opptredenen - *hvilken indre erfaring som kommer frem*. Med klare assosiasjoner og begreper tilknyttet *teater* forklarer Goffman det

sosiale menneskets interaksjoner som et scenearrangement. “Den rolle som én person spiller, er tilpasset de roller som spilles av de andre tilstedeværende, samtidig som disse andre også er publikum” (Goffman, 1992, s. 9). Goffman beskriver her det som kan kalles “speiling” - at ens rolle oppstår i speilingen av de rundt seg, avhengig av *publikumet*. Goffman bruker videre begrepet “opptreden”, også kalt “front stage”, for å beskrive den rollen som oppstår i samvær eller interaksjon med spesielle andre, og den innvirkningen denne rollen har på nevnte “publikum” (s. 22, 27). “Når en person eller opptredende spiller samme rolle for samme publikum ved forskjellige anledninger, vil det etter all sannsynlighet oppstå et sosialt forhold” (Goffman, 1992, s. 22-23). Begrepet “ytre fasade” er videre relevant i sammenheng med “opptreden”, når en enkelt type opptreden, bevisst eller ubevisst, gjentar seg (s. 27). “Kulissene”, også beskrevet som “backstage” blir brukt til å beskrive all bakgrunn for scenearrangementet slik det fremstår for publikum (Goffman, 1992, s. 27).

Albert Bandura og Kay Bussey (1999) beveger seg også inn på rolletematikken, der de plasserer kjønnsforståelsen inn i et sosialt kognitivt perspektiv, og beskriver at selv om noen primære kjønnsforskjeller er biologiske, har de fleste stereotypiske kjennetegnene på kjønnsroller en kulturell rot, fremfor en biologisk (Bussey og Bandura, 1999, s. 676). I dette perspektivet rettes søkelyset mot den ytre påvirkning i det komplekse samspillet mellom de biologiske og de kulturelle og sosiologiske kontekstuelle påvirkninger på kjønn i samfunnet. Bandura ser tre kategorier i sammenheng for dette samspillet; en persons (ytre) atferd, en persons indre prosesser og en persons forhold til miljøet rundt seg. Mens personens atferd beskrives som individuelle handlinger, valg og verbale utsagn, beskrives de indre prosessene som oppfatninger, forventninger og kunnskap. Forholdet til miljøet omhandler igjen menneskene rundt personen, det fysiske miljøet rundt eller betydningen av handlingenes konsekvenser. Bandura tematiserer videre kjønnsrolletematikk sammen med Kay Bussey, der de ser på hvordan kjønnsroller som fenomen påvirker alle aspekter ved menneskets liv. Utviklingen av og virksomheten til kjønnsroller skjer ifølge sosial kognitiv teori ikke bare i barndommen, men dannes gjennom hele livet (Bandura og Bussey, 1999, s. 676-677). Kategoriseringen av kjønn og andre grupperinger er ifølge Mimi Pettersen et behov vi alle har i interaksjonen med hverandre, og en verden uten slike kategoriseringer kan være vanskelig å tenke seg (Pettersen, 2016, s. 116-117). Slike kategorier er ikke i seg selv problematisk, men blir dog en problematikk når de trekkes sammen med og brukes til å forklare en viss atferd hos barn, der hver atferd har en verdi forbundet med seg. Dette kan ifølge Pettersen på den ene siden skape sosiale *hierarkier* blant de kategoriserte, så fremt som at pedagogen kan stå i fare for å glemme

*subjektet* i det kategoriserte mennesket (Pettersen, 2016, s. 117). Hun legger i forbindelse med *tilhørighet* frem hvordan denne kategorien er sammenvevd av flere attributter, deriblant kjønn. *Fellesskapet* bygger på en forestilling om likhet og ulikhet, om et *oss* og et *dem* (Pettersen, 2016, s. 129). Å oppleve fellesskap, og å føle seg inkludert, er ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) et *grunnleggende behov*, og noe skolen må jobbe bevisst med å utvikle på tvers av vennegrupper. Dette krever en tydelig og omsorgsfull voksen.

Med et utgangspunkt i barnets beste, med betydningen av barns medvirkning i egen livsverden for et mer *helhetlig syn* på skolens inkluderingspraksis, har studiens teorikapittel sammen med ulike perspektiver på inkludering trukket frem teoretiske perspektiver som i studiens drøftingskapittel vil belyse prosessene som beskrives i empirien. Her har teoretikerne Basil Bernstein (2000), Erving Goffman (1992) og Kay Bussey & Albert Bandura (1999) vært av sentral art, der andre, nyere perspektiver også har blitt trukket frem for å underbygge teoriene og se dem i sammenheng. I det følgende vil jeg se på tidligere forskning på to av studiens felt; klassefellesskap og tidlig innsats. Barns medvirkende rolle i sosial forskning har de siste tiårene vært i utvikling. Likevel tar barns subjektive og medvirkende rolle, barns perspektiv, i forskning liten plass, sett opp mot det teoretiske barneperspektivet. Dette retter en mulig forklaring på hvorfor søket etter tidligere forskning på studiens tematikk har vært noe utfordrende. Studiens søk etter tidligere forskning sentrerer seg derfor rundt det som kan tenkes å være prosesser i og bak skolens inkluderingspraksis.

## **2.5 Tidligere forskning**

### **2.5.1 Om klassefellesskapet**

Laura Gilliam og Eva Gulløvs bok *Siviliserende institusjoner* er et resultat av forskningsprosjektet “Civilizing Institutions in a Modern Welfare State”, som ble påbegynt i 2005. Ved bruk av intervju og observasjon av barn, foreldre, pedagoger, assistenter, lærere og skoleledere ved ulike danske skoler har de blant andre nærliggende tematikker sett på hvordan barn kategoriserer seg selv i klasserommet. Ved bruk av en bunke navnekort ble barna i en klasse bedt om å kategorisere de andre elevene i klassen inn i ulike kategorier, deriblant klassens “stille” og “ville”. Her delte barna konsekvent hverandre inn i kjønn; stille og ville jenter, og stille og ville gutter. Mens jentene flokket seg om den “stille” kategorien, flokket guttene seg om den “ville”. Studien viste videre at det å agere *still* eller *vill*, var ulike måter å navigere på sosialt; en måte å vinne sosial anseelse i gruppa på. Ved å agere på den ene eller andre måten

kunne barna posisjonere seg i forhold til forskjellige kjønn- og elevposisjoner i klasserommet. Jentegruppen og guttegruppen viste også bevissthet rundt behovet for anerkjennelse: Mens jentene var bevisste sin anerkjennelse fra lærerne gjennom sin rolige atferd i timene og livlige, morsomme atferd i friminuttet, hersket det en norm om å være vill, lage bråk, og ikke delta i undervisningen, hos guttene (Gilliam, 2015, s. 189-190).

Liv Duesund (2017) ser på forholdet mellom sosial inkludering og uro i klassen og trekker frem et godt psykososialt miljø som et nøkkelord for å problematisere relasjonen mellom sosial inkludering og *uro* i klassen (Duesund, 2017, s. 155). Uro blir i denne sammenheng forstått som *atferd som er tilstrekkelig forstyrrende til at den forhindrer lærere og elever å utføre sitt arbeid*, og som i sin forstand er “sosialt regelbrytende atferd”. Årsaken til at sosial inkludering og uro kan ses i sammenheng, skriver Duesund, ligger blant annet i at det i skolen eksisterer et fellesskap med ulike spilleregler, som uroen bryter med (Duesund, 2017, s. 156). Teorien baserer seg blant annet på det internasjonale forskningsprosjektet *A Comparative Study of Disruptive Behaviour Between Schools in Norway and the US*. I prosjektet kommer det blant annet fram at om lag to tredjedeler av elevene fra begge land opplever stor grad av uro og bråk i klassen, der halvparten av disse opplever det flere ganger hver dag. Ett av funnene ved denne komparative undersøkelsen, var så at *uro smitter*. Når uroen først har smittet, har lærerens korrigerende igjen begrenset virkning. Dette tar oss videre til *klassefellesskapet*, som etter at uroen har eskalert ikke lenger er preget av å være et forpliktende fellesskap, men tvert imot en *regelbrytende masse* (Duesund, 2017, s. 158).

### **2.5.2 Om tidlig innsats**

*Tidlig innsats* kom for alvor inn i norsk skolekontekst under stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *Tidlig innsats for livslang læring: Og ingen sto igjen* som et prinsipp og sentralt pedagogisk verktøy i den norske utdanningen (Vik, 2015). I rapporten *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool* retter forskerne søkelyset mot tidlige tak innen inkludering som et viktig grep for videre læring og utvikling. De har funnet at tidlig innsats er av stor betydning for barnets utvikling, både innen språk, lesing, regning, *sosiale og emosjonelle utfall* og for *barns helse*. Dette funnet grunnlegges ifølge forfatterne med trygghet i nyere metaanalyser som har trukket sammen nyere og eldre bevis fra flere tiår med forskning på feltet, som også er studert i et bredt sosioøkonomisk spekter. Studiene har også vist at tidlig innsats har positive langsiktige effekter, blant annet økning i fullført utdanning. Studien er bred, og har et fokus først og fremst på førskoleopplæringens betydning, men er i sin tematiske sentrering

rundt tidlig innsats også av stor relevans for skolens begynneropplæring. Studiens funn støttes videre på grunnlaget av barns viktige interaksjoner med lærere som kombinerer stimulering og støtte (Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M.R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., Zaslow, M. J., 2013).

Tidlig innsats viser seg imidlertid igjen også på andre områder i grunnskolen. Elise Farstad Djupedal (24. mars, 2022) har i sin vitenskapelige publikasjon *På skuldrene til de minste - grunnskolens timestfordeling som verktøy for å skape framtida* sett på hvordan satsingen på “kunnskapssamfunnet” har preget grunnskolen. Kunnskapssamfunnet beskrives ifølge Djupedal, med henvisning til Bell (1999/1973; Jarning, 2010) ofte som “et samfunn som gir forrang til formell utdanning, teori og akademisk kunnskap som bidrar til teoretisering og «akademisering». Med søkelys på “tidlig innsats”, grunnleggende ferdigheter og satsingen på begynneropplæringen drøfter Djupedal i hvilken grad kunnskapssamfunnets krav har ført til en “*reduksjonistisk tilnærming* til hva fremtidens skole og samfunn skal være” (Djupedal, 2017). Formålet til Djupedal er blant annet å koble spørsmål om skolens institusjonelle infrastruktur til kunnskapspolitik. Utgangspunktet for Djupedals forskning er kunnskapssamfunnets opplegg for økning i grunnskolens timetall, fra 6327 timer i 1987 til 7686 timer i 2008, en økning på 1359 timer. Et viktig poeng er at en stor andel av de tillagte timene er blitt plassert på småtrinnet. I tillegg blir en type kompetanse tillagt mer verdi og prioritet. Dette fører ifølge Djupedal til en *smal* skole, der bare bestemte typer kunnskap får sette sitt preg (Djupedal, 2022). I en videre poengtering av Djupedals funn kan det her påpekes at dagens ordinære fag- og timestfordeling har økt med ytterligere 298 timer, til en samlet sum av 7894 undervisningstimer i den norske grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021).



## 3.0 Metode

### 3.1 Kvalitativ metode

Denne studien baserer seg med en kvalitativ tilnærming til forskningsprosjektet “Inkludering i skolen”, på barn fra skolens begynneropplæring sitt perspektiv på skolen som inkluderingsarena. Studiens empiri består av syv semistrukturerte intervjuer der elever i alderen syv til åtte år deler sine verdifulle erfaringer og tanker fra skolehverdagen. Kvale (1997, s. 21, i Eide og Winger, 2003, s. 60) definerer et kvalitativt forskningsintervju som “et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener”. Valgte metode har lav forhåndsstrukturering (Gleiss og Sæther, 2021, s. 30), som ble ansett viktig for å bli kjent med elevenes *subjektive erfaringer og refleksjoner* på feltet.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk landskap

Med *sosialkonstruktivismen* som epistemologisk utgangspunkt og som bakteppe for studien, vil jeg i det følgende gå nærmere inn på hvilken betydning dette har i min studie, og forsøke å besvare følgende spørsmål. Hvilken kunnskap om virkeligheten kan jeg skape gjennom min studie, og er denne kunnskapen reell? Hvorfor vil sosialkonstruktivismen være mer passende enn andre epistemologiske grunnsyn?

Sosialkonstruktivismen er én av en rekke ulike varianter av grunnsynet konstruktivisme, som legger grunnsteinen for hva sosialkonstruktivisme handler om. Jeg vil derfor først kort bli kjent med konstruktivismen, for en grundigere forståelse av sosialkonstruktivismen. Konstruktivisme og dets betydning kommer av det som kan ses som Kants grunnsyn på virkelighet og den *subjektive virkelighetsoppfatning*, og hvordan han mente at vi mennesker aldri med full sikkerhet kan si noe om hva et objekt som studeres faktisk *er*, vi kan bare si noe om hvordan vi *oppfatter* det. Vi gjengir slik en subjektiv *konstruksjon* av hvordan virkeligheten oppfattes (Postholm, 2018, s. 49). Man kan slik si at konstruktivismen i sitt grunnsyn er en dynamisk ontologi - den endres etter ny oppfatning og ny kunnskap. Konstruktivismen er slik basert på at det i teorien er umulig å skille virkeligheten fra forskeren (s. 46), da virkeligheten endres i sin oppfatning *gjennom* forskeren. Med andre ord eksisterer ikke nødvendigvis virkeligheten slik vi oppfatter og forstår den, da vi bare har et subjektivt perspektiv. Det samme gjelder forskeren,

som alltid vil være en subjektiv aktør som må ses i sammenheng med det som forskes på (Postholm, 2018).

Med dette beveger vi oss videre inn på den *sosiale virkelighet*. Den er heller ikke statisk, men dynamisk over tid. Dette begrunnes i at vår oppfatning av virkeligheten ikke nødvendigvis er virkeligheten i seg selv. Vår oppfatning kan endres både over tid og etter som mer kunnskap kommer til. *Kunnskap* er dermed ikke noe fast som kan overføres; kunnskapen er i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2018, s. 49). Slik oppfattes kunnskap som en konstruksjon av den forståelse og mening som skapes i sosial samhandling - i møtet mellom ulike aktører (s. 49). Som en av aktørene, altså et menneske, kan ikke forskeren heve seg selv over denne oppfatningen og forholde seg objektiv og nøytral til alle inntrykk som inntas under observasjon. Det er her vi beveger oss inn på sosialkonstruktivismens utgangspunkt. Denne epistemologien bryter med fenomenologien, en annen retning innenfor konstruktivismen, sin tanke om at vi alene konstruerer vår oppfatning av verden: Vår oppfatning av virkeligheten konstrueres *i samhandling med andre aktører* - i fellesskap. I dannelsen av seg, og sin egen virkelighetsoppfatning, spiller mennesket seg selv i hverandre (Postholm, 2018, s. 50-51).

Med det foregående som grunnlag for studiens helhet ønsker jeg å se på hvilken forestilling barna selv har av det å være inkludert i skolehverdagen. Gjennom intervju som metode vil jeg sammen med barnet konstruere et bilde av når og hvordan de kjenner deg inkluderte og tilhørighet i fellesskapet i skolen. Barn og voksne kan sies å leve i to ulike livsverdener, der vi også har ulik begrepsbruk. Dersom jeg mestrer målet om å få ta del i deres livsverden vil dette være svært verdifulle perspektiver for mitt inkluderingsarbeid som lærer. Begrepene som tas i bruk i denne studien, som problemstillingens *inkludering* og *trygge rammer*, det å være utsatt for *marginalisering*, og *tidlig innsats* for å nevne noen, er begreper som er helt sentrale for prosjektbeskrivelsen og utformingen av intervjuene barna skal ta del i, men helt ukjente for barna selv. Samtidig skal de beskrive sine erfaringer og opplevelser innenfor disse begrepene. Tematikken kan også oppleves veldig svevende for unge barn. I intervjuguiden er derfor språket og utformingen nøye modifisert og tilpasset barnets kognitive nivå, både ved begrepsbruk og måten spørsmålene er stilt på. Slik konstruerer vi sammen en forståelse av elevenes erfaring, gjennom tekst og samtale.

### 3.3 Forskerrollen, utvalg og kontakten mellom forsker og informant

Med bakgrunn i Yoshikawa m.fl. (2013) sin brede studie der betydningen av *tidlig innsats* for elevers utvikling, tar studien empirisk utgangspunkt i erfaringer beskrevet av elever fra skolens begynneropplæring, i alderen syv og åtte år. Intervjuguiden og prosjektdesignet ble i utgangspunktet utformet til å skulle kunne ha grunnlag i tilfeldig utvalgte elever. Etter videre ettertanke ble de etterspurte informantene barn jeg opplevde å ha en viss relasjon til fra før. Flere refleksjoner og vurderinger lå bak dette valget, der *barnets beste* lå som grunnlag. Her lå igjen vurderingen både i at utvalget var en gruppe som kan betegnes som sårbar, og at spørsmålene, som kunne oppfattes som svevende, og som *kunne* føre med seg sårbare tematikker som utenforskap og vonde følelser, da kunne bli noe lettere å besvare for barnet dersom en relasjon til forsker lå til grunn. Relasjonen var dermed ikke en nødvendighet, men ble sett som en mulig styrke både for nevnte barnets beste og for intervjuets utfall. Tove Thagaard (2013) beskriver hvordan forskerens *nærhet og sensitivitet* i forhold til studiens informanter er viktig. I arbeidet med sårbare informanter (NSD) ble dette i særskilt grad oppfattet relevant. Her er *innlevelse* et sentralt begrep, som sier noe om refleksjonen som oppstår i forsøket på å forstå fenomenene vi studerer (Thagaard, 2013, s. 15).

Med min relasjon til informantene som allerede var til stede fra før, kunne jeg i større grad tolke deres beskrivelse av hvordan de opplevde fenomenet inkludering og skolen som en trygg arena. Samtidig kunne jeg bedre vurdere deres ytre tegn på om noe kunne bli oppfattet uklart eller ubehagelig i intervjusituasjonen. Slik kunne jeg så tilpasse det videre intervjuet til den enkelte elev, og la dem så langt det lot seg strekke, delta på sine premisser. En styrke ved den kvalitative tilnærmingen er ifølge Silverman (2011, s. 17, i Thagaard, 2013 s. 13) at vi kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder. I slike kvalitative metoder har *fortolkningen* en sentral plass, der forskeren må fortolke det som kommer frem, Denne fortolkningen, som er umulig å unngå i en slik kvalitativ analyse som forskningen legger frem, krever nevnte refleksjon og vurdering. Målet med bruk av barn som informanter var å få *deres* perspektiv på deres livsverden. En videre intensjon var å styrke deres posisjon i intervjuet med en trygg voksen foran seg, som de hadde snakket mye med før. Under intervjuet hadde jeg en tanke i bakhodet om å i så stor grad som mulig unngå nevnte “forhånds-fortolkninger” som kunne påvirke intervjuet for mye. Selv om en relasjon mellom forsker og informant kunne ha flere positive sider ved seg, kunne det også by på flere utfordringer, som gjennom hele prosessen krevde en grundig refleksjon og vurdering fra min side som forsker. Ved diskusjonen

rundt bruken av barn som informanter og problemstillinger dette bygger opp under, sier Per Olav Tiller at “Vi kan bare lære mer ved å forsøke. Hvert enkelt intervju med et barn får i dette perspektiv betydning som viktig kunnskap om metoden selv” (Tiller, 1988, s. 70 i Eide og Winger, 2003, s. 61).

### **3.4 Med barn som informanter**

#### **3.4.1 Om å forske med barn**

Barneperspektiv er ifølge Gunilla Halldén, professor emeritus ved Tema Barn ved Linköping universitet, et flertydig begrep. Hennes drøftinger rundt begrepets flertydighet er sentrale for å trekke frem barnets stemme og for å kunne ta del i deres livsverden. Halldén skiller mellom *barneperspektiv* og *barns perspektiv*. I sin artikkel “Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep” gir Halldén mening til begrepet barneperspektiv der hun diskuterer barneforskning og hvordan det kan brukes som empirisk materiale, og hvilken plass barn gis i samfunnet. Mens begrepet barneperspektiv på den ene siden brukes som et *ideologisk* begrep med “stor retorisk kapasitet”, brukes det i vitenskapelig sammenheng som et *metodisk* begrep (Halldén, 2003, s. 12-13). Halldén skiller mellom begrepene barneperspektiv og *barns perspektiv* ved å sammenligne dem med begrepene barnekultur og barns kultur (Halldén, 2001, s. 13). Her ligger det en poengtering om hvem som står bak perspektivet.

Slik anser jeg det som et skille mellom den profesjonelle pedagogens teoretiske *vurdering* av barns verden på den ene siden, og barns *egen opplevelse* av sin livsverden på den andre. Det sentrale i min studie var nettopp barnets egen livsverden og deres subjektive opplevelse av sin skolehverdag. Her var det videre opp til min tolkning av hva som kom frem som barnas kultur og hvordan jeg skulle vurdere hvordan deres perspektiver kunne endre kontekst, fra livsverden til forskningslitteratur. I denne vurderingen så jeg det, som Halldén nevner, sentralt å vektlegge grunnsynet på barn som sosiale aktører, ikke bare fremtidige voksne (Halldén, 2003, s. 16). Skillet mellom barneperspektiv og barns perspektiv har altså den betydning at det i forskningen går fra å se barnet som et *objekt*, til å se det som et *subjekt* (Kim, 2016). Problemstillingen ble slik formulert på en måte som signaliserte hvilken samtale jeg ønsket å ta del i gjennom studien, der det var *barnas* perspektiv som skulle rettes søkelys mot. Samtalen søker slik mot hvordan vi kan bygge broer mellom elevenes erfaringer og lærernes kompetanse og refleksjon. Halldéns perspektiver anses dermed sentrale både for studiens forarbeid og tematikk, og i arbeidet med

å spisse meg inn på hva jeg faktisk ønsket å undersøke. Videre sikret jeg meg gode refleksjoner for hvordan jeg som forsker skulle gå frem for å kunne fortolke barnas livsverden.

#### **3.4.1.1 Om forskning på en sårbar gruppe**

*Barn* kan kategoriseres som en sårbar gruppe (NSD, u.å.). Først og fremst vurderte jeg det maktforholdet som oppsto mellom meg som intervjuer og barna som informanter; det var ikke horisontalt men vertikalt. Forskning på sårbare grupper reiser ifølge NSD (u.å.) flere viktige problemstillinger man som forsker må være oppmerksom på. Målet mitt med å inkludere denne sårbare gruppen var å *heve* deres standpunkt i deres situasjon gjennom å *inkludere* deres individuelle opplevelser og slik bli bedre kjent med hvordan jeg som fremtidig lærer kan tilpasse skolehverdagen til hver enkelt elev. Når vi søker kunnskap fra barns verden, skriver Brit Johanne Eide og Nina Winger (2003, s. 54) at vi må være *selvbevisste* - bevisste på hvorfor vi kommuniserer og tolker barns meninger og fortellinger som vi gjør, samt å reflektere over ståsted og voksne referanseramme. Med turdag som eksempel legger Eide og Winger frem forskjellen på at en voksen ved skolen forteller om fakta og rutiner ved tur, og at en elev forteller om sin *opplevelse* med slike turer (Eide og Winger, 2003, s. 56). Nettopp dette perspektivet kan beskrive målet med å intervjuer elever fremfor lærere. Mens lærere kan gi mange faktaopplysninger om hvordan det arbeides med inkludering i skolen, kan bare barna som fortelle om sin egen opplevelse av og erfaring ved det. Hensikt fører likevel ikke alltid til ønsket utfall, og barnets perspektiv ble dermed et sentralt og verdifullt perspektiv for å besvare min problemstilling.

Denne metoden krevde dermed kritisk refleksjon både før, under og etter intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 10). Før, da jeg måtte utforme spørsmål som søkte det jeg ønsket å finne svar på uten å være for vanskelige og kompliserte. Under, da jeg måtte unngå å synse og sette ord i munnen på deltakerne, og etter, da jeg måtte ta stilling til min egen subjektive oppfatning av informantens utsagn, og forsøke å gjengi det så virkelighetsnært som mulig. Samtidig måtte jeg sørge for at opplevelsen av meg som forsker kjentes trygt for barna som ble intervjuet. Gruppeintervjuer var derfor en original tanke for å sikre mest mulig trygghet i situasjonen. Jeg gjorde så noen vurderinger med studiens kvalitet i tankene. Tematikken inkludering *kunne* føre med seg samtaler om ekskludering, som selvsagt igjen kunne oppleves for personlig og sårbart i gruppeintervjuer. I gruppeintervjuer med barn burde man ifølge Eide og Winger (2003, s. 69) også være forberedt på såkalt “chaining”, som går ut på at barn “spinner videre” på hverandres

utsagn ved assosiasjoner til det. Individuelle intervjuer ble derfor vurdert mest tjenlig for studiens formål.

### **3.5 Om systematikk og spontanitet**

Med et mål om at studien skal gi en *helhetlig forståelse* av de sosiale fenomenene som studeres, har systematikk på den ene siden og spontanitet på den andre vært to ytterpunkter, men også sentrale holdepunkter gjennom denne studien (Thagaard, 2013, s. 15). En studie med systematisk tilnærming er preget av kontinuerlig refleksivitet rundt, samt grundige begrunnelser for viktige beslutninger i forskningsprosessen fra forskerens side (Thagaard, 2012, s. 13). Dette fokuset på refleksivitet innebærer de grundige vurderinger og dermed også *revurderinger* som tas underveis, og å gjøre dette klart for leseren. Slik bygges en viss *transparens* i oppgaven, som er med på å gi leseren en helhetlig forståelse av studien, ikke bare sluttresultatet (Thagaard, 2013). Et eksempel på dette er blant annet at en tenkt sikring av kvalitet i studien var å la informantene gjennom elevtekstene, i form av tegning og skrift få forklare meg med egne ord fra som skulle komme frem i tegningen. Dette ble som nevnt, med bakgrunn i informantenes medvirkning, senere strøket fra studiens metode. I en studie som denne, der barn er medvirkende oppstår flere utfordringer i kvalitetssikringen av studien, der relasjon og umyndighet er noen sentrale momenter. Systematikk og spontanitet ses videre å henge nært sammen da refleksivitet også innebærer et åpent blikk mot nye relevante tematikker og retningen studien kan ta som vil fungere bedre for studiens relevans (Thagaard, 2013, s. 15). Her har kontinuerlig ny kjennskap til annen litteratur og eldre forskning vært sentralt for å kunne spontant endre studiens kurs. Å se systematikk og spontanitet i en sammenheng har slik vært sentralt for de refleksjoner og vurderinger som har blitt tatt underveis i prosessen. En systematisk tilnærming uten form for spontanitet vil ifølge Thagaard (2013, s. 15) kunne føre til en studie med svak refleksivitet, mens en spontan tilnærming uten systematikk vil gi en studie som fremstår uklar og ugyldig.

### **3.6 Forholdet mellom teori og empiri**

Studien er preget av en *abduktiv* tilnærming, med en prosess kjennetegnet av at jeg har vekslet mellom mottakelsen av inntrykk og en videre systematisk leting etter det jeg har ønsket å forstå nærmere. Jeg har slik beveget meg fra empiri til teori. Mye av studiens teorikapittel ble utformet underveis i analysen og etter det fullførte analysearbeidet hadde nådd sin helhet. En grunnleggende årsak bak dette valget lå i forkant av intervjuenes utførelse i at jeg som forsker

gikk inn med et åpent blikk, og søkte barnets perspektiv på inkluderingen i skolen. Barna skulle gjennom sin medvirkning legge føringene for hvor de ville ta intervjuet, der jeg som forsker bare styrte intervjuenes inkluderingstematikk. Først i etterkant av intervjuene og under den pågående analysen innså jeg hvilken innvirkning empirien ville ha på utvalget av teori og teoretisk rammeverk for studien. Jeg var nemlig ikke beredt de klare distinksjoner som kom frem i intervjuene, og hvilken betydning dette kunne ha for skolens inkluderingsarbeid og elevenes opplevelse av det. Litt motvillig måtte jeg nå mye senere i prosessen enn planlagt starte undersøkelsen av en ny tematikk sett i sammenheng med min etablerte tematikk, inkludering. Kjønnssrolletematikken var ingen original tanke i min studie, men tok i studiens intervjuer så stor plass at det ikke var til å unngå. Dette gjorde meg dog bevisst de klare sammenhengene dette kunne ha fra et barns perspektiv, som jeg ikke hadde innsett det i mitt søkelys mot barneperspektivet. Innen søket etter *tidligere forskning* på studiens område, falt noe forskning innenfor mitt søkelys noe tilfeldig, mens annen forskning var langt mer utfordrende å gripe tak i. Mye tid gikk med til å lete gjennom Idunn, ORIA og etter hvert Google Scholar etter fagfellevurdert forskning som kunne ses i relevans med min studie.

### **3.7 Sikring av kvalitet på studien**

Studien har vært en lang og omfattende prosess, med mange små, men tidkrevende faser som hver for seg har hatt en viktig posisjon for studiens helhet. Fundamentalt, på tvers av alle studiens segmenter har idealet om hvilken pålitelighet og overførbarhet den kan sies å ha, vært sentralt for meg å overholde gjennom hele studien. Det som kan sies å skille dette idealet fra nettopp et ideal til realitet kan bunnnes i hvorvidt jeg som forsker lykkes med å gjøre studien så transparent som mulig, slik at leseren selv kan vurdere studiens funns pålitelighet. Det handler altså om i hvilken grad studiens funn er pålitelige - om de kan være til å stole på (Tjora, 2017). Jeg har med det kritiske blikket til studiens kvalitet i bakhodet møtt på flere problemstillinger, der flere bunner i informantenes myndighet, og hvilken *makt* jeg som forsker derfor har i forhold til mine informanter i kunnskapen som skal utarbeides. Kunnskap er situert, det vil si, den er utarbeidet i en bestemt, unik kontekst. Denne konteksten påvirker igjen hvilken kunnskap man får tilgang til og ikke minst kunnskapen man er i ferd med å skape.

Dette gjør likevel ikke kunnskapen mindre gyldig eller sann, men krever at forskeren reflekterer over, og videre mestrer å formidle til leseren hvilken betydning konteksten kan ha hatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 14). I min individuelle kontekst der intervjuer ble utført hos en vilkårlig

klasse, kunne utfallet blitt noe helt annet enn om noen andre skulle forske på emnet, i en annen kontekst, med en annen metode. Hvordan jeg som forsker fortolket empirien som ble analysert var sentral for etikken og sikringen av nettopp kvalitet i den kvalitative metoden (Fangen, 2015). Innenfor subjektiviteten jeg måtte ta hensyn til i forskningen og den videre analysen var det ikke bare fenomenet inkludering som skulle studeres; informantenes subjektive oppfatning av og erfaringer med det, altså deres tolkning av seg selv og sin virkelighet, ble avgjørende for funnene i undersøkelsen. Samtidig måtte jeg rette blikket mot meg selv som forsker, hva jeg som fortolker av min virkelighet engasjerte meg i og hvordan dette påvirket hva jeg igjen skulle tolke (Fangen, 2015). Dette var sentralt for å sikre kvaliteten på studien, ved at begrunnelse og dokumentasjon lå til grunn i metodedelen for å sikre transparens og unngå ubegrunnede oppfatninger fra forskerens side. Samtidig var det også sentralt for å sikre etikken, der det kritiske blikket sørget for et tydelig skille mellom forskerens og informantens synspunkt, og slik rettet blikket mot å sørge for at informanten vil kjenne seg igjen i det som blir skrevet.

### **3.7.1 Etiske betraktninger**

Etisk skjønnsutøvelse er en uunngåelig del av forskningsaktiviteten (Fossheim og Ingierd, 2015, s. 9). Dette er en integrert og avgjørende del av forskningen, både ved valg av forskningsspørsmål, metode, informasjonssikring, kommunikasjon av resultater og ikke minst framferd ovenfor de man forsker på. Det ble grunnet studiens bruk av viktige men sårbare informanter - elever fra begynneropplæringen, i særskilt grad nødvendig å ta nøye vurderinger både når det gjaldt forhåndsregler og hensyn. Det etiske skjønnet har av denne grunn ligget som grunnlag for en betydelig del av denne studiens ulike segmenter, der en rekke etiske problemstillinger har blitt vurdert. Mange av studiens etiske hensyn har blitt nevnt tidligere i metodekapittelet, som godkjenning fra Norsk Senter for forskningsdata, som jeg fikk i 17. januar 2022. Her brukte jeg også deres mal for informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre og elever/informanter, med blant annet informasjon om mulighet til å trekke seg frem til studiens slutt. Studien har med dette blitt gjennomført i lys av NSD sin vurdering, i tillegg til gjeldende forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Deres nye utgave ble lansert 16. desember 2021. Her ble spesielle betraktninger rundt barn som sårbare informanter med redusert samtykkekompetanse tatt med i vurderingene underveis i studien, med en særskilt vektning på deres krav på beskyttelse, og barnets beste i fokus.



Betydningen av systematikk og innlevelse i harmoni har også blitt nevnt, og hensynet til barnets beste gjennom valg av informanter med en viss relasjon til grunn er eksempel på et tidlig etisk dilemma som ble nøye vurdert. Videre var selve intervjusituasjonen, der barnet ble deltakende i forskningen, av betydning for studiens etikk, der jeg rettet et spesielt blikk mot å først *forklare* studiens kommende informanter hvorfor deres medvirkning var viktig, fordi det bare var de som kunne si hva som skulle til for å ha det bra i skolen. Videre gjorde jeg det klart at *de* bestemte hva de ville svare på og ikke, med eksempel, samt deres mulighet til å avslutte eller trekke seg når de ville. Sist, men ikke minst la jeg trykk på studiens *anonymisering*, både i informasjonsskriv, til klassefelleskapet og i det enkelte intervju (Eide og Winger, 2003, s. 140). Den etiske skjønnsutøvelsen handler altså ikke bare om et sett regler forskeren skal følge, men går ut over dette i form av de vurderinger som gjøres underveis (Fossheim og Ingierd, 2017). Med et søkelys på sikring av *konfidensialitet* har studiens informanter fått fiktive navn for å unngå gjenkjennelse. Selv om de i transkripsjonen og analysen hadde kodete navn som J1 og G1, ble bruken av tilfeldige navn vurdert å gi elevenes stemme og tematikkene de delte mer liv. Elevenes fiktive navn er Selma, Iben, Oliver, Isak, Tiril, Maya og Yosef. Ytterlige medelever som blir nevnt av informantene har også fått fiktive navn, men jeg har forsøkt å i så liten grad som mulig nevne andre elever.

### **3.8 Utforming av intervjuguide**

Med det sosialkonstruktivismen som grunnlag for studiens helhet ønsket jeg å se på hvilken forestilling barna selv har av det å være inkludert i skolehverdagen. Gjennom intervju som metode vil jeg sammen med barnet konstruere et bilde av når og hvordan de kjenner deg inkluderte og tilhørighet i fellesskapet i skolen. Jeg ble raskt kjent med at intervju av barn fremfor voksne, bydde på flere utfordringer - både på et etisk og kvalitativt nivå, men også, ikke minst, ved utforming av spørsmålene. Store begreper skulle komprimeres til et annet utviklingsmessig nivå, tilpasset barn i småskolen. Barn og voksne kan sies å leve i to ulike livsverdener, der vi også har ulik begrepsbruk. Dersom jeg mestrer målet om å få ta del i deres livsverden vil dette være svært verdifulle perspektiver for mitt inkluderingsarbeid som lærer. Begrepene som tas i bruk i denne studien, som problemstillingens *inkludering*, å være utsatt for *ekskludering*, og *tidlig innsats* for å nevne noen, er begreper som er helt sentrale for prosjektbeskrivelsen og utformingen av intervjuene barna skal ta del i, men som samtidig er helt ukjente for barna selv. Samtidig skal de beskrive sine erfaringer og opplevelser innenfor disse begrepene. Tematikken kan også oppleves veldig svevende for unge barn. I intervjuguiden

er derfor språket og utformingen nøye modifisert og tilpasset barnets kognitive nivå, både ved begrepsbruk og måten spørsmålene er stilt på. Slik konstruerer vi sammen en forståelse av elevenes erfaring, gjennom tekst og samtale.

Jeg var likevel klar på målet mitt; å la barn selv få ta del i og medvirke i å utforme teori med formålet om barns medvirkning og *barnets beste*. En stor utfordring i denne utformingen ble dermed å danne en intervjuguide som både var språklig tilpasset barnet samtidig som den gav studien gyldig empiri. Når det gjelder selve barnesamtalen skriver Holmsen (2011) at fagkunnskapen vi har om tematikken for samtalen ikke er nok - vi må kunne tilkjenne det en "språkdrakt" tilpasset det enkelte barnet (Holmsen, 2011, s. 67). For å sikre kvalitet på studien måtte jeg derfor forsikre meg om at den "språkdrakten" jeg tilførte begrepene i samtalen, altså den tilpasningen jeg utførte for å sikre at barnet forsto meg, måtte stemme overens med den forståelsen jeg selv hadde. Oversettelsen måtte altså ikke føre med seg en annen begrepsbetydning, men samtidig være enkel nok til at barnet hadde forutsetninger for å forstå spørsmålene. Minst like utfordrende var det å skulle huke tak i barnets stemme uten å legge føringer for hva denne stemmen skulle si, og uten å umyndiggjøre den ved å trekke den ut av sin kontekst. Ut fra disse refleksjonene ble vurderingen av et så nøytralt og enkelt intervju som mulig førende, der elevene kunne svare på hva de likte og ikke likte, og hva som kjentes bra og ikke. *Hva* som var sentralt her, skulle være helt opp til hver enkelt informant, der *samtalen* skulle føre frem hva som var sentrale tematikker for dem. Intervjuene var slik *semistrukturerte*. Mens jeg som forsker konsentrerte meg rundt noen, grunnleggende spørsmål, var den videre dialogen og deres besvarelser opp til dem (Eide og Winger, 2003, s. 59). Deres subjektive perspektiver sto i fokus, og jeg ville forstyrre deres refleksjoner så lite som mulig. Dette vektlegger Eide og Winger (2003, s. 58) som en sentral del av barneintervjuer, med henvisning til Garbarino og Scott (1990) som understreker at mindre strukturerte intervjuer er best egnet i kontakt med småskolebarn (Eide og Winger, 2003, s. 63). Barnet som intervjues burde dermed få en viss *medinnflytelse* på intervjuets fokus og retning. Min rolle var dermed med en viss styring mot den grunnleggende tematikken *inkludering*, la elevenes medvirkning prege intervjuene, og legge til rette og oppmuntre til dialog.

### **3.8.1 Prøveintervju**

For å skape en viss tanke for intervjuenes utfall, valgte jeg å utføre et prøveintervju. Målet med prøveintervjuet var å undersøke om intervjuguiden var utformet på en måte som i så høy grad som mulig sikret forståelse og unngikk ubehag hos informantene, samtidig som den sikret meg

som forsker besvarelser som ble konkrete nok i henhold til studiens tematikk. Med mangel på prøveinformanter i riktig aldersgruppe, fikk jeg testet ut spørsmålene på mitt tantebarn på 5 ½ år, som denne våren er skolestarter og allerede i sin alder hadde store tanker om det å føle seg bra og dårlig i barnehagen. Selv med aldersforskjellen på tre år fra studiens ønskede informanter, opplevde jeg at hun kunne gi meg et bilde av hvordan spørsmålene ble oppfattet, samt hvilken forståelse hun viste når jeg stilte enkelte spørsmål. Etter prøveintervjuet ble noen spørsmål revidert. Dette var grunnet enkelte begreper hun ikke forsto, nye begreper som kom til, spørsmål som ble for lange og spørsmål som fikk en annen mening i hennes hode enn mitt. Et eksempel på dette var spørsmålet “hva blir den største forandringen fra barnehage til skole?” der hun svarte fysiske forandringer på kroppen, som større bein og lengre hår, heller enn forandringer fra barnehagen som *institusjon* til skolen, som var mitt formål. Slike tilbakemeldinger var verdifulle der jeg kunne vurdere nye måter å stille spørsmålet på.

Prøveintervjuet gjorde meg også observant på flere av intervjuenes segmenter som måtte vurderes, som ikke nødvendigvis var like tydelige i den skriftlige forberedelsen. Blant annet oppfattet jeg at det ble feil å avslutte med et alvorlig negativt ladd spørsmål, og jeg kjente ekstra på formålet med å ikke gjøre intervjuet ubehagelig for informanten. Med slike spørsmål menes spørsmål som “hva gir en dårlig følelse”. Her ga hun også nye begreper til intervjuet. Den største usikkerheten i utformingen av intervjuguiden var nok hvordan jeg skulle stille spørsmål om innenforskap og utenforskap og gode og vonde følelser på en måte som barna forsto. Der jeg først valgte å bruke beskrivelsen “en god eller vond følelse i magen”, ytret hun ikke forståelse, men beskrev heller å føle seg nettopp *utenfor*, eller å kjenne på “en klump”. Dette gjorde at jeg bestemte meg for å i forkant av intervjuene ha en felles samtale i klassen om *hva* en god og vond følelse er. Slik kunne jeg til en viss grad forsikre meg om at elevene både har en viss forståelse for betydningen, at denne forståelsen er felles for utvalget, i tillegg til at de kan få litt ekstra tid å tenke på denne tematikken i forkant av intervjuene. I intervjuet endret jeg senere begrepet fra “en god og en vond følelse” til “liker og liker ikke”.

### **3.9 Gjennomføring av intervjuer og refleksjoner**

I påvente av godkjenning fra NSD ventet jeg med å kontakte skolen med ønsket om å utføre studien “Inkludering i skolen”, og intervju barn fra begynneropplæringen til samtykket var gitt. 17.01.22 fikk jeg godkjenningen, og prosessen med godkjenning fra skolen kunne starte. Godkjenningen fra klassens lærer var rask, etterfulgt av en noe lengre ventetid på rektors

Samtykke. Jeg kunne da starte utdelingen av samtykkeskjema og informasjonsskriv. Jeg valgte å med grunnlag i studiens formål om barnets medvirkning å lage egne samtykkeskjemaer og informasjonsskriv ikke bare til elevens foresatte, men også til eleven selv. Grunnet lang reisevei og av hensyn til korona valgte jeg å sende dette på mail til klassens lærer, og la læreren ta ansvar for prosessen med utdeling av disse til klassens elever. I retrospekt hadde jeg nok utført valgene mine noe annerledes, om jeg skulle gjennomført dette igjen. Prosessen med informasjon til studiens informanter og beskrivelse av studien var nå utenfor min kontroll. Jeg visste ikke hva som ble formulert til klassen om prosjektet, og kan nok tenke meg at en *studie* med informanter og intervju, som elevene ikke ante hva var, nok kunne oppleves skummelt. Den videre prosessen, fra samtykke til gjennomføring viste seg også å skulle ta tid. Elevene glemte å levere samtykket, både hjemme og til læreren, og jeg opplevde å være “masete” hver gang jeg etterspurte oppdatering på samtykke og dato for gjennomføring av intervjuer. Etter flere runder med etterspørsler ble endelig dato for første intervjudag satt, 17.02.22 - en måned etter første kontakt med skolen. Seks av elleve elever hadde til nå levert samtykke, der to av dem var syke. Fire intervjuer ble derfor utført denne dagen. En måned senere, 18.02.22 var det klart for andre runde med intervju. Ni av elleve elever hadde til nå levert samtykke, men også denne dagen var to elever syke. Av elleve mulige ble derfor syv intervjuer utført.

Når jeg kom til klassen, forklarte klassens lærer hvorfor jeg var der denne dagen. Elevene så lettere skremt ut av begreper som “samtykke”, “personvernloven” og “vern av personopplysninger”. Jeg gikk derfor frem i klasserommet og spurte elevene om de synes dette hørt litt skummelt ut. De nikket svakt. Jeg spurte videre om de egentlig visste hva et intervju var, noe de heller ikke gjorde. Samtalen jeg hadde antatt at lærer tok med elevene hadde altså ikke tatt sted, selv om jeg trodde jeg hadde gjort det klart hva jeg ønsket at de skulle samtale om ved utdeling av skjemaer. Jeg tok selvkritikk på dette, da jeg i “etterpåklokhetens ånd” nok skulle gitt denne informasjonen selv. Jeg forklarte videre litt om hva et intervju var, og sammenlignet det med en samtale. Jeg viste så elevene diktafonen jeg hadde med, og illustrerte hvordan den funkete gjennom å spille av lyd som de kunne høre. Jeg kom videre med noen eksempelspørsmål fra intervjuguiden, og forklarte at dersom man ikke ville svare på noen spørsmål, kunne man si nettopp det. Noen viste uttrykk for lettelse, mens andre fortsatt var nervøse for intervjuene.

Den første informanten fremsto veldig nervøs - en følelse jeg også kunne speile. Ingen av oss hadde gjort dette før. Jeg fikk avsatt et grupperom i kjelleren, og vi småpratet smått på vei ned.

Inne på rommet satte vi oss ved bordet som sto der, på hver vår side, og jeg la diktafonen mellom oss. Situasjonen følte veldig mekanisk, og jeg kjente meg avhengig av spørsmålene i intervjuguiden og å følge planen "slavisk". Dette intervjuet gikk ikke særlig bra. Informanten fremsto nervøs, og hun hvisket for det meste, med korte, ikke-utfyllende svar. Etter åtte minutter var jeg kommet gjennom spørsmålene mine og avsluttet intervjuet. Jeg opplevde at hun kanskje var preget av den litt mangelfulle og "skumle" informasjonen som hadde blitt gitt av lærer i forkant av intervjuene, men jeg mestret ikke å lette på stemningen, da dette også gjorde meg stresset. Mange tanker gikk nå gjennom hodet mitt. Virket intervjusituasjonen for skummel for elevene? Var informanter i alderen syv-åtte år for unge til å kunne gi noen form for utfyllende svar på spørsmålene som var forberedt? Var ikke intervjuguiden godt nok tilpasset til å fungere både som kilde til informasjon og å skape forståelse hos barna? Tanken om at hele prosjektet måtte strykes slo meg brått. Åtte minutter var under en tredjedel av tiden jeg hadde anslått. Jeg takket likevel eleven for at hun ville stille som informant og roste henne for de verdifulle svarene hun ga meg. Og vi gikk sammen opp til klasserommet. Jeg forsøkte å speile hva hun kanskje kjente på. Og sa at jeg synes det kjentes litt skummelt først fordi jeg aldri hadde gjort det før jeg heller, og et smil delte seg mellom oss.

Selv om den umiddelbare tanken etter dette intervjuet var at det ikke kunne brukes, ble den videre tanken at intervjuet var svært verdifullt for den videre metoden i forskningen - hvordan samtale med barn om utfordrende tematikker. Under dette intervjuet fikk jeg gode erfaringer rundt hvor viktig ikke bare den relasjonen som eksisterer mellom forsker og barn som informanter er, men også den relasjonen som oppstår *under intervjuet*. Denne relasjonen var jeg som forsker ansvarlig for å skape, gjennom forholdene rundt intervjuet, og hvilken stemning jeg skaper i selve intervjusituasjonen. Jeg erfarte også at barn deler ut fra sin opplevelse av trygghet og tilfredshet; kjenner ikke barnet seg trygt, vil det heller ikke dele av sin livsverden. Opplevelsen av den voksne er også med å danne denne viktige relasjonen; kjennes samtalen avslappet, behagelig, morsom, rolig og trygg, eller kjennes den tillaget, unaturlig, formell og utrygg? Noen sentrale endringer ble dermed gjort for å styrke elevens opplevelse av trygghet og relasjon til forsker gjennom intervjuet, først og fremst ved miljøet rundt intervjuet. Jeg roet først ned mitt eget kroppsspråk. Viste jeg nervøsitet ville dette også smitte over på informanten. Jeg brukte så turen til grupperommet på en uformell samtale om dagen, friminuttet, og om eleven hadde gjort noe *gøy*. Ved grupperommet gjorde jeg en forflytning fra det formelle bordet til det mindre formelle *gulvet*, der eleven kunne ligge, sitte, stå eller gå som den ville. Stemningen ble slik mer avslappet. Videre la jeg ikke like mye fokus på diktafonen: Vi slo den

på sammen, før jeg la den til sides og ikke viet den så mye oppmerksomhet. Av forrige intervjuer erfaring endret jeg ikke bare miljøet rundt intervjuet, men gjorde også endringer på meg selv som forsker; ved alt eleven samtalte om, forsøkte jeg nå å få elevene til å *utdype* sine utsagn. Gjennom spørsmål som “hvordan”, “hvorfor”, “hva tenkte du da” og “hva tror du de tenkte” fikk jeg grundigere og bredere forståelse for hva informantene uttrykte.

### **3.10 Transkripsjonsprosess, analyseprosess og koding**

Det gikk som tidligere nevnt rundt en måned mellom de to samlingene av intervju, mye grunnet korona og sykdom hos skolen. Dette var ikke optimalt, men ga meg samtidig tid til å vurdere de første intervjuene frem mot de neste. Jeg startet allerede etter de første intervjuene analyseprosessen så smått, og kunne se hvilke spørsmål som gav meg utfyllende funn om elevenes opplevelse av hverdagens inkluderingsmekanismer, og hvilke som ikke opplevdes formålstjenlig. Etter de første intervjuene kunne jeg også se hvilken type spørsmål som gjorde at elevene følte de kunne åpne seg - på sine premisser. Dette var veldig viktig for meg som forsker; at informantene opplevde intervjuet som en samtale der de *kunne* dele fremfor at de *måtte* dele - og at spørsmålene ikke opplevdes som rett-galt-spørsmål, altså førende. Noen spørsmål ble derfor revidert til neste omgang. Formålet forble likevel det samme; hva som var sentralt i elevens *opplevelse* av skolen som inkluderingsarena. Transkripsjonsprosessen startet relativt tett på de første intervjuene, og fikk fortsette i sin helhet tett etter studiens andre runde med intervjuer. Alle intervjuene ble så i sammenheng gjennomgått på nytt, for å sikre at eventuelle bortfall ble tatt med. Etter ferdig transkripsjon gjennomgikk jeg igjen alle intervjuene og kodet informantens navn. Noen tematikker fremsto klare fra start, og jeg markerte de følgende i farger. Jeg hadde etter hvert dannet meg et stort antall tematikker - noen mer førende i et større utvalg intervjuer enn andre. Jeg innså her at flere kategorier gikk under samme tematikk, og så de i sammenheng.

Jeg har i studiens analysedel valgt å anvende en temasentrert analytisk tilnærming. Thagaard (2013) beskriver denne måten for å tilnærme seg materialet på som en metode som stiller materialets *tematikker* i søkelyset der de ulike informantens bidrag innenfor sentrale tematikker *sammenlignes* og slik gir en *dyptgående forståelse* av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013, s. 171). Årsaken bak valg av denne særskilte metoden begrunner seg på den ene siden i intervjuguidens åpne grunnlag, med spørsmål som ikke skulle være førende, men tvert imot åpne for informantens subjektive opplevelse og forståelse av emnet inkludering i skolen. På

den andre siden fokuserer metoden på å trekke frem verdifulle perspektiver ved å sette dem opp mot hverandre. Analysen senterer seg slik rundt interessante utsnitt i informantenes bidrag, og har et rettet blikk mot å ivareta den enkelte informants stemme. For å sikre og bevare den helhetlige forståelsen vil likevel ikke utsnittene tas ut av kontekst, men forsøkes å ses i sammenheng. Dette innebærer ikke å trekke inn eleven som informant sin livssituasjon eller kjennskap til eleven utenfor intervjuets rammer, men om å se informantens utsagn i sammenheng med intervjuets helhet.

I denne problematikken, som temasentrerte analyser ofte møter, viser Thagaard til Weiss (1994, s. 151-153) for å vektlegge hvordan kvalitativ forskning “pendler” mellom å kunne studere ett enkelt tema, mot å måtte vurdere hvilken helhetlig sammenheng det enkelte temaet er en del av (Thagaard, 2013, s. 171). Miles & Huberman (1994) argumenterer innenfor temasentrert analyse ifølge Thagaard (2013) for bruken av såkalte *matriser*, der utsnitt av teksten sorteres i ulike kategorier, i presentasjonen av datamaterialet, for så å ses opp mot hverandre (Thagaard, 2013, s. 173, 175). I den begynnende delen av analysen var matrisene hjelpsomme for å kode funnene og organisere informantenes medvirkning. Jeg lagde så nye matriser med grunnlag i helhetsorienteringen - at bruken av matrisene ble sett i sammenheng med sin kontekst. Ved bruk av verktøyet Mindomo satte jeg opp et tankekart der studiens kategorier ble ført opp, etterfulgt av underkategorier. Ved å dele opp med fargekoder i beskrivende- og tolkende fase fikk jeg slik en klar oversikt over empiri og tolkning, samtidig som jeg kunne starte arbeidet med å trekke sammenhenger, uten å gjøre det uklart. Med bakgrunn i Thagaards beskrivelse av temasentrerte tilnærminger samt hva som fremsto oversiktlig og ryddig valgte jeg å dele inn analysen i beskrivende og tolkende fase. Den beskrivende fasen av analysen fremstår i presentasjonen av empiri inndelt i analysens tre kategorier. Her trekkes sitater fra intervjuene frem, med fiktive navn på elevene, mens [F:] refererer til min deltakelse i samtalen. Den tolkende fasen kommer så frem under hver kategori.

## 4.0 Analyse

I det følgende kapittelet vil sentrale deler av studiens syv elevintervjuer presenteres og analyseres for å forsøke å besvare problemstillingen “Hva er sentralt i elever fra begynneropplæringens opplevelse av inkludering i skolen?”. Formålet med den følgende inndelingen er å trekke frem og rette en sentrering mot informantens stemme i analysens beskrivende fase, mens den tolkende fasen går dypere inn mot hva som kan tenkes å være kjernen i det informantene deler, og se ulike utsagn opp mot hverandre. Det vil i drøftingskapittelet bli sett i en større teoretisk og analytisk sammenheng.

### 4.1 Presentasjon av empiri

#### 4.1.1 Kategori 1: Om behov for å ha det bra

Det fremsto bredt gjennom ulike spørsmål og samtaler hva som skulle til for at den enkelte informanten skulle ha det bra på skolen, der det ikke nødvendigvis var spørsmålet “når har du det bra på skolen?” som førte hen. Tvert imot kunne det være spørsmål om hva man likte og ikke likte i klasserommet, friminuttet og med lærer og medelever som fikk elevene til å dele sine refleksjoner rundt *å ha det bra*.

##### 4.1.1.1 Beskrivende fase

Iben og Selma beskriver først viktigheten av at de andre er “snille”:

*Iben: Å ha venner. [...] (Når) de (alle) er snille.*

*Selma: [...] når alle er snille, og vi lærer å lese, og så lærer vi å ikke slå og vi skal være snille.*

Det samme beskriver Oliver, dog med en annen gradbøying.

*Oliver: Det var vanskelig. At de kan være snillere.*

Maya har tanker om klasserommet:

*Maya: At ingen bråker og alle er stille og sånn.*

*F: Hvorfor det da?*

*Maya: For da kan vi lære masse når vi blir voksne.*

*F: Bruker det å være mye bråk da?*

*Maya: Jepp.*

*F: Hva tror du skal til for at man skal slutte å bråke da?*



*Maya: Jeg har prøvd å sagt, eller det eneste jeg kommer på er å flytte da. Men det koster masse penger.*

Tiril har klare tanker om *hvem* som gjør at hun har det bra:

*J2: Når jeg har noen i nærheten som jeg kjenner veldig godt, som er snille. Og det er faktisk jentene.*

*F: Er det noen viktige voksne da?*

*J2: Egentlig så.. neeei, de stopper bare tull og tøyset for meg.*

Isak mener han har det bra hele tiden:

*Isak: Hele tia.*

*F: Er det noe spesielt som gjør at du kjenner at du har det bra?*

*Isak: Nei egentlig ikke.*

I søken etter barns refleksjoner rundt når de har det bra på skolen innså jeg raskt at de enkle verbene “liker” og “liker ikke” rundt ulike faktorer i skolehverdagen kunne mane frem resonnementer hos barna som kanskje ikke kom frem ved spørsmålet om nevnte tematikk. Hva en elev liker eller ikke liker, og beskriver av hva som skjer i klasserommet, i friminuttet, eller av atferd fra medelever og lærere kan dog si mye om opplevelsen av skolehverdagen. I det følgende vil jeg presentere elevenes beskrivelser av positive og mindre positive aspekter i deres hverdag med bakgrunn i spørsmål om hva de liker/ikke liker i klasserommet, i friminuttet, at læreren gjør og at andre elever gjør. Her deler elevene noe av hvilke behov de har samt hvilken forventning de har til sine omgivelser.

Maya og Yosef beskriver igjen behovet for mer arbeidsro fra de andre elevene i klasserommet:

*Maya: Eeh, jeg liker mattetimene. Fordi der er de andre stille.*

*Yosef: Mm, når der er arbeidsro.*

*[...]*

*F: Hvorfor har du det bra når det er arbeidsro da?*

*Yosef: Godt.*

*F: Godt?*

*Yosef: Mhm, det er fint.*

Det samme gjør Tiril, som beskriver hva hun liker at de andre elevene gjør i klasserommet.

*Tiril: Egentlig, jobber stilt.*

Isak er også enig i det, men liker også en god blanding:

*Isak: At... de jobber bra?*

*F: Åja. Andre ting da?*

*Isak: God arbeidsro..... Og litt tøys da.*

*F: En god blanding?*

*Isak: Mhm.*

Oliver har andre forventninger i klasserommet:

*Oliver: Ehm, ikke være slemme mot meg og si ting som jeg ikke liker [...] (og) springer fra meg og tøyser og sånn.*

#### **4.1.1.2 Tolkende fase**

Et interessant funn her er skillet mellom beskrivelsen av å være *snill* og å være *snillere*. Mens Iben og Selma beskriver “å være snill” på et generelt nivå, forsterket og konkretiserte gradbøyingen av “snill” beskrivelsen til Oliver og kan kanskje si noe om hvilken opplevelse eleven allerede har av å ha det bra - det kan kanskje bli bedre. Tiril konkretiserer også beskrivelsen av å ha det bra; på et annet vis - det er *jentene* som er snille og gjør at hun har det bra. Både Tiril og Iben nevner det sosiale miljøet som en del av å ha det bra, gjennom *venner* og *noen i nærheten man kjenner godt*. Maya og Yosef tar igjen opp en tematikk som skiller seg fra resten av informantenes bidrag her; behovet for *ro og stillhet* i skolehverdagen for å ha det bra. Dette sier også noe om det sosiale - hvilke forventninger man har til sine medelever. Å ha det *bra* i skolen består altså av mange ulike komponenter som igjen kan skille seg fra elev til elev, og besvarelsene ovenfor kan ikke sies å være førende i sin helhet for hva barn trenger for å ha det bra i skolen. Isak velger for eksempel å svare “vet ikke” i mitt forsøk på å få han til å utdype sin påstand om at han har det bra hele tiden. Flere årsaker kan ligge bak denne responsen, som at spørsmålet kan oppleves *ubehagelig* å svare på, eller at han rett og slett opplever å ha det bra hele tiden. Om svarene er reelle eller ikke vet bare informantene selv, men besvarelsene kan likevel si noe om hvordan behovet for å ha det bra kan bli dekket på svært ulikt vis.

#### **4.1.2 Kategori 2: Om distinksjoner mellom kjønn**

I samtaler rundt spørsmål om hva informantene likte og ikke likte i ulike kontekster ble jeg raskt bevisst de klare distinksjonene elevene hadde av hverandre, basert på *kjønn*. Det slo meg også her at jeg ikke selv var klar over at disse klare distinkte holdningene eksisterte blant elevene, verken i så stor grad eller så kjønnsbasert. Det var heller ikke bare noe én eller to informanter meddelte; nært samtlige hadde tanker som satte et klart skille mellom jenter og gutter, på flere områder. Her ble jeg undrende; hvordan har barna, allerede i en alder av 7-8 år,

fått så klare betraktninger på kjønnsroller? Og ikke minst, hva gjør dette med opplevelsen av å være inkludert i fellesskapet? Hva er nå fellesskapet i skolen?

#### 4.1.2.1 Beskrivende fase

Selma forteller om hvilke metoder ulike lærere bruker i klasserommet, når hun beskriver “Pause”, en metode noen lærere ifølge informantene bruker ved uønsket atferd i klassen. Det er bare noen av klassens gutter som får bruke “pause”.

*F: Synes du det er greit at de får pause da?*

*Selma: Det er urettferdig for de får dra ned i gangen.*

*F: Hva bruker du å tenke da?*

*Selma: “Åh så urettferdig”. Men jeg er jo en jente og jeg hører jo etter og jeg vil ikke ned i gangen og tulle.*

I en samtale med Tiril om hva hun liker å gjøre i friminuttet kommer hun inn på nye lekegrupper som har oppstått, grunnet det som ble beskrevet som uro i klasserommet.

*Tiril: Da bruker jeg å leke med andre klasser, eller Yosef og Oliver. Fordi vi har sånne grupper. [...]*

*F: Hva synes du om sånne lekegrupper da?*

*Tiril: Det er litt kjedelig at jeg ikke får leke med Sara og sånn. Men så må jo vi jentene lære guttene hvordan man skal oppføre seg. Så det er jo bra. MEN, det er Thomas som gjør det alltid!*

*F: Hva tenker du om det da?*

*Tiril: Jeg bare lurer på hvorfor han gjorde det. Han ødelegger alt.*

I sammenheng med en samtale om hva som er viktig for å ha det bra på skolen, forteller Oliver forteller at enkelte gutter er viktigst for han. I den videre samtalen forsøker jeg å la eleven utdype hvorfor:

*F: Jentene da?*

*Oliver: De gjør noe annet de får jeg ikke være med. [...] Uansett er det dårlige leker.*

*F: Er det?*

*Oliver: Det er jo jenter! Gutter og jenter er forskjell!*

*F: Å?*

*Oliver: Ja, vi er tøffest, dere er svakest. [...] Fordi guttene er tøffest.*

*F: Hva betyr det da?*

*Oliver: At de er kulere. [...] Vi liker ipad og boksehansker, fordi vi liker boksing.*

*F: Hva liker jentene da?*

*Oliver: Sminke seg og hvem som er finest. [...] Det sier mamma. Og de er surest.*

Ved en samtale om hva eleven ikke liker at klassen gjør, forteller også Isak om det å være “tøff”.

*Isak: At noen (av guttene) er slemme.*

*F: Hvorfor det da?*

*Isak: De tøffer seg.*

*F: Hva vil det si å være slemme da?*

*Isak: Erter og sånn. Og slår.*

*F: Hva kjenner du da?*

*Isak: Mm, dårlig.*

#### **4.1.2.2 Tolkende fase**

Oliver går først inn på sosiale relasjoner og mangelen på det, der han forteller at han ikke får være med jentene, som nok kan kjennes sårt på flere områder - *de bestemmer* at han ikke får være med. Han snur raskt om på maktrollene der han beskriver jentenes leker som *dårlige*, ikke bra nok, og sper på med at guttene er tøffest, i motsetning til jentene, som er *svakest*. I dette går han inn på markante kjønnsbeskrivelser der hvert kjønn har fått sin rolle; guttene er tøffe, kule, liker boksing og iPad, mens jentene er svake og sure, og bryr seg om sminke og hvem som er finest. Det ukjente er om dette er holdninger direkte tilknyttet kjønn, eller om det er en reaksjon på det såre punktet *å ikke få være med*. Isak forteller på den andre siden at guttene bruker å være slemme og *tøffe seg*, og at dette blant annet består av å erte og slå. Dette fremstår ifølge informanten som ingen god følelse å oppleve. Tiril og Selma uttrykker på den andre siden hvordan *jentene* har en noe annen rolle i klassefelleskapet. Selma virker å begrunne sin mangel på interesse for å “dra ned i gangen og tulle” (slik som noen av guttene gjør) med at hun er jente, og *hun hører jo etter*. Tiril virker å være inne på den samme tankegangen der hun har fått en forståelse for at hun, som jente, må lære guttene hvordan de skal oppføre seg. *Så det er jo bra*. Tiril kan i det følgende virke å uttrykke en holdning om rang, der jentene ordner opp, mens guttene ødelegger.

#### **4.1.3 Kategori 3: Om skolens rammer**

Flere av informantene delte også tanker om hvilken rolle læreren kunne spille i deres opplevelse av skolehverdagen. I dette avsnittet beveger vi oss inn mot tematikken *skolens innramming* i

det at informantene her viser hvordan lærernes sterke og svake innramminger for enkelte atferder også påvirker resten av klassens elever, selv om de ikke tar del i det, på måter man selv fra et profesjonelt blikk kanskje ikke hadde vurdert sentrale ved første øyekast.

#### 4.1.3.1 Beskrivende fase

Ved spørsmål om hva informantene likte og ikke likte i ulike kontekster kom det også frem interessante utsagn. Tiril forteller om et eksempel på hva hun ikke liker at læreren gjør:

*Tiril: Ja, at de er høystemmet.*

*F: Er de det da?*

*Tiril: Ja når det er tull og tøys.*

*F: Hva tror du læreren tenker da?*

*Tiril: "Hvorfor må dere gjøre det, dere ødelegger bare for resten. Hvorfor gutta, gutta hvorfor. Nå har dere ødelagt alt".*

*F: Hva tror du elevene tenker da?*

*Tiril: "Dette er gøy å gjøre, jeg vil gjøre det mer!".*

*F: Hvorfor det da?*

*Tiril: Fordi de vil ha noen sin oppmerksomhet, for det bruker lærerne å si.*

Flere informanter forteller om når lærere hever stemmen. Selma forteller om metoder lærerne bruker i klasserommet, der kjeft blir tatt opp.

*Selma: Emmm... kjefter.*

*F: Bruker alle lærerne å kjefte da?*

*Selma: Ja, på guttene.*

*F: Jentene da?*

*Selma: Ikke så mye.*

Oliver og Isak nevner det i sammenheng med hva de ikke liker at læreren gjør.

*Oliver: Kjefter på meg.*

*F: Bruker den å gjøre det?*

*Oliver: Noen ganger.*

*Isak: Kjedelige ting.*

*F: Hva er kjedelige ting da?*

*Isak: Kjefter.*

*F: Hvordan da?*

*Isak: At de snakker høyt til guttene.*

*F: Bare til guttene?*

*Isak: Noen gjør det til guttene, noen gjør det til alle.*

*[...]*

*F: Hva synes du om det da?*

*Isak: Man blir lei seg. [...] Og de har sittet for lenge i ro.*

Yosef, Selma og Tiril beskriver på ulike tidspunkter i intervjuene “kryss”, en metode noen lærere bruker når det blir bråk eller “tull og tøys”, som flere elever beskriver. Yosef beskriver først metoden når jeg etterspør hva han ikke liker at læreren gjør. Siden i intervjuet forteller han mer om det i spørsmålet om hva han ikke liker at klassen gjør.

*Yosef: Nei. Når det kommer kryss på kort.*

*F: Hvorfor det da?*

*Yosef: Kjedelig.*

*[...]*

*Yosef: 5 kryss så ringe hjem. [...] Dumt å ringe hjem.*

*F: Hva skjer da da?*

*Yosef: Får ikke ipad.*

*F: På skolen?*

*Yosef: Hjemme.*

Selma og Tiril forteller om metoden fra et annet perspektiv, forholdsvis i en samtale om hva Selma tenkte om hva ulike lærere gjør i klasserommet, og hva Tiril bruker å gjøre i friminuttet.

*Selma: Mhm. Noen bruker å si nå er det nok det er siste sjanse eller så setter jeg et kryss.*

*F: Åja bruker de det?*

*Selma: Ja. Og så blir de sånn "NEIII" fordi de ringer hjem ellers, de voksne ringer hjem. Hvis de får sånn tre kryss eller fem eller fire, eh da ringer de rett hjem eller de sier sånn "siste sjanse nå så ringer jeg hjem".*

*F: Tror du han gjorde det med vilje?*

*Tiril: Ehm, neei ikke så veldig. [...] Men jeg tror han gjorde det for å ha det litt artig. [...] Og nå har vi sånn at det er kryss på de som tuller og tøyser.*

*F: Hva synes du om det da?*

*Tiril: Mm, jeg liker at de får kryss på en måte, men på en annen måte så neeei, ikke helt.*

*F: Nei? Hvorfor ikke det da?*

*Tiril: Siden, da må det ringes hjem hvis man får fem kryss.*

*F: Bruker du å få kryss da?*

*Tiril: Nehei. Ingen av jentene nei. Og ikke Jonas. Men alle de andre guttene.*

*F: Hvorfor det da tror du?*

*Tiril: De vil bare ha oppmerksomhet.*

#### **4.1.3.2 Tolkende fase**

Selma beskriver kjeft som noe guttene får; “ikke så mye” til jentene. De andre informantene forteller også om det som omtales som “høystemmet” og “kjeft” og hva de tenker om det. Tiril beskriver også kjeft som noe *guttene* får. Oliver har en mer personlig tilnærming til kjeft, mens Isak først sier at kjeft betyr at lærerne snakker høyt til *guttene*, men at noen også gjør det til alle. Det tydelige er at ingen av informantene liker kjeft, om det gis til dem selv eller de andre i klasserommet. Det kommer videre frem at det nok veier tydeligst på guttene, og Isak beskriver følelsen av å bli lei seg i sammenheng med metoden i det han videre deler at “de har sittet for lenge i ro”. Her beskriver Isak to viktige ting; “De uroliges” behov for bevegelse, og resultatet av mangelen på oppfølging av og tilpasning til dette behovet, i form av uro.

*Kryss* beskrives som en metode for å dempe uønsket atferd ved å gi atferden en gradvis konsekvens av kryss, som til slutt resulterer i å ringe hjem. Tiril beskriver helt tydelig hvordan en lærer sier “siste sjanse” og truer med å ringe hjem. Ut fra hva Yosef meddeler her tolkes metoden som en form for sanksjoner der han ikke får ha tilgang til iPad hjemme dersom han har skapt for mye uro og det dermed ringes hjem fra skolen. Fra Selma og Tiril kommer det frem gjennom bruken av begrepet “de” at det kanskje ikke er Selma eller Tiril selv som opplever å få kryss, men at de er veldig klar over at noen andre i klassen får det. Tiril er også veldig klar på at ordningen bare gjelder de som “tuller og tøyser”, og at det ikke gjelder jentene. Når jeg spør hva informantene synes om kryss, svarer blant annet Tiril at hun er litt ubestemt på det punktet i det at hun på én måte liker at guttene får kryss, men at hun på en annen måte ikke liker det, siden de må ringe hjem. Hun var tydelig på at hun ikke svarte for seg selv siden hun aldri ville få kryss, og uttrykte kanskje med dette både mistrivsel ved gjentagende bråk og uro i klasserommet, med en samtidig medfølelse for de andre elevenes opplevelse av kryss og metodens følger. Utdypninger som dette, fra ulike barneperspektiver er svært interessante på

flere områder. Det sier på den ene siden noe om hvor mye barn kan plukke opp av holdninger og utsagn, som læreren kanskje ikke er klar over. Videre sier det noe om hvilke holdninger eleven da kan tilskrives. Tiril forteller om flere segmenter som kan tenkes å være med på å forme hennes holdninger til medelever. Selma antyder ingen holdninger i dette segmentet av intervjuet, men deler likevel noe av hvordan hun opplever det fra sitt perspektiv som utenforstående, men likevel til en viss grad var deltakende i form av informasjon hun var kjent med.



## 5.0 Drøfting

Jeg har i det foregående kapittelet først presentert empirien gjennom en temasentrert metode, med et fokus på å hente ut informantenes stemmer med utsagnene sett i kontekst. Jeg har videre, i kapittelets tolkende fase med et analyserende blikk sett på hva informantene har uttrykt ved sine utsagn, samtidig som jeg har sett ulike utsagn opp mot hverandre og i sammenheng, og ikke minst - hva som kan ligge bak utsagnet. Under hele analysen har det vært sentralt for tolkingen at informantens stemme og indre erfaring skal ligge som grunnlag for den videre drøftingen, før funnene drøftes opp mot relevant teori og tidligere forskning. Både ved diskusjonen om lærer-elev-relasjonens og stat-skole-lærer-relasjonen, vil Frønes og Strømmes (Erstad, 2020) beskrivelse av skolen som mobilitetsgenerator på den ene siden og marginaliseringsdynamikkens generator på den andre, ses i sammenheng for det mulighetsrommet som i skolens inkluderingspraksis kan åpnes og lukkes.

Jeg ble raskt overrasket over og nysgjerrig på ulikhetene mellom forventninger og ikke minst distinksjonene mellom kjønn, slik det fremsto i intervjuene, og hvilke tanker barna hadde om hverandre og hverandres atferd. Denne tematikken var ikke en planlagt del av studien, men ble det Thagaard (2009) beskriver som *spontanitet og innlevelse*, en del av min helhetlige studie. Denne vendingen i studiens kurs ble først sett som en utfordring for studiens originale tematikk. Ved nærmere ettertanke ble den likevel ansett som svært verdifull, da den ikke bare kunne si noe om et tema som fremsto sentralt i den daglige opplevelsen av inkluderingen, men at den videre bekreftet Halldéns teori om at barns livsverden i stor grad kan skille seg fra den voksnes oppfatning; *barns perspektiv* kan skilles fra barneperspektivet. Informantenes bidrag har slik åpnet for mange tematikker innenfor ulike kategorier. Med formål om å se elevenes delte perspektiver i sammenheng med skolens inkluderingspraksis, vil drøftingskapittelets tre kategorier; *Om behov for å ha det bra*, *Om distinksjoner mellom kjønn* og *Om skolens rammer* først drøftes hver for seg i lys av relevant teori, før trådene til slutt trekkes sammen i kontekst, for det mer *helhetlige* blikket på skolens inkluderingspraksis.

### 5.1 Kategori 1: Om behov for å ha det bra

Slik Nilsen (2017) beskriver inkluderingens sosiale dimensjon omhandler dette det miljøet hvor mennesker møtes, og relasjoner skapes. Det handler så om å omgås i gjensidig forståelse og respekt, for opplevelsen av sosial tilhørighet. Innenfraperspektivet, *elevens perspektiv*, kan si noe om den opplevde inkluderingspraksisen. En naturlig del av inkluderingens formål i skolen

er at det enkelte barnet skal ha det bra. Men hva vil det si å ha det bra, og hvem kan si noe om dette? Utdanningsdirektoratet fremlegger i *Guide til foreldre med barn som ikke har det bra på skolen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) at “*alle elever har rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring*”. Miljøet rundt barnet trekkes altså frem som en sentral faktor i skolens arbeid for at det enkelte barnet skal oppleve å ha det bra. Av det de ulike informantene forteller, har man i skolen ulike behov og forventninger til miljøet rundt seg for å oppleve å ha det bra. Iben, Tiril og Selma setter pris på at de i miljøet rundt dem er *snille*. Selma utdyper svaret ved å tillegge at hun har det bra når man lærer ting, og når de lærer å ikke slå, mens Tiril trenger noen i *nærheten* som hun kjenner godt. Av Olivers ønske om at de i miljøet rundt han kunne vært snillere, sier han kanskje noe om at skolen ikke bare oppleves trygg og god.

Å være snill kan fra et barneperspektiv være et samlebegrep for mye. Det kan likevel kategoriseres innenfor *sosiale* aspekter i det Gilliam og Gulløv (2015) beskriver som “den gode elev”, som baserer seg på hvordan et barn i form av sine sosiale evner fremstår for læreren og medelever. Å være en god elev beskrives av informantene i Gilliam og Gulløvs (2015) studie, i likhet med denne studiens informanters bidrag, som *snill*, i tillegg til å være sosial og bidra til det gode og siviliserte fellesskap. Av begrepene som brukes for å beskrive den gode elev, som å bidra til det gode fellesskap, løse konflikter, være sosial og leke med alle, kan *den gode elev* tolkes som en *inkluderende* elev. Denne eksempel-eleven fremstår som trygg og forutsigbar for sine medelever å interagere med, og som et viktig bidrag for å bygge et inkluderende fellesskap i klasserommet. At miljøet rundt elevene, i form av menneskene de interagerer med i skolehverdagen, videre legger til rette for trygghet og forutsigbarhet gjennom snillhet virker sentralt for disse informantene. Begrepene de tar i bruk for å beskrive “å ha det bra” samsvarer derfor i stor grad med Utdanningsdirektoratets framlegg om å ha det bra i skolen, samt Opplæringslovens §9 A-2 om Retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). Av dette kan noe av skolens *intensjon* om trivsel i skolen sies å stemme godt overens med informantenes opplevelser.

### **5.1.1 Om forventninger til klassefellesskapet**

Et annet behov nært samtlige informanter beskriver som viktig for at de skal ha det bra i skolen er behovet for arbeidsro i klasserommet. Maya er den som nevner dette tidligst i sitt intervju, der hun beskriver tanker om miljøet rundt seg i form av bråk og stillhet i klasserommet. Respekten for arbeidsro fra de andre er viktig for at hun skal kunne lære. Yosef synes også at

det er godt og fint med arbeidsro i klasserommet, og Tiril forteller at hun liker når de andre jobber stille. Likevel kommer det frem at tull, tøys og uro også er fremtredende i klassefellesskapet. Isak forklarer i likhet med resten at han liker arbeidsro, samtidig som han legger til "...og litt tøys". Av det informantene beskriver her går forventningene de har til miljøet rundt seg på tvers av hverandre; de fremstår ikke helt forenlige.

Det informantene beskriver her kan tolkes som *forventninger* som går på tvers av hverandre. Samtidig som mange beskrev at de likte arbeidsro og stillhet i klasserommet for å kunne lære, ble bråk, tull og tøys også en sentral tematikk i mange intervjuer. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at barnet i skolen tillegges rollen som elev og plasseres i en sosial situasjon. Dette situasjonen er ikke selvvalgt og elevrollen er bare én av mange roller barnet har i sin hverdag (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 79). Elevrollen kan vise seg å ha flere aspekter ved seg, som kommer sterkere og svakere fram i ulike elever. Jeg vil i det følgende se informantenes forventninger til og opplevelser av sine medelever i lys av sosiologen Erving Goffmans metaforiske betraktninger på menneskelige interaksjoner. Goffman velger som nevnt å med en teatralisk vri vurdere vår menneskelige atferd gjennom å se på hva som skjer på utsiden versus hva som kan utspille seg på innsiden av individet. Her bruker han mange ulike begreper jeg nå vil se i sammenheng med klassefellesskapet elevene tar del i hver dag.

Goffmans *scenearrangement*, der de sosiale interaksjonene gjennom ulike situasjoner og aktiviteter skjer, og den *rollen* en elev spiller i klasserommet, er tilpasset og speiles av *publikumet* - de andre tilstedeværende rundt eleven. *Frontstage*, eller *opptredenen*, som Goffman også kaller det, betraktes som elevens ytre - atferden til eleven, som igjen påvirker publikummet eller elevene rundt. I lik stil finnes også *backstage* - *kulissene*; elevens indre. Elevens ytre fasade henger nært sammen med rollen som skal utøves, eller "opptredenen". Dette preges igjen av miljøet, men speiler ikke nødvendigvis scenens kulisser; hva som skjer i individets indre i det rollene utspilles. Det er nettopp dette innenfraperspektivet på inkludering som kan si noe om eleven har det bra i skolen og om opplevelsen av å være inkludert i skolens fellesskap er fremtredende. Nettopp fordi det ligger i det indre, og ikke i det ytre og synlige, kan det være utfordrende å få tak i. Det er nettopp dette indre jeg som forsker gjennom intervjuene har forsøkt å bli kjent med. Selv om informantene ikke nødvendigvis deler refleksjoner rundt sine egne indre prosesser, deler de gjennom beskrivelsen av behov og forventninger til fellesskapet hva som er viktig for at de skal ha det bra.

Formålet med Goffmans begreper er ikke å minimere elevene fra subjekter til “opptredende”, men tvert imot det motsatte - å se hele eleven. Å se det helhetlige barnet som sosialt individ, kan hjelpe pedagogen med vurderingen av inkluderingsarbeidet, og hvilke prosesser som kan ligge bak den nevnte utfordringen med elevenes forventninger og opplevelser som går på tvers av hverandre. I Goffmans perspektiv kan det ut fra tanken om at elevene har flere roller i skolen drøftes hvordan disse rollene går på tvers av hverandre, og om dette kan være en mulig årsak til situasjonen som utspiller seg. Elevenes “opptreden”, altså den ytre atferden, utspiller seg i dette perspektivet i interaksjon med andre, avhengig av publikummet - miljøet. Elevens atferd kan da sies å speile medelevenes forventninger til eleven. Goffmans rolleteori åpner slik for en diskusjon rundt hvilke forventninger som fører med seg hvilke roller i skolen. Og ikke minst, hvilken innvirkning det kan ha på inkluderingspraksisen når disse forventningene går på tvers av hverandre. Her ses videre Basil Bernsteins klassifisering - relasjon mellom kategorier, i sammenheng, og den betydningen klassifiseringen har i elev-elev-relasjonen, eller skolens sosiale fellesskap. Elev-elev-relasjonen kan betegnes som horisontal - kategoriene er jevnbyrdige og det eksisterer ikke noe gitt maktforhold mellom dem. Likevel gis noen forventninger ifølge informantene større legitimitet eller verdi. Selv om *klassefellesskapet* har forventninger om en snill væremåte og arbeidsro i klasserommet for å ha det bra, bruker det ifølge Maya å være mye bråk, som kan vitne om en reaksjon på *andre* forventninger.

### **5.1.2 Om å ta del i fellesskap**

Dette bringer oss videre inn i *fellesskapets spilleregler*, slik Duesund beskriver det, og uroens påvirkning. En urolig klasse, som er urolig i den forstand at det hindrer lærer og medelever å utføre oppgavene sine kan ses i sammenheng med sosial inkludering. I lys av Duesund (2017) kan enkeltelevens atferd, som betraktes som “sosialt regelbrytende atferd”, ha en stor påvirkning på *fellesskapet*. Dette kommer også frem i intervjuene i form av forventningene elevene har til hverandre, sett opp mot opplevelsene noen av dem beskriver. Dersom en andel elever bryter med fellesskapets spilleregler, der forventningen om arbeidsro overtrampes av uro og bråk, ses de da til slutt som en del av fellesskapet? Ifølge Duesund påstand kan ikke klassen lenger ses som et fellesskap, når noen elever enten står eller holdes utenfor. Dette tar oss tilbake til elevenes forventninger til miljøet rundt seg i form av klassefellesskapet, sett opp mot opplevelsene av det. Når opplevelsen av klassefellesskapet ikke samsvarer med forventningene, kan en konsekvens være at klassefellesskapet deles opp i mindre fellesskap, der noen faller utenfor. Sett i videre sammenheng med Bernsteins begreper klassifisering kan det virke som de ulike fellesskapenes forventninger bunner i de ulike fellesskapenes *identitet og normer* som har

vokst frem. I lys av Duesunds undersøkelse kan klassefellesskapet slik tenkes å bestå av to motsigende fellesskap; ett fellesskap som samsvarer med klassens forventninger til ro - det forpliktende fellesskapet, og ett som samsvarer med forventningene til uro - den regelbrytende massen. I bredere forstand samsvarer det ene fellesskapet med, og kan sies å være en del av skolefellesskapet i sine normer, mens det andre *ikke* er det. Det virker likevel som noen av studiens informanter har et ønske om å tilhøre begge de nevnte fellesskapene, som Isak som bekrefter at han liker en god blanding mellom god arbeidsro og litt tøys. Spørsmålet blir da hvilken opplevelse informantene har av å tilhøre klassefellesskapet slik det beskrives. Forutsetter tilhørigheten til ett fellesskap ekskluderingen fra det andre? Dersom informantene beskriver at de trives med det forpliktende fellesskapets regler, hva gjør da at de fortsetter å ta del i sitt normbrytende fellesskap, og hvordan kan denne oppdelingen ha oppstått?

## 5.2 Kategori 2: Om distinksjoner mellom kjønn

Det har i det foregående blitt drøftet hvordan forventninger mellom elevene i klassefellesskapet kan gå på tvers av hverandre og slik stå i fare for å bryte opp i det som så kan kalles et klassefellesskap. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på nevnte Erving Goffmans (1992) rolleteori sett i sammenheng med Albert Banduras og Kay Busseys (1999) perspektiv på det sosiale kjønn, og se på hvordan disse “rollene” kan sies å oppstå. Klassens ulike fellesskap hadde ikke bare forventninger på tvers til hverandre; disse forventningene viste seg å ha en klar trekning mot kjønn. Av informantenes betraktninger var det først og fremst bruken av adverbet “*jo*” som fremsto bekreftende for innholdet i uttalelsene deres, og gjorde meg bevisst de betraktninger og holdninger elevene viste seg å ha til seg selv og andre i klassefellesskapet. Ved vektleggingen av dette adverbet uttrykte informantene at betraktningen ble sett som en *selvfølge*, som Selmas “jeg er jo jente og jeg hører jo etter” og Tirils “Men så må jo vi jentene lære guttene hvordan man skal oppføre seg. Så det er jo bra”. Oliver brukte også dette adverbet til å sette et skille mellom klassens to kjønnskategorier: “Det er jo jenter! Gutter og jenter er forskjell! [...] vi er tøffest, dere er svakest”. Informantenes særs klare oppfatninger, ikke bare til seg selv, men til seg selv *og andre*, i så klare, stigmatiserende kjønnskategorier, slo meg som et lite sjokk. Enn mer forundret ble jeg når det gikk igjen så klart hos flere informanter - om den samme tematikken. Hvordan hadde slike klare selvoppfatninger og distinksjoner oppstått hos barn på sju og åtte år, og hvilken betydning har de for opplevelsen av fellesskap og inkludering?

### 5.2.1 Om en biologisk eller sosial kategori

Goffmans rolleteori ble kort gjennomgått i forrige kategori - *Om behov for å ha det bra*, og vil nå med bakgrunn i informantenes klare distinksjoner mellom kjønn ses i mer konkret sammenheng med elevenes kjønnskategorier *gutter og jenter*. I søken etter grunnlaget for elevenes klare kjønnsroller- og distinksjoner ble Banduras plassering av kjønnsforståelsen i et sosialt kognitivt perspektiv sett i interessant sammenheng. Hans teori om *det sosiale kjønn* med kulturell rot synliggjør i likhet med Goffmans rollespill menneskelige interaksjoner og deres betydning. Mens Goffman søker en mer generell sosial forståelse av atferd og miljø, ser Bandura en persons ytre atferd, indre prosesser og forhold til miljøet rundt seg som sentrale aspekter i det komplekse forholdet mellom de biologiske, og de kulturelle/sosiologiske påvirkninger på samfunnets kjønn. Goffman søker ikke en eksplisitt retning mot en kjønnsforståelse av hverdagens roller, men i lys av Bandura, der kjønnsroller blir forstått som sosialt betingede roller, er hverdagens roller slik Goffman beskriver dem like relevante i et kjønnsperspektiv. På samme måte som et individs frontstage ifølge Goffman speiles av publikummet, preges et individs ytre ifølge Bandura av miljøet rundt personen; de ser altså begge mot den ytre påvirkning av selvet. Oliver nevner en ytre påvirkning direkte; *mamma*. Hun har sagt at jentene liker best å sminke seg og hvem som er finest. Dette er kanskje ikke en holdning Olivers mor har, ei har ønsket å dele med Oliver. Kanskje har det vært en kort kommentar uten mye for- og ettertanke. Likevel har Oliver plukket morens påståtte utsagn som igjen har betydning for hans oppfatning av jenter. Kan det da tenkes at et sett lignende utsagn fra sentrale personer i elevenes liv har preget deres kjønnsdistinksjoner ytterligere?

Fra informantenes beskrivelser oppfatter de ikke bare klare distinksjoner mellom kjønnene, men har også tydelige oppfatninger rundt sine egne roller i skolen, basert på sin kjønnskategori. Jeg vektlegger her *i skolen*, ettersom det var denne situasjonen som ble etterspurt ved spørsmål til elevene som informanter. Selma og Tiril uttrykker en klar tanke om sin rolle som *flinke* elever gjennom betegnelser av at de *hører etter*, de *tuller ikke*, og ikke minst kommentaren om at de må *lære guttene* hvordan de oppfører seg. Jentenes beskrivelser av seg selv sammenfaller med Gilliam og Gulløv (2015) sin beskrivelse av arbeidet med elevers "siviliserte atferd" som grunnlegges i skolens forutsetninger. Fra guttenes beskrivelser ble spesielt beskrivelsen av å være *tøff* en sentral rolle som flere nevner. Ifølge Oliver er guttene tøffe, og dette betyr at de er kulere. Isak beskriver også at guttene er tøffe, men med en mindre positiv vri - å tøffe seg betyr å være slem gjennom å erte og slå. Dette kjennes dårlig, sier Isak. Dette sammenfaller igjen

med det Gilliam og Gulløv (2015) kaller “usivilisert atferd”, med aggresjon som eksempel. Skolens forutsetninger om at elevene skal utvise førstnevnte sivilisert atferd ligger ifølge Gilliam og Gulløv til grunn for at elevene skal kunne ha det fint sammen, fordi barn må ha det bra for å lære. Elevenes *sosiale samspill* er derfor av stor betydning for deres mulighet og kapasitet til å lære - og slik av stor betydning for skolens samfunnsmandat, ikke bare for identitetskonstruksjonen, men også for den faglige kompetansen.

### 5.2.2 Når kjønnskategori blir fellesskap

Samtidig som elevene virker sterkt preget av forståelsen av sin egen kjønnskategori, oppfattes det utfordrende å møte *de andres* kjønnsrolle. Mens Tiril uttrykker at guttene “ødelegger alt”, oppfatter ikke Oliver at han er velkommen i jentenes sosiale interaksjon; “jeg får ikke være med”, samtidig som han betegner dem som “kjedelige”. Som nevnt i forrige kategori beskrives det som kan tolkes som fellesskap og tilhørighet her. Elevenes utsagn om seg selv og hverandre sier samtidig noe om deres egen tilhørighet, og hvilket fellesskap de opplever å tilhøre. I lys av Gilliam og Gulløv (2015) kan fellesskapene kjennetegnes som “siviliserte” og “usiviliserte”, der guttene med sin atferd tilhøre det usiviliserte fellesskap, mens jentene tilhører det siviliserte. Målet med denne beskrivelsen er ikke å gi det ene fellesskapet mer verdi enn det andre, men å tydeliggjøre det ene fellesskapets normers sammenheng med skolens normer for elevatferd - sivilisert, med en videre forståelse av betydningen det kan ha for erfaringen av et inkluderende fellesskap.

Ut fra Tirils utsagn om at guttene ødelegger alt, kan guttenes atferd igjen virke å føre til at de blir ekskluderte fra jentenes siviliserte fellesskap. Det samme oppleves også i motsatt retning; Oliver virker å synes det er litt sårt å ikke få være med jentene, men overskygger det raskt ved å påstå at jentene er uansett er *kjedelige*. De ekskluderes slik fra guttenes usiviliserte fellesskap. Som i kapitlets første kategori er Bernsteins (2000) klassifisering i form av elev-elev-relasjonen av relevans her, der klare kategorier har bygd seg opp blant elevene, med en tydelig isolasjon for hver kategori. Jentene er “jo” på en måte, mens guttene er på en annen, og en klar isolasjon mellom kategoriene har oppstått. På samme måte som Bernstein beskriver kategoriernes unike identitet fremstår det samme fenomenet i informantenes beskrivelser. Sammenhengen med inkludering ligger dog ikke bare i kategoriernes identitet, men i hvilken sammenheng dette kan drøftes. Med begrepene “sivilisert” og “usivilisert” (Gilliam og Gulløv, 2015) ses elevenes distinksjoner av seg selv og klassefellesskapets andre medlemmer opp mot hvilke fellesskap de kan sies å ta del i - jente- og guttefellesskap, klassefellesskap,

skolefellesskap? Det handler her om hvilke kategorier i klassen, som i denne sammenheng er guttefellesskap og jentefellesskap, som står i forrang til opplevelse av *anerkjennelse* fra skolefellesskapet.

Elevene, som skal tilhøre et samlet klassefellesskap kan se ut til å ha havnet i en sirkel av oppbyggingen av nye fellesskap og den samtidige ekskluderingen fra hver av disse fellesskapene, der tilhørigheten til det ene tvinger frem ekskluderingen fra det andre. Hvordan har dette oppstått? Dette bringer oss tilbake til Goffmans (1992) rolleteori og Bandura og Busseys (1999) sosiale perspektiv på kjønn; individets ytre atferd, eller frontstage, preges av publikumet eller den ytre påvirkningen. Den rollen en person spiller er tilpasset de roller som spilles av de andre tilstedeværende, de “spesielle andre” slik Goffman beskriver det. *Man tilpasser seg slik omgivelsene man kjenner tilhørighet til*. Spilles så den samme rollen for det samme publikumet, oppstår “med all sannsynlighet” et *sosialt forhold*: Et fellesskap har oppstått.

Av elevenes beskrivelser er omgivelsene man kjenner tilhørighet til av ganske ulik karakter - jentenes “spesielle andre” er ordentlige, rolige og det guttene betegner som “kjedelige”, mens guttenes “spesielle andre” er tøysete, morsomme og tøffe. Samtidig som disse fellesskapene dannes, oppstår ifølge Goffman en “ytre fasade” hos hvert individ, det som kan betegnes som elevens kjønnskategoriserte atferd. Det samme fenomenet beskrives i Gilliam og Gulløvs (2015) studie. En interessant forskjell er dog plasseringen av seg selv og andre innenfor den stille og ville kategorien. Elevene i Gilliam og Gulløvs studie plasserte ikke andre elever innenfor en bestemt kategori basert på kjønn, men heller innenfor distinkte kategorier. Da kom det frem at jentene “flokket” seg rundt den “stille” kategorien, mens guttene flokket seg rundt den “ville”. I denne studien har informantene til en viss grad gjort *begge deler*: Samtidig som de plasserte sitt kjønn innen én kategori, ble det andre kjønnnet, av nært samtlige informanter, plassert i den andre kategorien. Likheten er at jentene virker å ville plassere seg innenfor en “stille” kategori, mens guttene vil plassere seg innenfor en mer “vill” kategori. En klar distinksjon har kommet frem.

### **5.2.3 Rollen versus individet**

Ser man elevenes opptredener i form av kjønnsroller i et inkluderingsperspektiv, der opplevelsen av inkludering er sentralt for å kjenne seg som en del av et fellesskap, vil det være naturlig at elevene søker det fellesskapet de kjenner *mest* tilhørighet til. I lys av Duesunds



perspektiv på sosial tilhørighet som et avgjørende punkt for sosial trivsel og personlig vekst, kan det tenkes at elevenes atferd og forventninger på tvers er en speiling av behovet for tilhørigheten til et fellesskap. Fellesskapet, bygger ifølge Pettersen (2016) på en forestilling om likhet innad og ulikhet utenfor - et *oss* og et *dem*. Fra elevenes beskrivelser opplever de å ta del i kjønnsdelte fellesskap, der de ulike fellesskapenes normer skaper et atskillig skille mellom fellesskapene. Guttenes “usiviliserte” atferd og en norm om å være “tøff”, står i sterk kontrast med jentenes “siviliserte” atferd, med en norm om en rolig og stille væremåte, og direkte avstand til guttenes normer - “de ødelegger alt”. Det ene fellesskapets innpass fordrer slik en ekskludering av den normbrytende atferden det andre fellesskapet bygger på.

Sett i lys av fellesskapenes klare kategorier - guttefellesskap og et jentefellesskap, er det nok ikke like lett å velge sitt fellesskap heller - rollene kan virke *forutbestemt*, plassert ut fra en kategori elevene ikke selv har valgt; *kjønn*. Denne kjønnskategorien speiler heller ikke individets indre behov. Tilbake til behovet for tilhørighet kan man slik forstå hvordan det kan være vanskelig å bryte opp slike fellesskap, når de først har oppstått, både fra et innenfra- og et utenfraperspektiv. Elevene kjenner hver for seg tilhørighet til sitt fellesskap, som tross ekskluderingen fra et annet er det viktigste for deres trivsel på skolen (Duesund, 2017). Selv med skolens formelle målsetting om inkludering på tvers av kategorier har altså de nevnte kjønnskategoriseringene ført med seg en oppdeling i klassens fellesskap der tilhørigheten til det ene utløper i ekskluderingen fra det andre. Dette kan igjen tenkes å gå ut over elevenes trivsel og opplevelse av fellesskap og tilhørighet i skolehverdagen.

## **5.3 Kategori 3: Om skolens rammer**

### **5.3.1 Lærerens rolle og elevenes holdninger til hverandre**

I det følgende retter jeg blikket mot læreren, og hvilken rolle den profesjonelle kan ha i skolens inkluderings- og ekskluderingsmekanismer. Vi har i det foregående så smått blitt kjent med Bernsteins (2000) begreper *klassifisering* og *innramming* gjennom den horisontale relasjonen mellom kategorier, der makt ikke hadde sentral tilstedeværelse. I dette kapittelets siste kategori vil vi se Bernstein i bredere sammenheng gjennom skolens *vertikale* relasjoner, mellom lærer-elev, og videre mellom stat-lærer. I nevnte kategoriens relasjon eksisterer det dog et *maktforhold*, som endrer relasjonen og den videre diskusjonen. På samme vis som læreren har en viss makt over elevene, har staten makt over læreren i form av hva som tillegges legitimitet i skolen og klasserommet. Lærerens rolle i skolehverdagen fremsto både eksplisitt og implisitt

i studiens intervjuer. Av dette er det igjen opp til tolkning om, og i hvilken skala denne rollen var av betydning for elevenes opplevelse av fellesskap og tilhørighet som en del av skolens inkluderingspraksis. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på noen av elevenes eksplisitte beskrivelser av lærerens praksis, før jeg senere vil gå dypere inn på hvilken *kontekst* som kan legge føringene for lærerens *mulighetsrom* til å arbeide med sosial kompetanse og inkludering i skolen.

I samtaler om hva informantene likte og *ikke likte* at læreren gjorde, nevnte flere informanter “kjeft”, som beskrives som at læreren hever stemmen i klasserommet, når det blir “tull og tøys”. Det kommer også frem at det kanskje veier tyngst på guttene. Både guttene og jentene beskriver sekvensen rundt “kjeft” som noe *guttene* får. Slik fremstår det synlig for elevene hvordan irettesettingen fordeles. Samtidig forteller også Tiril om det samme, der hun også utdyper sine tanker rundt det. Ved spørsmål om hva hun tror læreren tenker ved slike hendelser sier Tiril: “hvorfor må dere gjøre det, dere ødelegger bare for resten. Hvorfor gutta, gutta hvorfor. Nå har dere ødelagt alt”. Elevenes skildringer av hva hun tror læreren tenker kan si noe om hvilke holdninger Tiril opplever at læreren har i det reaksjonen på klassens uro utfolder seg. Flere av informantene fortalte også om en annen metode for å stoppe uro; *kryss*. Av informantenes beskrivelser får elever kryss dersom de skaper for mye uro i klassen. Fem kryss fører til at læreren ringer hjem, som igjen fører med seg sanksjoner i hjemmet, forteller Yosef. Det elevene beskriver her forteller om opplevelsen av en, kanskje effektiv, men noe skjevfordelt metode for å løse opp i uro.

### **5.3.2 Om horisontal og vertikal inkludering på tvers**

Margrethe Hjerrild og Tine Dalgaard (2016) vektlegger den nettopp viktige betydningen pedagogene i barnehage og skole har i form av den *makten* vi har til å bevisst og underbevisst fremme og hemme ulik atferd basert på våre stereotype forventninger. Rettes ikke oppmerksomheten mot disse faktorene står vi i fare for å begrense elevenes utviklingsmuligheter. Flere av informantene beskriver som nevnt opplevelsen av *kjeft* fra læreren, og hvordan de opplever dette. Av informantenes beskrivelser rettes kjeften også i høyest grad mot guttene. Samtlige informanter, både jenter og gutter har plukket opp dette, og guttene beskriver det som kjedelig og leit. Selv om informantene betegner det som noe de ikke liker at læreren gjør, fremstår det samtidig som en gjengående handling. Vi ser her mot lærerens forventning til atferd, og hvilken innramming læreren setter for forventet og god elevatferd i klasserommet. Fra informantenes beskrivelser er det *guttene*s atferd som ikke godtas, og ikke

passer innenfor lærerens forventninger til atferd, og læreren reagerer med *kjeft*. Dette gjør noe med elevene, og deres opplevelse av skolehverdagen. Lærerens spontane reaksjon fremmes av informantene som “kjeft” og hevet stemme, en reaksjon som etter gjentatte tilfeller, mot de samme elevene kan gjøre noe med opplevelsen av å kjenne seg anerkjent og inkludert i klassefellesskapet. Lærerens pedagogikk fremstår synlig og utviser sterke rammer for ønsket atferd, som bredere monn påvirker én elevgruppe fremfor en annen - klassens gutter.

Mens jentene beskriver at de har blandede følelser til lærerens reaksjoner på guttenes, fordi de på den ene siden også vil ha det stille, samtidig som de synes synd på guttene for kjeften og sanksjonene de får, er det guttene som beskriver det som kjedelig og forteller at de blir lei seg. Det kan virke som at, om så *noe av*, guttenes opplevelse av inkludering kan falle bort sammen med mangelen lærerens anerkjennelse i de daglige interaksjonene. Sett i sammenheng med Buli-Holmberg og Engebretsens (2022, s. 15) definisjon av selvoppfatning; de oppfatninger en person har av seg selv, og Skaalvik og Skaalviks (2013, s. 79) perspektiv på selvoppfatningen og denne oppfatningen i et sosialt perspektiv er sosialiseringprosessen av stor betydning for vurderingen av egen verdi. Selvoppfatningen dannes fra et sosialt perspektiv i *interaksjonen* med andre. I elevenes tilfelle tilbringes mye av hverdagens interaksjoner i klasserommet. Hvordan de blir møtt her har slik en videre betydning for hvordan de “møter seg selv” gjennom sin selvoppfatning og videre for hvordan de selv mestrer å møte andre. Elevenes daglige møte med læreren kan slik ha en innvirkning på hvordan de oppfatter seg selv og andre. Møtes de og deres atferd med anerkjennelse, eller med gjentakende tilsnakk og sanksjoner? I lys av anerkjennelsens betydning for selvoppfatningen, er det slik større sjanse for at eleven vil bli, og ikke minst, kjenne seg, inkludert i fellesskapet, dersom opplevelsen av denne er til stede.

Igjen er den viktige opplevelsen av anerkjennelse sentral for diskusjonen. Jordet (2020) beskriver anerkjennelse som det som kan kalles en *likeverdige relasjon* der subjektets iboende potensiale verdsettes. Verken anerkjennelse eller krenkelse er kjente begreper for elevene. Likevel kan beskrivelsen deres av lærernes utsagn, holdninger og kjeft vise til en sentral del av denne praksisen, og mulige blinde flekker som hindrer klasserommets inkluderingspraksis. I lys av Bernstein kan det diskuteres i hvilken grad lærerens pedagogikk fremstår *synlig* eller *usynlig*, og hvordan dette kan innvirke på elevens holdninger til hverandre og den videre opplevelsen av tilhørighet til fellesskapet der opplevelsen av anerkjennelse fra medelever og lærere er til stede. Av informantenes beskrivelser av en “høystemmet” lærer, der kjeft er en praksis som igjen ofte går utover klassens gutter, med konsekvenser som “kryss” som videre

medfører det som kan kalles sanksjoner, kan pedagogikken ut fra forventninger i klasserommet sies å fremstå relativt *synlig*. Pedagogikken fremstår slik grunnet den sterke kontrollen av elevatferd, slik den beskrives av informantene. Denne sterke kontrollen virker videre å ha en innvirkning på klassefelleskapets medlemmers likeverdige relasjon, der noen opplever denne krenkelsen foran anerkjennelse i større grad enn andre, i informantenes beskrivelser av kjeften som blir gitt guttene. Slik er både den vertikale og horisontale relasjonen av stor betydning for den daglige opplevelsen av inkludering, og skolen kan gjennom slike blinde flekker i arbeidet fungere som generator for marginalisering fremfor mobilisering.

### 5.3.3 Om å se klasserommets dynamikker i sammenheng

Retter vi blikket tilbake til kapittelets første og andre kategorier; *Om behov for å ha det bra* og *Om distinksjoner mellom kjønn*, ble det drøftet først hvordan ulike fellesskap hadde vokst frem i klassen, og hvilken påvirkning dette kunne ha på *klassefelleskapet*. Når blikket nå rettes mot lærerens daglige praksis, kan en mulig kilde til klassens tydelig oppdelte fellesskap drøftes. En tematikk vi var innom i *kapittelets andre kategori* var hvordan Oliver hadde plukket opp en holdning fra sin mor, om at jenter var surest. Et lignende moment kan ha utspilt seg i Tirils kommentar; *nå har dere ødelagt alt*. Dalgaard (2016) beskriver pedagogenes fare for å begrense barns utviklingsmuligheter gjennom *stereotype forventninger*. Disse stereotype forventningene tilknyttet ifølge Dalgaard kategori, der ulike kategorier fordrer ulike forventninger.

Sett i sammenheng med denne studiens empiri kan lærerens forutinntatte, mulig underbevisste forventninger til elevene basert på kategori både stå i fare for å *minske mulighetsrommet* for utvikling, samt skape det som i studiens innledning ble kalt *blinde flekker* i inkluderingspraksisen. *De vil bare ha oppmerksomhet*, bruker lærerne ifølge Tiril å si om guttene. Å dele slike holdninger i klassen, der enkelte elever tildeles et bestemt motiv, som også kan sies å være av nedverdiggende dimensjon, er nok ikke lærerens intensjon. Likevel kan utfallet, om tilfellet også er av gjentagende grad, være at de enkelte elevene opplever krenkelse og mangel på anerkjennelse (Jordet, 2020) og at *holdninger* om de enkelte elevene oppstår i klassefelleskapet. Igjen må barn først anerkjennes av den voksne, før de kan anerkjenne hverandre. Opplever ikke elevene anerkjennelse fra den voksne, men tvert imot krenkelse i form av holdninger og tildeling av motiver, vil en klar innvirkning på elevenes evne til anerkjennende relasjoner seg imellom, mulig oppstå. Slik kan små underbevisste holdninger og kommentarer fra læreren, og i så fall over tid, skape distinksjoner mellom elevenes kategorier

i klassen, og slik svekke elevenes tilhørighet til klassefellesskapet, som er en sentral del av elevenes daglige opplevelse av inkludering.

Dette kan videre ses i sammenheng med Laura Gilliam og Eva Gulløvs (2015) studie som viste at elevene basert på kjønnskategorier hadde klare tanker om hvilken atferd som var forventet for å navigere sosialt. Man snakker her om den inkluderingen som foregår *horisontalt* - elevene imellom, gjennom deres sosiale samspill. En likhet mellom Gilliam og Gulløvs studie og denne kan virke å være elevenes tydelige kategoriseringer og normativ atferd, med en dypere forståelse i studiens andre kategori, *Om distinksjoner mellom kjønn*. Mens “skolenormativ” atferd som legger til rette for faglig læring er mer vanlig hos jentene, kan det virke som en norm om å lage bråk og ikke delta i undervisning hersket hos guttene. De ulike gruppene i Gilliam og Gulløvs studies atferd hadde igjen en sammenheng med sosial navigering; de som i sin atferd havnet utenfor normen, som ville jenter eller stille gutter, sto så i fare for å havne utenfor sitt fellesskap. Som grunnlag for diskusjonen om den *vertikale* inkluderingen - lærerens inkludering av eleven, kan dette være med å forklare guttenes atferd, som fører til lærerens spontane reaksjon mot klassens ene fellesskap; *kjeft og sanksjoner* til guttene.

Mens jentenes sosialt forventede atferd samsvarer med og skaper en bevissthet om anerkjennelse fra læreren, fører kanskje guttenes sosialt forventede atferd til det motsatte - kritikk og krenkelse. Denne reaksjonsformen kan som nevnt i gjengående grad virke inn på elevenes opplevelse av anerkjennelse fra læreren. Guttenes sosiale atferd resulterer slik i en form for sosial kontroll fra lærerens side - sterke rammer som igjen kan sette begrensninger for deres opplevelse av å være inkludert. Det foregående bunner i tanken om at mens jentenes sosiale forventede atferd sammenfaller med lærerens forventning, går guttenes sosiale atferd på tvers av lærerens forventninger. Kan det da tenkes at guttenes forventede sosiale fellesskap, som også er særs viktig for deres opplevelse av tilhørighet og inkludering i skolehverdagen, minsker deres mulighetsrom for inkludering fra læreren og skolefellesskapet? I lys av skolens formål om inkludering i skolen med anerkjennelse som en sentral del (Utdanningsdirektoratet, 2017), samt Morkens (2017) beskrivelse av inkludering som *full likestilling og deltakelse på tvers av kategorier*, skal ikke dette være tilfellet. Likevel kan det av denne studiens informanternes beskrivelser av sine opplevelser være høyst relevant i diskusjonen om inkluderingspraksisens utfall.

### 5.3.4 Tidlig innsats - på hvilke premisser?

Med et blikk tilbake på den foregående diskusjonen om inkluderingspraksisens betydning i form av lærerens forventninger for atferd, går diskusjonen nå mot det Goffman ville beskrevet som *kulissene* - hva som ligger bak. Her trekkes inkluderingspraksisen sammen med *kunnskapssamfunnets* innvirkning på skolens praksis, der lærerens *handlingsrom* ses i relevans. Kunnskapssamfunnets fremvekst har hatt sin naturlige innflytelse på skolen som samfunnsinstitusjon, blant annet gjennom utvikling av nye læreplaner - klassifiseringen mellom staten og skolen. Ved siden av en økning iblant annet tilpasset opplæring og større lokal handlefrihet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), styrket elevmedvirkning og tettere samarbeid (Utdanningsforbundet, 2020) er formålet med skolens fornyede læreplaner også *økt kompetanse og kunnskap*, sett i lys av de internasjonale PISA-undersøkelsene (OECD, u.å.). I lys av Bernstein (2000) kan dette på den ene siden ses som at statens klassifisering har blitt sterkere og skolens rammer har blitt svakere i form av åpnere kompetansemål og større pedagogisk handlingsrom til lærere og elever. På den andre siden kan det i lys av det økte fokuset på kompetanse og kunnskap diskuteres om handlingsrommet har åpnet seg på alle områder. Formålet er ikke å legge overveiende vekt på skolens utvikling, men å grunngi noe av konteksten som kan ligge til grunn for inkluderingspraksisen og ikke minst elevenes erfaring av denne.

Søkelyset rettes her mot den samme tematikken Djupedal (2022) fremstiller i sin forskningsartikkel "På skuldrene til de minste", med hvilken vekt vi legger på skolens yngste i arbeidet for økt kunnskap til samfunnet. *Tidlig innsats* kom ifølge Vik (2015) for alvor inn i norsk skolekontekst under stortingsmelding nr. 16 som et sentralt pedagogisk verktøy i den norske utdanningen. Prinsippet om tidlig innsats er nå erstattet med nye regler om *intensiv opplæring* i opplæringsloven §1-4, med fokus på ferdigheter i lesing, skriving og regning. Disse ferdighetene blir viktige senere i arbeids- og samfunnslivet, og blir satt i verk tidlig i opplæringsløpet for å forhindre større ulikheter senere i løpet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som Yoshikawa m.fl. (2013) har funnet i sin brede studie, er tidlig innsats av stor betydning for barns utvikling, både innen faglig og sosial kompetanse, som språk, sosiale og emosjonelle utfall, lesing og regning. Det kan følgende diskuteres hvilke deler av barnets utvikling som ses av størst legitimitet i skolen - om det er den sosiale utviklingen eller den faglige. Tilbake til Bernsteins teori om pedagogisk makt, og hvilke klassifisering staten legger for skolens kunnskapsmål, kan det videre drøftes om kunnskapssamfunnets og statens krav om høyere

kunnskap i skolen går på bekostning av den også viktige sosiale kompetansen. I så fall, har dette en innvirkning på skolens rammer der lærerens handlingsrom for arbeid med inkludering i klassefelleskapet og derav sosial kompetanse gjøres smalere.

Av Utdanningsdirektoratets (2020) intensive opplæring i skolens begynneropplæring, med fokus på tidlige ferdigheter i lesing, skriving og regning, kan det av den foregående diskusjonen tenkes at skolens inkluderingsarbeid og arbeid med sosial kompetanse kan være av spesiell utfordrende grad å oppfylle i begynneropplæringens grunnet vekten av verdi på den ene i form av tidlig innsats. I skolens tvetydige samfunnsmandat, med betydningen av faglig kompetanse på den ene siden og sosial kompetanse på den andre, kan den intensive opplæringens vekting stå i fare for å overskygge arbeidet med sosial kompetanse. Vi snakker her om en mulig tyngre vekting av verdi og prioritet på den faglige siden av mandatet, som fører til muligheten for at den sosiale kompetansen i praksis tillegges mindre verdi. Med statens klassifisering av skolens *hva*, har det foregående igjen betydning for skolens *hvordan* - skolens rammer for den pedagogiske praksisen. Selv med de nye læreplanenes utvikling i favør for større lokal handlefrihet til lærere og elever, kan økt press på skolens faglige kvalitet tenkes å gå på bekostning av den sosiale. Diskusjonen går slik mot hvilket mulighetsrom som åpnes for å arbeide med skolens inkluderingspraksis, og hvordan dette kan skape blinde flekker i inkluderingsarbeidet. Begrepet *makt* blir igjen sentralt, i den makten staten har over skolens arbeid gjennom *hva* som tillegges legitimitet. Hovdenaks (2017) beskrivelse av konflikten som oppstår i skolens todelte samfunnsmandat, og hvilke krav dette stiller den enkelte lærer, kan dermed sies å være av høy relevans for den daglige inkluderingspraksisen.

Samtidig virker ikke lærerens ulike metoder til å nå frem hos elevene, i det Tiril trekker frem som elevenes respons på lærerens reaksjon: *Dette er gøy å gjøre, jeg vil gjøre det mer!* Lærerens praksis slik de beskrives av elevene, ses her i sammenheng med Bussey og Banduras (1999) søkelys mot kjønnsforståelsen i et sosialt kognitivt perspektiv og tematikken om barnets ytre atferd versus de indre prosessene. Barnets indre prosesser, på tross av sin kjønnskategori, speiler ikke barnets ytre atferd, men påvirkes av miljøet rundt. Elevenes respons på lærerens praksis kan i større grad tenkes å speile behovet for og mangelen av anerkjennelse. Opplever ikke eleven seg inkludert og anerkjent av læreren, kan det videre tenkes at metodene ikke når frem, eller en videre *forsterking* av det som da kan kalles “responsatferden” - *jeg vil gjøre det mer*. I slike *effektive* metoder, selv med et formål om et harmonisk fellesskap, kan læreren stå i fare for både krenke enkeltelever fremfor å gi dem opplevelsen av anerkjennelse, samt å skape

holdninger om distinksjoner mellom elevene i klassefellesskapet. Slik kan det mulighetsrommet for inkludering i klassefellesskapet læreren i sin daglige praksis kanskje ønsker å åpne, stå i fare for å lukke, blant annet gjennom elevens opplevelse av anerkjennelse.

Søkelyset rettes her mot skillet mellom inkludering og *integrering*. Blir elevene inkludert, eller blir de forsøkt integrert inn i ønsket atferd? I arbeidet med fellesskapets beste kan lærerens praksis tenkes å ha et formål om inkludering gjennom å forsøke å skape et *harmonisk* klassefellesskap med godt rom for læring. Ro og stillhet er tross alt et sentralt behov mange informanter trakk frem for å ha det bra. Effektive metoder i øyeblikket, som kjeft og kryss slik elevene beskriver det, kan dermed kanskje tenkes å skape dette harmoniske fellesskapet der elevene har det bra. “Blinde flekker” - aspekter ved opplevelsen av inkluderingspraksisen kommer dog frem i lyset i elevenes beskrivelser, og både barnets- og fellesskapets beste kan stå i fare for å undertrykkes. Slik kan skolen, i formålet om å fungere som “mobilitetsgenerator”, der muligheter skapes for elevene, stå i fare for å oppleves som “marginaliseringsdynamikkens generator”. Av informantenes beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser i klasserommet, kan klassefellesskapet gjennom lærerens reaksjon på uønsket atferd stå i fare for å oppløses, i mangelen på opplevd anerkjennelse og vertikal inkludering. Dette forsterker betydningen av elevmedvirkningens relevans, der innenfraperspektivet kan bidra til å belyse slike “blinde flekker” i inkluderingsarbeidet.

### **5.3.5 Om en bredere forståelse av inkluderingspraksisen**

Av analysekapittelets empiri fremstår informantene i dagens inkluderende skole å ta del i både inkluderings- og ekskluderingsprosesser i sin skolehverdag. Fra deres beskrivelser fremstår inkluderingens sosiale dimensjon sentral, der miljøet elevene omgås i som sentralt for deres opplevelse av fellesskap og tilhørighet i skolen. Bernsteins teori om klassifisering og innramming har både i kapittelets siste kategori, men også i de foregående kategoriene, vært sentral for å diskutere inkluderingspraksisen. Både i form av relasjonen mellom det som kan sies å være klassens ulike fellesskap, samt relasjonen mellom lærer-elev og stat-lærer, har disse begrepene vært av betydning for å drøfte det mulighetsrommet for inkluderingspraksis som kan sies å åpnes og lukkes i klasserommet. Samtidig er Goffmans (1992) teori om hverdagens roller, der menneskelig atferd blir sett i sammenheng med miljøet, av stor betydning for å forstå elevene som sosiale subjekter og hvordan miljøet rundt dem påvirker dem. Bandura og Bussey (1999) ser også på miljøets påvirkning av subjektet, med en videre sentrering rundt det sosiale *kjønn*, som sammen med Goffman er av relevans for å forstå og drøfte den dynamikken elevene



beskriver foregår i klasserommet. Mens Goffman og videre Bussey & Bandura åpner for å kunne se elevene som sosiale subjekter, og hvordan miljøet har påvirkning på deres atferd i klasserommet, er Bernstein sentral for å kunne rette blikket mot hvilke *prosesser* som både foregår i relasjonene mellom elevene, og ikke minst som kan sies å ligge bak dynamikken elevene som informanter beskriver skjer i klassefellesskapet. Slik er studiens bruk av nevnte tre teoretikere sentrale for det *helhetlige* bildet av informantenes elevperspektiv. Barns medvirkning til et bredere perspektiv på sin livsverden kan slik utvide lærerens blikk på skolens inkluderingspraksis og slik unngå *blinde flekker*.

## 6.0 Oppsummering og konklusjon

Med et formål om å trekke frem og synliggjøre relevansen av barns perspektiv som et verktøy for å belyse det som kan fremstå som “blinde flekker” i skolens inkluderingsarbeid, har studien tatt utgangspunkt i elever fra begynneropplæringen sine perspektiver, erfaringer og opplevelser av skolens inkluderingspraksis. Tidlig innsats har av denne grunn vært av aktualitet i studien. Med en intensjon om å belyse elevperspektivet på skolens inkluderingspraksis, men også se erfaringene i sammenheng med ulike dynamikker i klassefelleskapet, har studiens analyse- og drøftingskapittel tatt utgangspunkt i tre kategorier, som i lys av sentrale teoretiske perspektiver har blitt trukket frem og diskutert. Sammen ytret kategoriene et helhetlig blick på studiens intervjuer sett i sammenheng med skolens inkluderingspraksis: *Om behov for å ha det bra*, *Om distinksjoner mellom kjønn*, og *Om skolens rammer*.

I kategori 1, *Om behov for å ha det bra*, ble informantenes behov uttrykt gjennom forventninger til klassefelleskapet. Her fremsto spesielt to behov sentrale; behovet for at de andre var *snille*, og behovet for *arbeidsro* for å kunne lære. Av informantenes beskrivelser kom det frem at behovene er ulike, men også at behovene ikke alltid ble oppfylt. Dette åpnet derfor for en diskusjon rundt roller i skolen, ulike forventninger til hverandre, og hva nevnte behov har å si for opplevelsen av å ta del i klassens fellesskap. I kategori 2, *Om distinksjoner mellom kjønn*, ble tematikken fra første kategori sett i videre sammenheng med informantenes klare distinksjoner mellom kjønn. Informantene ytret i intervjuene en holdning om et klart skille mellom kjønnskategoriene *jenter* og *gutter*, og hvilken rolle de selv og andre hadde i klassefelleskapet. Dette åpnet for en diskusjon rundt tildelte fellesskap basert på kjønn, og hvilken påvirkning dette kunne ha på opplevelsen av inkludering. Tredje og siste kategori, *Om skolens rammer*, rettet blikket mot læreren, der informantenes beskrivelser av lærerens praksis ble sett i sammenheng med elevenes opplevelse av inkludering, og hvordan læreren kunne åpne og lukke mulighetsrommet her. Blant beskrivelsene fremsto *kjeft*, *kryss* og lærerens beskrevne *holdninger* sentralt. Gjennom metodene informantene beskrev, som fremsto spesielt rettet mot guttene, ble det i denne kategorien først drøftet hvordan den enkelte lærer i mangelen på anerkjennelse til alle elevene slik kunne stå i fare for å *marginalisere* enkelte av klassens elever. Maktrelasjonen mellom lærer og elev ble her trukket frem før den videre diskusjonen bevegde seg mot maktrelasjonen mellom staten og den enkelte lærer. Her ble klasserommets dynamikker slik informantene beskrev dem drøftet opp mot *kunnskapssamfunnet*, der diskusjonen sentrerte seg rundt hvilken type kompetanse som kan sies å gis best legitimitet av staten, som videre

påvirker den enkelte lærers mulighetsrom til arbeidet med inkludering. Diskusjonen om tidlig innsats i lys av Yoshikawa m.fl. (2013) og hvilke premisser som settes for dette arbeidet er dermed ikke avsluttet. Mens det i deres forskning er påvist at tidlig innsats på *alle* områder er sentralt for utviklingen, også den sosiale og emosjonelle, har ifølge Djupedals (2022) funn den tidlige *faglige* utviklingen fått størst plass i skolens begynneropplæring. Tidlig innsats har også blitt endret til *intensiv opplæring*. Dette kan i lys av denne studiens funn gjøre handlingsrommet for inkludering og derav sosial kompetanse *smalere*. Er det dette vi ønsker i dagens inkluderende skole?

Funnene fra elevenes erfaringer kan ikke generaliseres til å være gjeldende for skolens inkluderingspraksis og alle klassefelleskap; de er tross alt subjektive erfaringer, preget av kontekst. Likevel ytrer elevene en beskrivelse av *deres* opplevelse av hva som erfares i klassefelleskapet. Nevnte erfaringer kan være med å *bevisstgjøre* den enkelte lærer om flere aspekter ved inkluderingspraksisen, og slik belyse blinde flekker i inkluderingsarbeidet. Studien synliggjør relasjoners betydningen for skolens inkludering på ulike plan, i den horisontale elev-elev-relasjonen, samt den vertikale lærer-elev-relasjonen og stat-lærer, der *makt* er av større betydning. Informantenes bidrag bygger opp under tanken om hvordan elevens erfaring kan skilles fra lærerens hensikt, dersom barns medvirkning gjennom elevperspektivet ikke vektlegges i inkluderingspraksisen. På den ene siden skildrer studien slik hvilken betydning tilhørigheten til fellesskap kan ha for inkluderingspraksisen, og hvordan tilhørigheten til ett fellesskap igjen kan fordre ekskluderingen fra et annet. Samtidig belyses den påvirkningen skolens *kategoriseringer* kan ha i inkluderingspraksisen, både i relasjonen elever imellom, men også i lærer-elev-relasjonen. I denne sammenheng kan lærerens holdninger og kategoriseringer ha en smittsom effekt på klassens fellesskap, med en mulighet for å skape distinksjoner i klassen fremfor fellesskap. Skolen kan slik stå i fare for å, fremfor å mobilisere elevene for fremtiden gjennom en inkluderende praksis, fungere som en generator for marginaliseringsdynamikker, i mangelen på anerkjennelse av enkelte av klassefelleskapets elever, som av denne studiens funn kunne vise seg å være guttene. Med et tilbakeblikk på Gunilla Halldéns poengtering om barn som sosiale aktører, vil studiens perspektiv innebære å la dem medvirke i egen livsverden gjennom å bygge en bro mellom elevperspektivet og lærerens arbeid, for et mer *helhetlig blikk på inkludering*. Barns tanker er nemlig av stor verdi og særs sentrale for vårt arbeid for barnets beste i skolen.

## 7.0 Litteraturliste

- Barne- og familiedepartementet. (2021). *Retten på nett: Nasjonal strategi for trygg og digital oppvekst*. Hentet den 6. mai 2022. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rett-pa-nett/id2870086/?ch=3>
- Barne- og familiedepartementet (2000) *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Forkortet utgave* [Brosjyre/veiledning]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk/id87582/>
- Barneombudet (u.å.). *Barnekonvensjonen*. Hentet 2. mai 2022 <https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/barnekonvensjonen>
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Berg, B., Haugen, G. M. D., Elvegård, K. og Kermit, P. (2018). *Marginalitet, sårbarhet, mestring: Metodiske utfordringer i praksisnær forskning* (Red.). Universitetsforlaget.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman&Littlefield Publishers, Inc.
- Bussey, K. og Bandura, A. (1999). *Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation*. *Psychological Review* 1999, Vol. 106, No. 4, 676-713 [https://www.researchgate.net/publication/12741492\\_Social\\_Cognitive\\_Theory\\_of\\_Gender\\_Development\\_and\\_Differentiation](https://www.researchgate.net/publication/12741492_Social_Cognitive_Theory_of_Gender_Development_and_Differentiation)
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-114). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. og Engebretsen, C. B. (2022). *Sosial selvoppfatning og livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dalgaard, T. (2016). Kjønn og identitet i et sosiologisk perspektiv. I M. Hjerrild (Red.), *Like muligheter: om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold*. (s. 12-35). Gyldendal Akademisk.
- Djupedal, E. F. (24. mars 2022). *På skuldrene til de minste - grunnskolenes timefordeling som verktøy for å skape fremtida*. *Nytt Norsk tidsskrift*, vol.39, Utg. 1 pp 29-40 24. mars 2022 <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Duesund, L. (2017). Fellesskap og klasser med uro. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 155-180). Universitetsforlaget.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademiske Forlag.

- Erstad, I. (2020). *Barn og unge i det 21. århundre: Profesjonsblikk for komplekse og mangfoldige liv*. I B. Johannessen og T. Skotheim. (Red.) *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 44-66). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fangen, K. (2015, 17. juni). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. (1989). *Barne- og familiedepartementet*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (16. desember 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fossheim, H. J. og Ingierd, H. (2015). Innledende bemerkninger. I H. J. Fossheim og H. Ingierd (Red.). *Etisk skjønn i forskning* (s. 9-10). Universitetsforlaget.
- Frigstad, V. & Skarstein, S. (2020). Sammen i samspill: Utfordringsbilde: Barn og unges psykiske helse. I B. Johannessen, og T. Skotheim. (Red.). *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (s. 86-115). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2015). *Siviliserende institusjoner: om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. S. og Sæther, E. (2021) *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig* (2. utg.). Pax Forlag.
- Guldvog, B. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23, 1401-6788. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1196/1045>
- Haugen, G. M. D. (2018). Barn som informanter - etiske og metodiske utfordringer. I B.

- Berg, G. M. D. Haugen, K. Elvegård og P. Kermit (Red.) *Marginalitet, sårbarhet, mestring: Metodiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 36-48). Universitetsforlaget.
- Hjerrild, M. (2016). Innledning. I M. Hjerrild (Red.), *Like muligheter: om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold*. (s. 8-11). Gyldendal Akademisk .
- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger - en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (2. utg.). Høyskoleforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kermit, P. (2018). Forståelser av begrepet sårbarhet i lys av forskningsetiske tradisjoner. I B. Berg, G. M. D. Haugen, K. Elvegård og P. Kermit (Red.) *Marginalitet, sårbarhet, mestring: Metodiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 19-35). Universitetsforlaget.
- Kim, C.-Y. (2016). *Why Research «by» Children? Rethinking the Assumptions Underlying the Facilitation of Children as Researchers*. *Children & Society*, 30(3), 230–40. <https://doi.org/10.1111/chso.12133>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Formålet med opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2027). *Overordnet del: Sosial læring og utvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/?ch=1>
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65-89). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.

- Nilsen, S. (2. januar 2018). *Kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode - en pragmatisk tilnærming*. Hentet den 5. mai 2022. <https://omhelse.no/a-kombinere-kvantitativ-og-kvalitativ-forskning/>
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.) *Om NSD*. Hentet 3. desember 2021. <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.) *Oppslagsverk for personvern i forskning*. Hentet 3. desember 2021. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/>
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.) *Sårbare grupper*. Hentet 3. desember 2021. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sarbare-grupper>
- OECD. (u.å.). *What is PISA?* Hentet 23. mai 2022. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Olsen, M. H. (2010, 15. mai). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, V. og Kittelsaa, A. (2018). Bruk av foto i kvalitative intervjuer med barn. I B. Berg, G. M. D. Haugen, K. Elvegård og P. Kermit (Red.). *Marginalitet, sårbarhet, mestring: Metodiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 49-66). Universitetsforlaget.
- Pettersen, M. (2016). Kategoriseringens makt og avmakt. I M. Hjerrild (Red.), *Like muligheter: om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold*. (s. 116-138). Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ruud, A. K. (2021). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og unge i utfordrende livssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2022, 2. januar). Erving Goffman. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Erving\\_Goffman](https://snl.no/Erving_Goffman)
- Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *De yngste barna i skolen*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Guide til foreldre med barn som ikke har det bra på skolen*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/guide-til-skoleforeldre-med-barn-som-ikke-har-det-bra-pa-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#hvorfor-er-fellesskap-viktig>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læring og trivsel: Skolemiljø*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Utdanningsforbundet. (2020). *Fagfornyelsen*.  
<https://www.utedanningsforbundet.no/var-politikk/fagfornyelsen/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (u.å.) *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelse av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer]. INN. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/298860/Phd5%20Vik.pdf?sequence=1>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M.R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., Zaslow, M. J., (11. Oktober 2013) *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool*. Hentet den 2. desember 2021 fra <https://www.fcd-us.org/assets/2016/04/Evidence-Base-on-Preschool-Education-FINAL.pdf>



## **8.0 Vedlegg**

### **Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD**

[Meldeskjema](#) / [Inkludering i skolen](#) / Vurdering

# Vurdering

**Referansenummer**  
336866

**Prosjekttittel**  
Inkludering i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektperiode**  
08.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
17.01.2022	Standard

## Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## 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 foresatte 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

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61b20c13-9782-4c36-b2ec-89c69085e075>

1/2

23.05.2022, 14:17

#### Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Personopplysninger vedrørende behandling av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD for å

oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevens foresatte

**Til Foresatte for \_\_\_\_\_**

**Vil du/dere la ditt/deres barn delta i forskningsprosjektet**

***Inkludering i skolen?***

Mitt navn er Elisabeth Nordal Ulvestad, jeg er student ved institutt for lærerutdanning ved NTNU og skal denne våren jobbe med en masteroppgave i faget sosialpedagogikk.

**Dette er et spørsmål til deg om ditt/deres barn vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bli kjent med barns opplevelse av inkludering i skolen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.**

### **Formål**

*Dette er en masteroppgave. Formålet med prosjektet er å la barn få fortelle om hva som gjør at de føler seg inkludert i sin skolehverdag; altså hva som gjør at de har det godt i skolen.*

*Problemstillingen som skal analyseres er:*

***Hva er sentralt i barns erfaring av inkludering i begynneropplæringen?***

Ved bruk av noen få, konkrete spørsmål, ønsker jeg å la eleven selv få fortelle meg hva som gjør at han/hun trives i skolen, og samtidig la de få tegne dersom ønskelig. Elevens perspektiv står i fokus.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Institutt for lærerutdanning i Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.*

### **Hvorfor får ditt/deres barn spørsmål om å delta?**

Barn, som elever i skolens begynneropplæring kan best fortelle hva som er sentralt for deres enkelte følelse av å være inkludert i skolen. Jeg ønsker derfor å la dem fortelle dette med sine egne ord, samt å la dem tegne sine tanker.

### **Hva innebærer det for ditt/deres barn å delta?**

Dersom eleven ønsker å delta i dette forskningsprosjektet vil jeg gjennomføre et intervju på 20-30 minutter med eleven, i tillegg til en tegning (om han/hun vil), og slik la eleven få fortelle om sin opplevelse av hvordan det er å være på skolen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak ved båndopptaker. Intervjuet vil gjennomføres på skolen.

***Etter som det i denne studien skal utføres intervjuer der barn skal medvirke, er det tatt spesielle hensyn til at intervjuet:***

- *For barnet skal oppleves mer som en hyggelig samtale enn et intervju*
- *Ikke på noen måte skal oppleves som en påkjenning, eller at det skal være ubehagelig for barnet.*
- *Når som helst kan avbrytes på barnets initiativ, dersom ønskelig.*

Dersom det er ønskelig, kan du/dere få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt (se kontaktopplysninger nederst i informasjonsskrivet).

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan både du/dere i og eleven når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere eller eleven ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

De som ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet vil tildeles alternativt opplegg. Dette blir lagt til rette for i samråd med lærer for trinnet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være meg, Elisabeth Ulvestad og min veileder for masterprosjektet, Mette Nygård ved NTNU, som får tilgang til personopplysningene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, f.eks. navn og kontaktopplysninger, vil disse erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Barnet ditt/deres vil dermed ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, men bli omtalt som informant og gjennom fiktivt navn. Datamaterialet vil videre lagres på NTNUs

forskningsserver, som er kryptert med passord. Når intervjuet er transkribert og anonymisert vil opptakene slettes.

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

Opplysningene i forskningsprosjektet anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Prosjektslutt vil etter planen dateres til 25. mai 2022. Alle persondata som er hentet inn til prosjektet, dvs. lydopptak, vil bli slettet etter dette.

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

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt/deres *og* elevens samtykke. Jeg vil bare bruke opplysningene eleven gir meg til formålet beskrevet i dette informasjonsskrivet.

Behandling av opplysningene vil være konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet er databehandler/forsker som er meg, Elisabeth Nordal Ulvestad og min veileder Mette Nygård. Se kontaktinformasjon vedlagt lengre nede.

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

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

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

- Elisabeth Nordal Ulvestad (prosjektansvarlig) på e-post: [elisanu@stud.ntnu.no](mailto:elisanu@stud.ntnu.no) eller telefon: 97485203
- Mette Nygård (veileder for prosjekt) på e-post: [mette.nygard@ntnu.no](mailto:mette.nygard@ntnu.no)
- Thomas Helgesen (personvernombud ved NTNU) på e-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på  
telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Nordal Ulvestad, ved institutt for lærerutdanning ved NTNU

### Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til elevens foresatte

## Samtykkeerklæring til foresatte for eleven \_\_\_\_\_.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til at eleven jeg/vi er foresatt til, (navn):

(kryss av ønskede bokser)

- kan delta i intervju med lydopptak, dersom eleven også samtykker.
- kan tegne en tegning som blir tatt med i forskningsprosjektet, dersom eleven også samtykker.
- kan gi opplysninger om seg selv til prosjektet, som blir anonymisert, dersom eleven også samtykker.
- sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, og deretter blir slettet.

-----  
-----  
Signatur foresatt(e)

Dato

Sted



## Vedlegg 4: Informasjonsskriv til eleven

Til \_\_\_\_\_

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Inkludering i skolen?*

Hei! Jeg heter Elisabeth, er 24 år og er lærerstudent ved NTNU. Jeg skal denne våren skrive en masteroppgave om elever sin opplevelse av å være inkludert i skolen. Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker nemlig å finne ut hva som gjør at elever har det godt i skolen.

#### Formålet med prosjektet:

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Grunnskolelærerutdanning 1-7 ved NTNU. I dette prosjektet vil jeg finne ut hva som gjør at barn har det godt i skolen gjennom å snakke med barn selv. Jeg har lyst å snakke med dere som går på 2. trinn. Jeg håper du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hva bruker du å gjøre på skolen?*
- *Hva liker du best med skolen?*
- *Hva liker du ikke ved skolen?*

#### Hvem leder forskningsprosjektet?

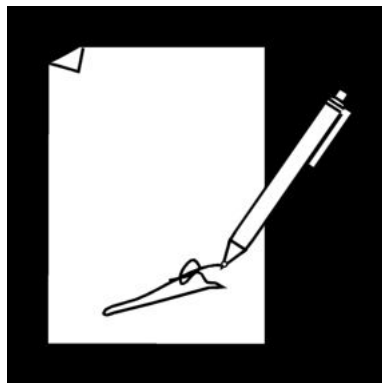
Jeg heter Elisabeth Ulvestad (bildet til venstre), og er student ved lærerutdanningen ved NTNU i Trondheim. Min prosjektdeltaker og veileder er Mette Nygård (bildet til høyre), som er førsteamanuensis i pedagogikk ved lærerutdanningen.



### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi du kan fortelle meg noe viktig og verdifullt om hvordan **du** opplever skolen.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar jeg ikke kontakt med deg.

### Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg gjerne intervju deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål, der du kan fortelle om hvordan det er å være på skolen, og hva du liker å gjøre.

Jeg (Elisabeth) vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil ta ca. 20-30 minutter.

Hvis du synes det er greit, vil jeg også gjerne at du kan tegne en tegning mens vi snakker, som jeg kan ta med meg tilbake.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke til å være med på prosjektet. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er



greit.

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hva som gjør at barn har det bra i skolen.
- Jeg vil ikke fortelle noe fra intervjuet til andre. Det er bare jeg (Elisabeth) som har tilgang til informasjonen.
- Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som jeg samler inn om deg.
- Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
- Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om.

- Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver forskningsartikkelen. Jeg vil for eksempel finne opp et annet navn når jeg skriver om deg.
- Jeg følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

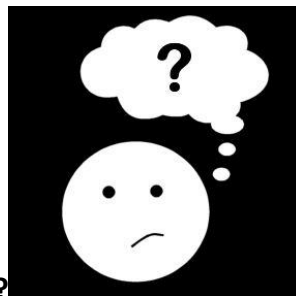
- Jeg er ferdig med forskningsprosjektet 25.05.22.
- Da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som jeg skriver, eller har i dokumentene mine, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som jeg samler inn. Du kan også kan be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be Elisabeth rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av meg. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.



**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Elisabeth Ulvestad, telefon: 97485203.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at jeg gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Ulvestad,

Institutt for lærerutdanning ved NTNU

## Vedlegg 5: Samtykkeerklæring til eleven

### Samtykkeerklæring til \_\_\_\_\_ (navn)

Vanskelige ord:

- Mottatt: Å ha fått.
- Samtykke: Betyr å være enig.
- Opplysninger: Det du forteller meg.
- Anonymisert: Navn og alt som kan vise at det er du som forteller noe, blir tatt bort.  
Jeg finner på helt nye navn.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering i skolen*, og har fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg vil:

(kryss eventuelt av følgende bokser:)

delta i intervju med lydopptak.

tegne en tegning som blir tatt med i forskningsprosjektet.

gi opplysninger om meg selv til prosjektet, som blir anonymisert (navnet blir tatt bort)

mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, og deretter blir slettet.

---

Signatur elev (navn + etternavn)

Dato

Sted

## Vedlegg 6: Intervjuguide

### Introspørsmål:

1. Hvor gammel er du?
2. Hva liker du å gjøre på fritiden?
3. Hva liker du å gjøre på skolen?
  1. i klasserommet?
  2. i friminuttet?

### Hovedspørsmål:

#### Overgangen barnehage-skole

1. Nå er det snart to år siden du var skolestarter og snart skulle begynne på skolen.  
Husker du noe av det?
  1. Hvordan opplevde du det?
2. Hva husker du var mest forandret fra barnehagen når du begynte på skolen?

### Skolen:

3. Hva synes du om å være på skolen?
4. Hva liker du å helst å gjøre på skolen?
  - . Hvorfor det?
5. Hva liker du *ikke* å gjøre på skolen?
  - . Hvorfor det?
6. Når har du det bra på skolen?
7. Når har du det ikke så bra på skolen?
8. Når synes du det er fint å være i klasserommet?
9. Når synes du det ikke er så fint å være i klasserommet?
10. Hva liker du at læreren gjør?
  - . Hvorfor?
11. Hva liker du ikke at læreren gjør?
  - . Hvorfor?

### Sosialt:

12. Hva liker du at de andre elevene gjør?
13. Hva liker du ikke at de andre elevene gjør?

14. Hvem er viktigst for at du skal ha det bra på skolen?

15. Vil du fortelle om en gang du hadde det fint på skolen?

**Tegneoppgave:**

Som utgangspunkt for tegneoppgaven (der elevene kan velge enten/eller), vil oppgaveteksten være noe innenfor:

- felt der eleven (kan) beskrive hva de tegner.

1. Tegn en gang du kjente en god følelse på skolen.

eller

2. Tegn en gang du kjente en ikke så bra på skolen.



