

Benjamin Jeganathan Vognild

## Du har en plass selv om vi ikke er like

En kvalitativ intervjustudie om hvordan læreres ulike tilnærminger til minoritets elever i skolen, kan være inkluderende eller marginaliserende?

Masteroppgave i Profesjonsrettet Pedagogikk

Veileder: Mette Nygård

Mai 2022



Benjamin Jeganathan Vognild

## **Du har en plass selv om vi ikke er like**

En kvalitativ intervjustudie om hvordan læreres ulike tilnærminger til minoritetselever i skolen, kan være inkluderende eller marginaliserende?

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**

Dette er en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk ved NTNU sin lærerutdanning i Trondheim. I mitt forskningsprosjekt har jeg ønsket å belyse og forske rundt skolen, og dens rolle som en inkluderende arena. Med fokus på skolens inkluderingsarbeid har formålet ved min studie, vært å belyse inkludering og tilrettelegging i skolen, og se på hvordan skolen kan oppleves som inkluderende eller marginaliserende. Med utgangspunkt i det har min studie forsker på følgende problemstilling:

### **Hvordan kan læreres ulike tilnærminger til minoritets elever i skolen, være inkluderende eller marginaliserende?**

Oppgavens teoridel belyser inkluderingsbegrepet gjennom å se på ulike definisjoner, politisk forståelse, inkludering som fenomen og en inkluderende skole. Samtidig belyses andre sentrale teorier som relasjonskompetanse, mangfold, anerkjennelse, og ekskluderingsmekanismer.

For å kunne svare på og undersøke problemstillingen, har jeg valgt å plassere oppgaven innenfor et kvalitativt landskap, og benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju. Utvalget for mitt intervju har bestått av fire lærere, som har delt deres tanker og erfaringer rundt masteroppgavens tematikk og problemstilling. Intervjuene var halvstrukturerte med en kombinasjon noen forhåndsbestemte temaer og åpne spørsmål.

I oppgavens analyse har jeg systematisert datamaterialet etter meningsinnholdet, og dannet tre overordnede tematikker: hvordan skape et fellesskap, ekskluderingsprosesser og rammefaktorer. De overordnede temaene har blitt underbygget av åtte kategorier: anerkjennelse, relasjoner, sosial og faglig tilrettelegging, andregjøring, kategorisering, utenforskap, kompetanse og ressurser.

Resultat og hovedfunnene i min masteroppgave viser at lærerne hadde ulike tilnærminger til hvordan de jobbet med inkludering i skolen, samtidig var det en felles forståelse av skolen som en inkluderende arena omhandlet at alle skulle få mulighet og lov til å delta i det sosiale og faglige fellesskapet. Min studie har belyst anerkjennelse, relasjoner og sosial og faglig tilrettelegging som viktige tilnærminger lærerne har mot minoritets elever, hvor resultatene viser at dette er viktige faktorer som kan fremme inkludering i skolen. Samtidig har andregjøring, kategorisering og utenforskap blitt trukket frem som sentrale funn som kan bidra til og forsterke opplevelsen av marginalisering blant minoritets elever. Oppgaven har påpekt at inkludering og ekskludering ikke er noe statisk, men er en konstant påvirkning av ressurser og lærernes kompetanse i skolen; som kan bidra til å forsterke minoritets elevens opplevelse av skolen som inkluderende eller ekskluderende.



## **Abstract**

This is a master's thesis in applied pedagogy at NTNU university. In my master's project, I wanted to research and shed light on the school as an inclusive arena. By doing so, I focused on the teachers' approach to minority students, and how the school would be perceived as an including or marginalizing arena. Based on that, I have researched the following problem:

### **How can teachers' different approaches to minority students in school be inclusive or marginalizing?**

The theoretical part of the thesis sheds light on the concept of inclusion by looking at different definitions, political understanding, inclusion as a phenomenon and an inclusive school. At the same time, other key theories such as relational competence, diversity, recognition, and exclusion mechanisms are highlighted.

To be able to answer and investigate the problem, I have chosen to place the thesis within a qualitative landscape and used a qualitative research interview. The selection for my interview has consisted of four teachers, who have shared their thoughts and experiences about the master's thesis' topic. The interviews were semi-structured with a combination of some predetermined topics and open-ended questions.

In the thesis analysis, I have systematized the data material according to the meaning content and formed three overarching themes: how to create a community, exclusion processes and framework factors. The overarching themes are supported by eight categories: recognition, relationships, social and professional facilitation, othering, categorization, exclusion, competence, and resources.

The result and the main findings of my master's thesis, show that the teachers had different approaches to how they worked with inclusion in the school. At the same time there is a common understanding of the school as an inclusive arena, that everyone should have the opportunity to participate in the social and professional community. My study has highlighted recognition, relationships and social and professional facilitation as important approaches teachers have towards minority students, where the results show that these are important factors that can promote inclusion in school. At the same time, othering, categorization and exclusion have been highlighted as key findings that can contribute to and strengthen the experience of marginalization among minority students. The thesis has pointed out that inclusion and exclusion is not static but a constant influence on resources and teachers' competence in school, which can help to strengthen minority students' experience of the school as inclusive or marginalizing.





## Forord

Å skrive master har vært en vanskelig og lærerik prosess. Min masteroppgave er tilknyttet masterfaget profesjonsrettet pedagogikk ved NTNUs lærerutdanning i Trondheim. Skriveprosessen og innhenting av kunnskap og informasjon rundt mitt tema om inkludering og marginalisering i skolen har gitt meg mange nye faglige og erfaringer rundt det å være student i en slik prosess, samt gitt meg en større forståelse rundt min egen kunnskap rundt læreryrket.

Jeg vil utdele en takk til alle som har vært med å hjelpe meg med min master og gjort det mulig å kunne fullføre denne avsluttende oppgaven på min lærerutdanning.

En stor tatt til min veileder, Mette Nygård. Du fortjener en stor takk for mange gode råd og innspill underveis i masterprosessen. Jeg har fått mye motivasjon fra deg til å kontinuerlig jobbe med oppgaven, enten det har vært gode konstruktive tilbakemeldinger eller kaffe på veiledningsmøtene. Uten deg så har min masteroppgave sett ut som halvferdig prosjekt uten mål og mening, så tusen takk Mette.

Samtidig vil jeg si takk til Adelene og Jostein, mine bordpartnere på lesesalen. Dere har vært gode samarbeidspartnere å diskutere med når jeg har truffet en vegg i oppgaveskrivingen, men også det sosiale, enten det har vært å høre på mine dårlige vitser, se på formel 1 i lesesal eller skrive ut og henge opp de merkeligste plakater på masterplassen.

Jeg ønsker også rette en takk til gode venner som alltid er med på å finne på noe sosialt sprell, fest, hytteturer, padel eller curling.

Takk til mine fire informanter som satte av tid intervju for å dele sine tanker og erfaringer rundt mine spørsmål. Takk for at jeg har fått privilegiet til å videreformidle og tolke deres utsagn.

Også en ironisk takk til Covid-19 og Scandic Lerkendal karantenehotell. Hver gang jeg har følt meg sliten og lei av master, så mimrer jeg tilbake til maten på karantenehotellet. Sammenligner jeg maten jeg spiser nå og karantenehotellets mat, så innser man at jeg har det ganske godt nå.

Benjamin J. Vognild

Trondheim, mai 2022



## Innholdsfortegnelse

1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Formål med studien .....	2
1.3 Problemstilling.....	2
1.4 Oppgavens struktur .....	2
1.5 Begrepsavklaring:.....	3
2 Tidligere forskning og politiske dokumenters forståelse av inkluderingsbegrepet.....	5
2.1 Politisk forståelse av inkludering .....	5
3 Teori .....	7
3.2 Ulike teoretiske forståelser av inkludering:.....	7
3.3 Inkluderende skole .....	8
3.4 Mangfold .....	8
3.5 Anerkjennelse og selvoppfatning: .....	9
3.6 Relasjoner .....	10
3.7 Tilrettelegging .....	10
3.7.2 Faglig tilrettelegging .....	11
3.8 Minoritet.....	11
3.8.1 Minoritetselev .....	12
3.9 Marginaliseringsprosesser .....	12
3.9.1 Andregjøring .....	13
3.9.2 Kategorisering.....	14
3.9.3 Utenforskap .....	14
3.10 Kompetanse .....	15
4 Metode .....	16
4.1 Metodologi .....	16
4.1.1 Vitenskapsteori - Sosialkonstruktivisme.....	16
4.1.2 Metodisk landskap .....	16
4.3 Metodologi .....	17
4.3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	17
4.3.2 Semistrukturert intervju .....	18
4.3.3 Intervjuguide .....	18
4.4 Forskningsprosessen .....	19
4.4.1 Utvalg og rekruttering .....	19
4.4.3 Pilotintervju .....	20
4.4.4 Gjennomføring av intervju – Datainnsamling.....	20
4.5 Transkribering .....	20

4.6	Analyseprosessen .....	21
4.7	Tematisk analyse.....	21
4.8	Kvalitetssikring av denne studien.....	24
4.8.1	Validitet .....	25
4.8.2	Reliabilitet .....	26
4.8.3	Overførbarhet .....	26
4.9	Forforståelse og forskerrollen .....	26
4.10	Forskningsetikk – etiske betraktninger.....	27
5	Presentasjon av analysen og mine funn: .....	28
5.1	Hvordan skape et fellesskap.....	28
5.1.1	Anerkjennelse .....	28
5.1.2	Relasjoner .....	29
5.1.3	Sosial og faglig tilrettelegging .....	30
5.2	Ekskluderingsprosesser .....	31
5.2.1	Andregjøring.....	32
5.2.2	Kategorisering.....	33
5.2.3	Utenforskap .....	34
5.3	Rammefaktorer .....	35
5.3.1	Ressurser .....	35
5.3.2	Kompetanse.....	36
6	Drøfting.....	37
6.1	Hvordan skape et fellesskap.....	37
6.1.1	Drøfting av Anerkjennelse .....	37
6.1.2	Drøfting av Relasjoner.....	38
6.1.3	Drøfting av Sosial og faglig tilrettelegging.....	39
6.2	Ekskluderingsprosesser .....	40
6.2.1	Drøfting av Andregjøring .....	40
6.2.2	Drøfting av Kategorisering .....	42
6.2.3	Drøfting av Utenforskap .....	42
6.3	Rammefaktorer .....	44
6.3.1	Drøfting av Kompetanse .....	44
6.3.2	Drøfting av Ressurser.....	45
7	Oppsummering og avsluttende kommentar .....	47
7.1	Sentrale funn .....	47
7.2	Veien videre.....	49
8	Litteraturliste: .....	50
9	Vedlegg .....	55

9.1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	55
9.2 Intervjuguide .....	59
9.3 Godkjenning fra NSD.....	62

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Studien er en masteroppgave innenfor profesjonsrettet pedagogikk med fordypning i sosialpedagogikk. Fagområdet sosialpedagogikk retter seg mot sosialt utsatte grupper i skolen og belyser et bredt utvalg av tematikker som er både samfunnsrelevant og relevant inn mot skolen institusjon. Undersøkelsen som presenteres i denne masteroppgave har et fokus på skolen som en inkluderende eller ekskluderende arena, der lærere har blitt intervjuet om deres erfaringer rundt inkludering og ekskludering knyttet opp til minoriteter i skolen. Studien tar utgangspunkt i opplæringslovens § 9a, elevene sitt skolemiljø (Opplæringslova, §9a), og Salamancaerklæringens prinsipp om inkludering (UNESCO, 1994). Opplæringsloven § 9a vektlegger at elever i skolen skal oppleve et trygt og inkluderende skolemiljø, som forebygger mobbing og diskriminering. Dette innebærer et godt psykososialt og fysisk miljø som imøtekommer elevene (Opplæringslova, §9a). Samme prinsipper vektlegges av Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) hvor skolens skal tilpasses for og til rette legge for mangfoldet. Prinsippet om inkludering presenteres som en rettighet elevene har, hvor et inkluderende fellesskap leder til en faglig og sosial deltagelse fra elevene (UNESCO, 1994).

Bakgrunnen til denne studien om inkludering og ekskludering knyttet til læreres tilnærming til minoritets elever i skolen, kan ses i sammenheng med min egen personlige bakgrunn. Jeg har vokst opp med norsk mor og utenlandsk far. Selv om skolen skal være en trygg arena hvor elevene skal oppleve et trygt skolemiljø som inkluderer og forebygger mot ekskludering (Opplæringslova, §9a), så finnes det flere situasjoner hvor dette ikke har blitt opprettholdt. Flere avisartikler viser til hvordan elever opplever blant annet rasisme eller utenforskap i skolen. Et eksempel på dette er artikkelen fra 23. mars 2022, som beskriver hvordan tenåringer opplever å ikke være en del av fellesskapet, på bakgrunn av rasisme knyttet til deres flerkulturelle bakgrunn (Bawan, 2022). På bakgrunn av dette er det viktig å undersøke hvordan skolen og lærere forholder og tilnærmer seg til inkludering og ekskludering i skolen, samt drøfte rundt hvilke arbeidsmåter som kan styrke en inkluderende skole eller ei.

Tematikken om å skrive om minoritet og minoritets elever i det norske samfunnet har blitt viktigere å få frem i nyere tid. Dette henger i tråd med at Norge har blitt et flerkulturelt samfunn, med en sammensetning av mange ulike kulturer og minoriteter. I befolkningsstatistikken «Stort mangfold i lille Norge» fra SSB i 2013, påpekes det at det har blitt en større økning i det kulturelle og etniske mangfoldet i Norge (Andreassen, Dzamarija & Slaastad, 2013). Det påvises i statistikken at Norge er et land med voksende mangfold. Dermed er det viktig å undersøke og forske på tematikken inkludering og ekskludering av minoriteter i skolen, samt se på hvordan dette påvirker elever og lærere.

Sosialpedagogikken har som formål å undersøke sosiale relasjoner mellom fellesskapet og individet innenfor konfliktsoner i samfunnet (Madsen, 2006). Sosialpedagogikken bygger på å skape vilkår hvor mennesker kan leve forskjellig i samme verden, gjennom aktualisering av pedagogikken rundt barnet og dens sosiale utvikling. Det innebærer å se på prosesser som vil forhindre sosial ekskludering som preger alle menneskers hverdagsliv undermodernitetens betingelser (Madsen, 2006). Denne oppgaven vil være et bidrag innen feltet ved å se på inkludering og ekskludering som prosesser for minoritets elevens skolehverdag.

## 1.2 Formål med studien

Formålet med studien var å undersøke hvordan skolen fungerer som en arena for minoritets elever. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan skolens inkluderingsarbeid kan være inkluderende eller marginaliserende. Dette har vært en utfordring i seg selv ettersom minoritetsbegrepet er svært bredt og lite definert, noe som har ført til at jeg har vært nødt til å danne min egen forståelse av hva begrepet innebærer. Selv om temaet om en inkluderende skole har vært et faglig mål i mange år, var det ikke før UNESCOs Salamancaerklæring (1994) dette ble satt på dagsordenen som et mål i skolen.

Etter innføringen av Salamancaerklæringen (1994) har det blitt utgitt mye litteratur på inkludering i skolen innenfor pedagogikkfaget, samt andre undervisningsfag. Samtidig har søkelyset mot minoritets elever i skolen blitt mye diskutert, og ofte knyttet opp mot mangfoldspedagogikk og klasseledelse.

## 1.3 Problemstilling

Skolen er pliktig å jobbe for et trygt og inkluderende miljø for alle elever (Opplæringslova, § 9a). Dette innebærer at skolen og deres ansatte skal jobbe for et trygt klassemiljø hvor inkludering og tilrettelegging står i sentrum. Samtidig skal det fokuseres på forebyggende arbeid mot opplevelsen av ekskludering og marginalisering i på skolen og klasseromssammenheng. Minoritets elever kan være mer utsatt for hvordan skolens fellesskap tolkes og oppleves som negativt. Problemstillingen ble dermed utformet som følgende.

*Hvordan kan læreres ulike tilnærminger til minoritets elever i skolen, være inkluderende eller marginaliserende?*

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg dannet tre overordnede temaer som gjenspeiler informantens erfaringer og tanker rundt problemstillingen. Disse temaene er hvordan skape et fellesskap, ekskluderingsprosesser og rammefaktorer. Hver av temaene vil drøftes i lys av koder fra datamaterialet, som er dannet basert på utsagnene fra informantene.

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av sju hovedkapitler: innledning, tidligere forskning og politisk forståelse av inkludering, teori, metode, presentasjon av funn, drøfting, og oppsummering og avsluttende kommentar. Kapitlet tidligere forskning og politiske dokumenters belysning av inkluderingsbegrepet deles i to. Førstnevnte omhandler tidligere forskning på inkludering i skolen, samt forskning knyttet til minoritets elever i skolen. Dette etterfølges av politiske dokumenters forståelse av inkluderingsbegrepet i skolen, som viser til Salamancaerklæringen, (1994), stortingsmelding 6 (2019-2020), og kunnskapsløftet, LK20, og de nye læreplanene for skolen.

Teorikapitlet kommer til å belyse teori som er relevant for min oppgaves problemstilling. Teoriene som trekkes frem er: inkludering, mangfold, anerkjennelse og selvoppfatning, tilrettelegging, relasjonskompetanse, minoritet, og ekskluderingsprosesser som andregjøring, utenforskap og kategorisering. Metodekapitlet vil ta for seg mine begrunnelser og valg rundt metode, fremgangsmåte og oppbygning. I dette kapitlet vil

jeg også gjøre rede for min forskningsprosess, samt analyseprosessen til bearbeidingen av datamaterialet.

Etterfulgt presenteres analysen og dens funn, som videre drøftes i neste kapittel. Drøftingskapittelet er tredelt, og diskuterer rundt tre overordnede tematikker fra datamaterialet; hvordan skape et fellesskap, ekskluderingsprosesser og rammefaktorer. Avslutningsvis vil jeg komme med en oppsummering og presentasjon av sentrale funn fra oppgaven.

## 1.5 Begrepsavklaring:

**Inkluderingsbegrepet** er et svært omfattende og lite konkret begrep, samtidig har prinsippet om inkludering en internasjonal oppslutning (Uthus, 2020). Inkludering omhandler at mennesker skal oppleve sosial tilhørighet i det fellesskapet man befinner seg i. Inkludering i skolen innebærer også at opplæring og undervisningssituasjonen skal være tilpasset og de ulike egenskapene elevene bringer med seg inn i skolen.

**Marginalisering** omhandler ulike prosesser som bidrar ekskludering av enkeltpersoner eller grupper fra mangfoldet. Marginaliseringen foregår over tid, og bidrar til usynliggjøring av personers kulturelle referanser og erfaringer. Dette er med på å skape en ufullstendig deltagelse i fellesskapet (Ellingsen, Nilsen, Meling, 2009), som kan føre til en delvis eller fullstendig sosial eksklusjon (Arnesen, 2020).

**Ekskludering** omhandler å utestenge en person(er) fra en gruppe, eller utelukke at noen får tilgang til å delta. Ekskluderingsbegrepet ses i sammenheng med inkludering, hvor resultatet av manglende inkludering, er ekskludering (Phil, 2010). I skolen kan ekskludering i skolen være intensjonelt og uintensjonelt, hvor sistnevnte ofte styres av ulike ekskluderingsmekanismer som forsterker opplevelsen av å være ekskludert. Et resultat av ekskludering i skolen, kan føre til at man ekskluderes fra det sosiale og faglige fellesskapet (Phil, 2010)

**Minoritetselevbegrepet** har mange ulike forståelser og definisjoner. Dette gjøre det vanskelig å forholde seg til hva minoritetselevbegrepet er, ettersom definisjonene varierer. Begrepet minoritet i seg selv knyttes opp mot å være mindretall i majoritetsgruppen. I skolen knyttes begrepet ofte opp mot flerspråklige elever, med ulike språk, sosiale og kulturelle forskjeller (Phil, 2010). Samtidig kan minoritets elever i skolen varere ut i fra hvilken kontekster man befinner seg i, og da blir det også relevant å trekke frem religiøse, seksuelle og funksjonshemmede minoriteter samt nasjonale og etniske minoriteter (Sommerfelt & Schackt, 2018; Bufdir, 2020).

**Etnisk mangfold** viser til et mangfold bestående av både etnisitet, kjønn, seksuell orientering og funksjonsnedsetting – samt urfolk, innvandrere og deres etterkommere og nasjonale minoriteter. Det etniske mangfoldet omtales parallelt med det kulturelle mangfoldet i samfunnet, hvor ulike etniske opprinnelser skal inkluderes og anerkjennes som betydningfullt for fellesskapet (Engen, 2014). Forståelsen og anvendelsen av kulturelt mangfold baseres på en deskriptiv forståelse av de ulike kulturer, religiøse og språklige bakgrunner elever bringer med seg i skolen og i klasserommet (Bjelland, 2016). I skolen knyttet kulturelt mangold opp mot forklaringer av majoritet og minoritet, hvor det kulturelle mangfoldet brukes til å beskrive elever med en ikke norsk kulturell bakgrunn.



**Ressurser** i skolen omhandler ulike økonomiske tiltak som blir brukt for å best mulig legge til rette for elevene i klasserommet og skolen. Samtidig kan ressurser i skolen forekomme i mange ulike former, det kan være at fra økonomiske tiltak, til større lærertetthet. De ressursene som tildeles elevene skal kunne gi elevene et forsvarlig opplæringstilbud (Pereira, 2021).

## **2 Tidligere forskning og politiske dokumenters forståelse av inkluderingsbegrepet**

I denne delen vil tidligere forskning som har en relevans for oppgaven presenteres. Selv om prinsippet om inkludering i skolen lenge har vært et prinsipp i skolen, så ble ikke inkluderingsbegrepet introdusert før salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og reform 97. I senere tid man fått flere rapporter og artikler på inkludering i skolen, deriblant Utdanningsdirektoratets rapport om «Et inkluderende læringsmiljø i LK20» (Kunnskapsdepartementet, 2017), St.meld. nr. 6 (2019-2020) om «Elevenes rett til å til å delta og ta del i et inkluderende fellesskap», samt inkluderingsutvalgets NOU om inkluderings- og integreringspolitikk (NOU, 2011:14). Bachmann og Haug (2006) har også forsket på tilpasset opplæring, og sett på hvordan tilpasset opplæring henger sammen med forståelsen av inkludering (Bachmann & Haug, 2006). De har vist til hvordan tilrettelegging skal fremme lærernes handlingsrom, hvor det er opp til lærerne for å skape et godt tilpasset opplegg. Samtidig påpekes det at det er viktig å med tilstrekkelig kompetanse for å skape god tilrettelegging (Bachmann & Haug, 2006).

Som tidligere nevnt har forskning på minoritets elever hatt et større fokus de siste årene. Jeg vil henvise til tre rapporter som omhandler minoriteter i skolen: NOVA rapportene «Minoritetsspråklig ungdom i skolen» (Bakken, 2003) og «Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående» (Bakken & Hyggen, 2018). Begge rapportene tar for seg minoritets elever i skolen, hvor førstnevnte ser på hvordan reproduksjon av sosial mobilitet og ulikhet. Sistnevnte rapport ser på trivsel og tilhørighet i skolen blant elever med ulik innvandringsbakgrunn. Et av funnene fra rapporten viser til hvordan elever med minoritetsbakgrunn bruker mer tid på skolearbeid, samtidig viser funnene til at gode resultater på skolen og høyere utdanning har høyere status blant minoritets elever, sammenlignet med majoriteten (Bakken & Hyggen, 2018). I tillegg har Bjelland (2005) undersøkt opplæring av minoriteter i skolen, og hvordan den tospråklige opplæringen kan være inkluderende eller ekskluderende (Bjelland, 2005). Bjelland viser til at skolen fortsatt ikke har greid å gjenspeile det mangfoldige samfunnet i en flerkulturell utdanning i skolen, og peker på manglende anerkjennelse av minoriteter fra myndighetene vil ha en negativ innvirkning på faglig mestring og læring i skolen (Bjelland, 2005).

I forskningsrapporten TIMSS-undersøkelsen fra 2015, undersøker elevers kompetanse og ferdigheter matematikk og naturfag. Et viktig funn i undersøkelsen viser til viktigheten av et godt læringsmiljø, resulterer i positiv utvikling blant elevene samt stor opplevelse av tilhørighet. Samtidig viser rapporten til hvordan lærernes kompetanse er har en positiv innvirkning på undervisningskvaliteten og elevenes tilhørighet til skolemiljøet (Bergem, Kaarstein & Nilsen, 2016).

### **2.1 Politisk forståelse av inkludering**

**Salamancaerklæringen** (UNESCO, 1994) introduserte prinsippet om inkludering i skolen og barn og unges rett på opplæring i den ordinære skolen. Salamancaerklæringen har vært utgangspunktet for inkludering i en norsk sammenheng, og grunnlaget for hvordan man forstår inkluderingsbegrepet i Norge. Skolen er pliktig til å verdsette det menneskelige mangfoldet og bidra til å forebygge diskriminerende holdninger. Dette skal være en forutsetning for en rettferdig skole og samfunn (UNESCO, 1994, i Uthus, 2020). Et viktig prinsipp i salamancaerklæringen er at den rettes ikke bare mot lærer, men også de ulike påvirkningsfaktorene rundt eleven. Hvor et fundamentalt prinsipp er at skolen skal være

en inkluderende arena hvor barn kan lære sammen og kunne delta i det faglige og sosiale, uavhengig av ulikheter; dette gjelder da også at skolen skal kunne hjelpe og tilrettelegge for elever med spesielle behov i skolen (UNESCO, 1994, s. 11-12). Salamancaerklæringen viser også til at inkludering og en inkluderende skole skal bygge på et positivt miljø, som skal gjenspeiles blant elevene samt lærerne (UNESCO, 1994).

**Stortingsmelding 6 (2019-2020)** knytter inkludering opp mot at barn og elever skal oppleve å ta del og ha en naturlig plass i fellesskapet. Barn skal kunne lære og utvikle seg i et tempo for barnets beste, samtidig som man skal kunne oppleve å være seg selv i et inkluderende fellesskap – uavhengig av deres muligheter og forutsetninger (St.meld. nr. 6 (2019-2020)). Inkluderingen må dermed tilrettelegges slik at skolens tilbud imøtekommer og ivaretar elevens ulike forutsetninger. De forutsetninger man bringer i skolen omfavner alle elever, uavhengig om man har et høyt læringsutbytte eller utfordringer som krever ekstra støtte og hjelp. Inkluderingsprinsippet i skolen omfatter den ordinære skolen spesialtilbud i klassen, med mål om god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap innenfor det ordinære tilbudet (St.meld. nr. 6 (2019-2020)).

**Kunnskapsløftet (LK20)** knytter inkluderingsbegrepet opp mot et inkluderende læringsmiljø. Skolen skal være et inkluderende fellesskap, som fremmer helse, trivsel og læring. Dette viser til et faglig og sosialt aspekt ved inkluderingsbegrepet, samtidig som man skal skape et læringsmiljø som anerkjenner mangfoldet som en ressurs og berikelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et inkluderende læringsmiljø knyttes opp mot respekt av forskjellighet og anerkjennelse at alle har en plass i fellesskapet, hvor elevene bringer med seg ulike historier inn i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **3 Teori**

Masteroppgavens teoridel vil belyse teorier om inkludering, mangfold, anerkjennelse, minoritet og ekskluderingsmekanismer. Først presenteres inkludering som fenomen og belyses av ulike forståelser av begrepet. Videre vil teori om mangfold, minoritet og minoritets elev gjøres rede for. Etterfulgt av anerkjennelse, relasjoner og tilrettelegging. Avslutningsvis belyses sentrale teorier om marginaliseringsprosesser.

#### **3.1 Inkludering som et fenomen**

Inkluderingsbegrepet er et svært omfattende og vidt begrep, som tolkes og anvendes ulikt fra aktør til aktør. Inkluderingsbegrepet i seg selv har ingen bestemt definisjon av hva det innebærer, men tolkes som vagt, ettersom begrepets definisjoner forandres av de ulike kontekster det befinner seg i. Uthus (2020) viser til idealet og enigheten rundt inkludering som prinsipp har en internasjonal og nasjonal oppslutning, samtidig er det vanskelig å etablere en konkret forståelse av begrepet (Uthus, 2020). For å forstå inkluderingsbegrepet vil jeg belyse ulike forståelser av inkludering.

Det forventes også at likeverd ligger til grunn for i inkludering, ved at alle har en rett til å være forskjellig og være ulik i et fellesskap. Inkludering i skolen vektlegger at barn og ungdommer i skolen skal kunne ta en naturlig del i fellesskapet, ved lik mulighet til deltagelse og mestring. Inkluderingen som foregår i skolen og samfunnet gjelder også for vern av minoriteter – ved å kunne delta på egne premisser uten å være utsatt for ulikhet og utjevning. Prinsippet om at man kan delta uansett forutsetning, hvor man er likestilt og likeverdig, skal også være en styrke for å gi ekstra hjelp og støtte til de barn og unge som har behov for det (NOU 2009: 18).

Et viktig prinsipp for inkluderingsbegrepet er dens relevans for urfolket og samene i Norge. Skolen og samfunnet skal sikre minoritetsvern, samt legge til rette for at disse gruppe skal kunne utvikle og praktisere sitt språk og kultur (NOU 2009: 18)

Inkludering som fenomen og perspektiv vektlegger skolens styrke til å gi rom og fellesskap til elever med ulike læringsforutsetninger og atferd. Skolen skal være en arena hvor både lærere og elever anvender og danner kompetanse om respekt rundt ulikhet, kulturer og egenart. Dette innebærer at skolen er nødt til å forebygge ulike ekskluderingsmekanismer som forekommer i skolen, gjennom et kontinuerlig arbeid (UiS, 2017).

#### **3.2 Ulike teoretiske forståelser av inkludering:**

Arnesen (2020) viser til inkludering som et sammensatt begrep, bestående av dynamiske, relasjonelle og flerdimensjonale prosesser som foregår i spenning mellom inkludering og ekskludering. Inkluderingsbegrepet er sammensatt i av fem ulike dimensjoner: 1) Lik tilgang og mulighet – barn er ulike, men likevel skal man ha lik tilgang til helse, fritidsaktiviteter og skole. 2) Redusering av sosial ulikhet, gjennom anerkjennelse, likeverd og solidaritet av det menneskelige mangfoldet. 3) Ved lik medvirkning og deltagelse i fellesskapet, med forutsetninger for alle skal kunne delta, uansett bakgrunn og forutsetninger. 4) Fellesskapet skal gi opplevelse av tilhørighet, hvor både enkeltindivider og mangfoldet skal kjenne på tilhørighet og være del av et mangfold. 5) Elevers livskvalitet, hvor opplevelsen av skolemiljøet og skolen skal prege elevers livssituasjon og selvtilit (Arnesen, 2020, s. 20-26).

Haug (2014) viser til at inkluderingsbegrepet omhandler forebygging, tilrettelegging for mangfold og gjøre det enklere for deltagelse og læring blant elevene. Dette knytter Haug (2014) opp mot to aspekter, bruk av læreplanen; gjennom organisering og vekt på læring og læringsutbytte. Samt skal man også man vektlegge samarbeid og aksept, hvor da elevgruppens mangfold skal ses på som en berikelse (Haug, 2014, s. 93).

Lund (2017) sin definisjon av inkluderingsbegrepet tar bygger videre på prinsippet om integrering; skolen er pliktig til å et skoletilbud knyttet til sin geografiske tilhørighet, hvor elevene skal tilpasses det eksisterende tilbudet (Lund, 2017, s. 18). Prinsippet om integrering videreutvikles fra et blikk hvor elevene skal tilpasses undervisningen, til systemet rundt elevene som er nødt til å endres. Inkludering i skolen er i en dynamisk forandring hvor tilpasning og inkludering må skje på elevenes premisser. Uavhengig av elevenes bakgrunn skal man oppleve trivsel og anerkjennelse hvor det faglige er tilpasset elevenes forutsetninger og muligheter (Lund, 2017, 18).

### **3.3 Inkluderende skole**

En inkluderende skole og utdanning skal bygge på prinsippet om inkludering. Alle elever skal kunne delta og integreres på en likeverdig måte, samtidig som spesialundervisning skal være et tilbud som tilbyr lik tilgang til utdanning. Dette skal være det grunnleggende prinsippet for utdanning til alle (UNESCO, 1994, s. 17). Videre fra Salamancaerklæringens (1994) grunnleggende prinsipper for inkludering i skolen, har det kommet flere retningslinjer for å styrke en inkluderende praksis i skolen. I St.meld.nr. 6 (2019-2020) retter man blikket mot et inkluderende fellesskap, hvor man ser på de ulike holdninger man bringer inn i skolen som viktig. Alle instanser rundt barnet og barnet selv, skal utvikle holdninger som anerkjenner ulikheter, og sørge for at de ha en likeverdig tilhørighet i fellesskapet (St.meld. nr. 6 (2019-2020)). Dette innebærer at skolen skal skape et tilbud som ivaretar elevene på skolen, i spesial og den ordinære undervisningen.

NOU (2009: 18) beskriver en inkluderende praksis og opplæring i skolen innebærer å delta i fellesskapet på en likeverdig måte. Deltagelsen skal bygge på det sosiale, faglige og kulturelle. Samtidig er en inkluderende praksis ikke en konkret handling, men et grunnleggende prinsipp som foregår i kontinuerlig arbeid. Det innebærer at opplæringen skal imøtekomme elevenes individuelle forutsetninger, slik at de kan delta i fellesskapet på en likeverdig måte. Den inkluderende praksisen vektlegger dermed en systemrettet tilnærming, hvor skolen skal tilpasses enkelt barnet og gruppen (NOU 2009: 18).

### **3.4 Mangfold**

Mangfold omhandler å møte andre kulturer og kulturelle uttrykk, hvor mangfoldet skal synliggjøres og gjenspeiles i samfunnet. Dette innebærer et fellesskap av ulike minoriteter, flerkulturalitet og forskjellige oppvekstsvilkår. Samtidig er det viktig å påpeke at begrepet mangfold er flertydig og anvendes ulikt i forskjellige sammenhenger. Mangfolds begrepet omhandler også hvor forskjeller og likheter av menneskers muligheter og livssituasjon er de del av et større fellesskap (Haugen & Stølen, 2017). Haugen og Stølen (2017) viser også til at mangfolds begrepet i skolen har variert gjennom tiden, samt gjennom å beskrive mangfold gjennom både inkludering og ekskludering (Haugen & Stølen, 2017, s. 26). Morken (2009) knytter mangfold i befolkningen opp mot mennesker med ulike identiteter.

Denne identiteten forekommer i en dynamisk prosess avhengig av tid og miljøet man befinner seg i. I en sammenheng vil tilhører en minoritet, og i et annen sammenheng er er man en del av majoriteten (Morken, 2009, i Lund, 2018).

I skolen knyttes mangfoldsbegrepet opp mot ulike etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn og legning. Skolen skal dermed tilpasse seg elevmangfoldet, ikke motsatt (Brandt, 2010, i Lund, 2017, s. 28). Elevenes identitet skal bli ivaretatt og utviklet i skolens inkluderende og mangfoldige fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hauge (2014) beskriver at skolens mangfold kan være er en ressurs og berikelse, hvis mangfoldets forutsetninger og premisser tilrettelegges for å styrke den faglige og sosiale tilknytning til skolen (Hauge, 2014, i Lund, 2018). På den andre siden vil en assimilerende praksis være en motsats til et inkluderende blikk på mangfold. Hvor skolens mangfold og minoritets elever ses på som et problem og mangel for fellesskapet. (Hauge, 2014, i Lund, 2018). Konsekvenser at assimileringprosesser i skolen bidrar til usynliggjøring av ulikheter, gjennom at mangfoldet bidrar til å tilsløre det særegne hos enkelt elever og grupper – hvor det ofte er majoritetskulturen som har lagt disse premissene (Lund, 2017, s. 35).

### **3.5 Anerkjennelse og selvoppfatning:**

Anerkjennelse er viktig for elevenes opplevelse av å være inkludert i fellesskapet. Jordet (2020) knytter anerkjennelse opp mot elevens subjektive erfaringer, som står i sentrum av deres opplevelse av virkeligheten. Elevenes opplevelser av seg selv dannes og omformes i samspill med omgivelsene rundt, som skaper elevenes utgangspunkt for hvordan de tolker og forstår hva som skjer (Jordet, 2020). Anerkjennelse som et perspektiv på inkludering i skolen, er med på å beskrive hvordan elevers opplevelser påvirker hva som kan oppleves som inkluderende eller krenkende. Hvor anerkjennelse gjennom inkludering i klasserommet og på skolen bidrar til å se det særegne og unike eleven bringer med seg på skolen. På den andre siden vil krenkelse gjennom manglende anerkjennelse bidra til at skolens praksis danner og viderefører negative konsekvenser som påvirker den sosiale og faglige læringen. Dette kan oppstå ved at skolen direkte eller indirekte neglisjering elevers erfaringer og deltagelse i klasserommet, og dermed styrker opplevelsen av å ekskluderes (Jordet, 2020).

Kristiansen (2017) viser til anerkjennelse som et fenomen knyttet til underpriviligerte grupper, hvor anerkjennelse kan forekomme i form for likebehandling og like rettigheter. Dette gjelder også underpriviligerte grupper i skolen, som de ulike minoritetene og minoritets elevene man finner i skolen (Kristiansen, 2017). En slik anerkjennelse av eleven kan bidra til å styrke opplevelsen av elevens deltagelse i et fellesskap, som kan styrke opplevelsen av selvfølelse og inkludering (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Samtidig påpeker Kristiansen (2017) at anerkjennelse omhandler at forskjeller skal kunne aksepteres og anerkjennes, hvor man skaper en kultur elevenes og lærernes holdninger og handlinger rundt ulikhet og annerledeshet er akseptert i fellesskapet (Mitchell, 2008; Kristiansen, 2017)

Nordström (2011) beskriver at elevenes opplevelse aksept, autonomi og engasjement er viktig for inkludering i skolen. Hun forteller at et objekts deltagelse i omgivelsene kan observeres av en tredjepart, hvor sistnevnte reflekterer og gjenspeiler hvordan samspillet, tilhørigheten og tilgangen til omgivelsene forekommer (Nordström, 2011). Dette forteller

Nordström (2011) er med på å påvirke hvordan mennesker konstant rangerer seg selv ut fra omgivelsene. Dette knytter hun spesielt opp mot barn, hvor rangering innad forekommer ved at barnet baserer sin egen evne opp mot andre barns evner i gitte situasjoner, og om deres evner mestrer krav i forhold til ytelse (Nordström, 2011).

### **3.6 Relasjoner**

Biesta (2014) forteller at skolen består av to områder, skolen som en produksjonsprosess med faglige mål, og skolen som en arena for mellommenneskelig samspill. Han peker på sistnevnte som svært sentral for barns muligheter til å bli individer gjennom sosialt samarbeid (Biesta, 2014, i Brantzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018, s. 12). Brantzæg m.fl. (2018) forteller relasjoner henger sammen med å bli anerkjent og forstått, ved at voksne prøver å forstå elevene innenfra (Brantzæg, M.fl., 2018).

Lærer-elev relasjoner ses på som en viktig del av lærerens arbeid for å skape et godt klassemiljø hvor elevene opplever trivsel (Eriksen & Lyng, 2018, s. 41). Forskning viser at relasjoner i skolen spiller en viktig rolle for hvordan skolehverdagen oppleves av både voksne og elever. Relasjoner er et av det viktigste forebyggende arbeidet i skolen, hvor relasjonen mellom lærer og elev spiller har en sentral rolle for håndtering av ulike utfordringer og avdekking av diverse situasjoner som kan oppstå (Eriksen & Lyng, 2018).

Lærer-elev-relasjon trekkes ofte frem som en viktig del av relasjonsarbeidet, gjennom å skape og etablere trygge relasjoner mellom lærer og elev i ulike kontekster. Samtidig samhandling mellom disse kan være med å vedlikeholde relasjonen seg imellom. Nordahl (2010) viser til at relasjonsarbeid i skolen er situasjonsbestemt, hvor det er opp til lærer å danne relasjoner og forholde seg til elever på ulike måter. Lærer er nødt til å skape tillit og verdsette enkelt eleven og elevgruppen, gjennom anerkjennelse av dem og deres interesser. Samtidig påpeker Nordahl (2010) at læreren må bli sett på som troverdig og skape tillit mellom seg selv som lærer og elev (Nordahl, 2010). I likhet med Nordahl (2010), ser Drugli (2012) relasjonsbegrepet i sammenheng med tilknytning. Gode tilknytninger som dannes tidlig legger påvirker menneskers muligheter for å danne positive relasjoner senere. Drugli (2012) knytter tilknytningsteori opp mot å danne emosjonelle bånd mellom individer, hvor i skolen kan en trygg tilknytning mellom lærer-elev påvirke hvordan man oppfatter trygge situasjoner og rammer på skolen – slik at elevene opplever et godt lærings- og sosialiseringstilbud på skolen (Drugli, 2012).

Forskning viser til at en god relasjon mellom elev-lærer har en positiv påvirkning på elevenes prestasjoner på skolen, og deres psykososiale miljø. Samtidig forteller Nordahl (2002) at dårlige og negative relasjoner kan bidra til en svekket tilknytning til skolen hvor elevene ikke opplever å trives på skolen (Nordahl, 2002).

### **3.7 Tilrettelegging**

Tilrettelegging i skolen omhandler det faglige og det sosiale blant elevene. Tilrettelegging i skolen er et viktig arbeidsområde for et inkluderende fellesskap og vennsrelasjoner (Lyng & Eriksen, 2018). Jeg kommer til å knytte tilrettelegging i skolen opp mot sosial og faglig tilrettelegging.

### **3.7.1 Sosial tilrettelegging**

Sosial tilrettelegging og sosial inkludering er begrep som brukes om hverandre og viser til ulike tilnærminger for å skape godt klassemiljø, som styrker fellesskapsfølelse og samhold. Eriksen & Lyng (2018) forteller at sosiale aktiviteter gir grunnlag som legger til rette for danning av relasjoner og miljø mellom elevene, og påpeker at en slik tilrettelegging blir ofte benyttet i barneskolen (Eriksen & Lyng, 2018). Bruk av læringspartnere og vennegrupper blir trukket frem som gode verktøy. Læringspartnere omtales som et godt virkemiddel for relasjonsbygging blant elevene, som også gir læreren et godt innblikk i forebygging og håndtering av situasjoner som kan bidra til negativ samhandlingsdynamikk. Vennegrupper blir også brukt til samme formål, men har også en nytteverdi hvor elevene får mulighet til å bli kjent med sine medelever. Bruk av vennsgrupper blir omtalt som et godt virkemiddel til å støtte og veilede isolerte elever gjennom vennsbygging (Eriksen & Lyng, 2018). Det påpekes at utfordringer rundt sosial tilrettelegging i skolen ikke legger garantier for et bedre klassemiljø, og i verste fall kan skape avstand gjennom statushierarkier som forsterker utenforskap blant elevene.

### **3.7.2 Faglig tilrettelegging**

Faglig tilrettelegging i skolen retter seg prinsippet om tilpasset opplæring. Skolen skal gi alle elever lik mulighet til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger, slik at de kan oppleve et økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tilpasset opplæring er en plikt skolen har, men det ikke en individuell rett. Tilpasningen av undervisningen omhandler variasjon og tilpasningen av kunnskapsinnholdet til elevgruppens mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette skal foregå ved betraktninger av elevgruppens forkunnskaper og utgangspunkt, slik at opplæringen skal kunne tilfredsstillere elevenes ulike nivåer slik at de når kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2022).

### **3.8 Minoritet**

Bruken og forståelsen av minoritetsbegrepet er svært vidt, og inneholder mange ulike definisjoner som varierer i ulike kontekster. En generell og lite definitiv definisjon av begrepet betyr mindretall av en større befolkning. Minoritetsbegrepet betegnes også som marginaliserte grupper i en underordnet posisjon i samfunnet. Dette kan forekomme ved kjennbare karaktertrekk som regel assosieres med språk, kultur, seksuell orientering, samt etnisitet og religion (Bufdir, 2020).

En problematisering rundt minoritetsbegrepet omhandler også hvordan det anvendes, knyttes opp mot barn / etterkommere av innvandrere. Etterkommerne kan defineres som minoriteter, selv om de på lik linje deler majoritetens språk og kultur. Denne problematiseringen oppstår ved at merkelapper som tildeles minoriteter, kan oppstå ved at en selv eller andre definerer noen som en minoritet. Dette kan oppstå på bakgrunn av å være en «synlig minoritet» ut fra hudfarge, språk og navn, uavhengig om man anser seg selv som en del av majoriteten, dens kultur og språk (Døving, 2011).



### **3.8.1 Minoritets elev**

Forståelsen og definisjonen av minoritets elev har ingen bestemt forståelse, og med det defineres ulikt. Ettersom minoritets elevbegrepet er så vagt, ses det som relevant å belyse begrepets innhold. Phil (2010) knytter minoritets elevbegrepet opp mot elever som befinner seg i en minoritetssituasjon, som da kjennetegnes av sosiale, kulturelle og språklige forskjeller mellom eleven(e) – hvor språket knyttes opp mot flerspråklighet utenfor norsk og samisk. I tillegg påpeker Phil (2010) at minoritets og flerspråklige elever besitter en flerspråklig kompetanse, som kan anvendes og utvikles i skolen (Phil, 2010, s. 13). I likhet med Phil (2010) forståelse av minoritets elevbegrepet trekkes religiøse, seksuelle, nasjonale og etniske minoriteter som en nyansering av begrepet (Phil, 2010). Det presiseres at en minoritets elev står i mindretall sammenlignet med majoriteten (Utenriksdepartementet, 2020). Samtidig står enkelte minoriteter og minoritets elever i en særstilling beskyttet av Menneskerettsloven (1999) som sikrer blant annet deres rett til religionsfrihet (Menneskerettsloven, 1999, art. 9). Samt bevaring av eget språk og kultur – på bakgrunn av sin kulturelle bakgrunn og opprinnelse (Sommerfelt & Schackt, 2018; Bufdir, 2020). Ut ifra Phils (2010) beskrivelse av minoritets elev, vil oppgaven anvende minoritets elevbegrepet som elever som befinner seg i et mindretall i lys av majoriteten.

### **3.9 Marginaliseringsprosesser**

Røthing & Svendsen (2009) beskriver marginalisering som ulike prosesser som bidrar til å ekskludere en gruppe / personer fra majoriteten eller mangfoldet. Marginalisering er en gradvis prosess som over tid fører til en delvis eller fullverdig ekskludering. De påpeker at individers erfaringer og kulturelle referanser blir oppfattet som irrelevant av majoritetsgruppen, og knytter dette spesielt mot personer med minoritetsbakgrunn (Røthing & Svendsen, 2009, s. 58). Marginalisering og indirekte diskriminering omtales om hverandre, og viser til tilsynelatende nøytral praksis og bestemmelser som bidrar til dårligere behandling av enkelte grupper og personer (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018, §6-8). Marginaliseringsbegrepet har ikke en konkret definisjon, men en felles forståelse av begrepets innhold viser til ulike bidragsytende marginaliseringsprosesser som skaper ekskludering fra fellesskapet (Hyggen & Ekhaugen, 2021). Samtidig knyttes marginaliseringsbegrepet opp mot ufullstendig deltagelse, hvor diverse marginaliseringsprosesser fremhever majoriteten ved å plassere mennesker i mindre gunstig lys (Ellingsen, Nilsen, Meling, 2009, s. 4).

Arnesen (2020) knytter marginalisering opp mot risikofaktorer i skolen, hvor det spesielt forekommer fem former for marginaliseringsprosesser som skaper en sosial eksklusjon: diskriminering, krenkelse, stemping, stigmatisering og utstøting. Hvorav dette kan oppstå i lys av lærerens handlinger og skolen som institusjon. Noen som fører til at Arnesen knytter marginalisering opp en lengre prosess hvor personer ekskluderes og faller ut fra et fellesskap (Arnesen, 2020). Denne definisjonen av marginalisering åpner opp en bredere forståelse av marginalisering begrepet hvor aktører aktivt kan bidra til- og forsterke marginalisering, sammenlignet med Likestillings- og diskrimineringsloven (2018) som omtaler marginalisering som et passivt resultat av ulike valg og handlinger.

Begrepene marginalisering og ekskludering brukes mye om hverandre, ettersom begrepene får frem to sider av samme sak – hvor ekskludering er resultatet av marginalisering som prosesser hvor personer mister sin tilknytning til fellesskapet. Både ekskludering og marginaliseringsprosesser knyttes opp mot å utelukke og utestenge noen

personer fra en gruppe. Det omhandler å stenge noen ute av og fra noe, for eksempel en sosial gruppe. Ekskluderingspraksisen er noe som regel oppstår med intensjon av utestenging. Begrepet ekskludering henger sammen med inkluderingsbegrepet, i den forstand at av begrepene inkludering og ekskludering har to antonyme betydninger, hvor ekskludering gjennom mangel på inkludering (Phil, 2010), hvor ulike marginaliseringsprosesser bidrar til å danne og opprettholde en utestengende praksis av enkeltpersoner eller grupper.

Ekskludering i skolen og i klasserommet kan forekomme intensjonelt og uintensjonelt. Resultatet av ekskluderingen fører til at man ekskluderes fra klassens fellesskap, enten ved at man ekskluderes fra det sosiale fellesskapet, eller fra det faglige fellesskapet – noe som ofte kan forekomme gjennom segregert undervisning (Phil, 2010). Phil (2010) påpeker tematikken rundt skolen og staten som en arena som bygger opp sosial ulikhet, hvor sosiologisk forskning viser til at skolen reproducerer sosial ulikhet, gjennom å presse frem en likhets og inkluderingsdiskurser som bidrar til å rangere, selektere og sertifisere elevene i skolen (Pihl, 2010, s. 206).

### **3.9.1 Andregjøring**

Andregjøring som en marginaliseringsprosess foregår ved ulike prosesser som fremstiller en gruppe som ulike og noe annet sammenlignet med majoriteten. Dette foregår ved på å plassere majoritetsgruppen i et positivt søkelys, hvor deres verdier og egenskaper blir sett på som ønskelig. Konsekvensene av dette er med på å skape et diskriminerende skille mellom to grupper, som et produkt av andregjøring. De gruppene og enkeltindividene som blir sett på som noe annet plasseres i et ufordelaktig lys og refereres som de andre, på bakgrunn av deres egenskaper og bakgrunn (Røthing & Svendsen, 2009, s. 59). Prosessen rundt andregjøring oppstår som en sosial mekanisme, hvor produktet kan være marginalisering og diskriminering. Hvor ulike sosiale mekanismer bidrar til å skape et maktfoldhold mellom grupper, der majoritetens verdier idealiseres og blir sett på som fordelaktig – og andre grupper måles og sammenlignes opp mot majoriteten (Røthing & Svendsen, 2009).

Andregjøring bidrar til å underkjenne grupper eller individer som fundamentalt forskjellige i lys av majoriteten, gjennom å skape og fremheve ulikheter mellom to grupper. Dette skaper bidrar til å skape et skille mellom vi og de andre. Røthing og Svendsen (2009) beskriver andregjøring som en tosidig prosess som skaper og reproducerer forskjeller – hvor vi anses som overlegne ovenfor de andre som underlegne (Røthing & Svendsen, 2009, s. 231). Dette er med på å skape et negativt skille mellom de andre som mindre intellektuelle, sammenlignet med majoriteten. Begrepet andregjøring knyttes også opp mot det kulturelle, hvor det fremmede blir sett på som uvant og skremmende (Stubsjoen & Ommundsen, 2018). Den kulturelle andregjøringen knyttes opp mot forklaringer av identitet, hvor skillet mellom vi / vår identitet står i kontrast til de andres identitet (Halvard, 2003).

Heteronormativitet har også vært et grunnlag for andregjøring. Det heteronormative fremhever det heteroseksuelle som normalt og naturlig, og mest ønskelige. Seksuelle oppfatninger og identiteter fremstilles som noe utenfor normen, ved å være merkelig, unormalt og uønsket. Dette bidrar til at en heteronormativitet gjennom et heteroseksuelt blikk, blir sett på som referansepunkt i skolen gjennom antagelse og generalisering av et heteroseksuelt fellesskap (Rosenberg, 2002, i Røthing og Svendsen, 2012, s. 40).

### 3.9.2 Kategorisering

Kategorisering som marginaliseringsprosess omhandler bruk av bestemte merkelapper eller kategorier på andre mennesker. Kategoriene brukes til å beskrive noen på en nedverdiggende måte, hvor kategoriene brukes til å snakke om andre mennesker som objekter (Eriksen, 2017). Bruk av kategorier i hverdagen kan være problematiske og rasistiske, samtidig er bruk av kategorisering og merkelapper til å beskrive noen andre og seg selv med på å forstå ens egen identitetsdannelse (Eriksen, 2017). Selv om Eriksen (2017) knytter kategorisering som noe negativt, viser hun til at det kan ofte være vanlig å forstå seg selv ut fra egendefinerte kategorier. Slik kategorisering forekommer ofte blant minoritets elever og elever med innvandrerbakgrunn (Eriksen, 2017, s. 21-22). I likhet med Eriksen (2017) forteller Von der Lippe (2021) at kategorisering forekommer ut fra menneskers antagelser om andre, hvor disse antagelsene som regel er formet av generelle stereotypier av enkeltindivider og grupper (Von der Lippe, 2021). Slik kategorisering bidrar til å danne og opprettholde fordommer, uavhengig om en person / gruppe er assosiert med en bestemt kategori (Von der Lippe, 2021, s. 165)

Magnussen (2020) beskriver at kategorisering i samfunnet blir i stor grad skapt av den etniske majoriteten, hvor systematisk kategorisering kan ofte ramme enkeltindivider og større grupper – gjennom å skape en dominerende forståelse av ulike individer (Magnussen, 2020). Kategorisering er en utfordring blant minoriteter og personer med flyktningbakgrunn. Jönsson (2013) beskriver at definisjonsmakten blant majoriteter kan bidra til andregjøring og stereotypifisering av minoriteter, som videre fører til marginalisering og ekskludering (Jönsson, 2013, i Magnussen, 2020).

### 3.9.3 Utenforskap

Utenforskap brukes om mangel på sosial tilknytning, det kan være på skolen eller i samfunnet. I ulike situasjoner knyttes utenforskap til en eller flere mennesker som står utenfor og kommer ikke inn i det sosiale fellesskapet (Tjora, 2021). Von der Lippe (2021) knytter utenforskap i skolen som en motsettende definisjon av tilhørighet. Hun forteller at utenforskap er et resultat produsert av fordommer og konstruksjon av sosiale kategorier – som kan bidra til å styrke opplevelsen av utenforskap. Von der Lippe (2021) beskriver at disse sosiale kategoriene dannes lokalt, men har en betydning utenfor det (Von der Lippe, 2021). Eriksen (2017) beskriver at opplevelsen av utenforskap i skolen og samfunnet kan være mer vanlig for personer med minoritetsbakgrunn. Det kan forekomme et skille mellom fellesskapet på skolen, og det nasjonale fellesskapet (Eriksen, 2017, i Von der Lippe, 2021, s. 19). I skolen påvirker utenforskap hvordan elevene fungerer sosialt og faglig i klasserommets fellesskap, samtidig som det har en negativ påvirkningsfaktor på deres erfaringer og læring. Utenforskap i skolen kan være et resultat på maktkamper, privilegier, rasisme og diskriminering, samtidig som elever plasseres i båser ut fra visuelle karakteristikk eller sosial tilhørighet (Von der Lippe, 2021, s. 24).

Von der Lippe (2021) beskriver også at utenforskap ofte er et resultat av fordomsfulle merkelapper, samt som nysgjerrighet og interesse – som gir uttrykk av fordommer og ujevn relasjon, selv om dette ikke er intensjonen (Von der Lippe, 2021). Bruun, Larsen og Aadnesen (2018) knytter derimot utenforskap opp mot situasjoner hvor personer ikke passer inn, hvor de systematisk opplever nederlag og utestengelse. De viser til forventningspress som bidragsytende faktor for utenforskap, som over tid øker risikoen for dårligere mestringfølelse og selvtillit (Bruun, Larsen & Aadnesen, 2018). Samtidig viser

Rasmussen (2019) til utenforskap og marginalisering som et resultat av å skape stabilitet gjennom konsensus, som skaper et markant skille i form av utenforskap for de som ikke er en del av majoritetens konsensus (Rasmussen, 2019).

### **3.10 Kompetanse**

Kompetanse er en viktig rammefaktor for utviklingen og kompetansen skolen og lærer har med i arbeidet om en inkluderende skole. Det ligger flere premisser til grunn for læreryrket, og hvordan man kan danne kvalifiserte lærere som har forankring i profesjonskunnskap og kunnskap som tar hensyn til elevenes synlige, faglige og sosiale læring og utvikling (Thorsen & Christensen, 2018). Lærerens profesjonskunnskap innebærer at læreren skal tilegne seg praktiske og spesialiserte ferdigheter relevant for læreryrket, dette innebærer at man skal besitte kunnskap og ferdigheter samt generell kompetanse i de ulike skolefagene. Dette innebærer at som lærer skal man kunne analysere, forstå og anvende sin kunnskap til å utøve god klasseledelse som fremmer et inkluderende og trygt klassemiljø (Thorsen & Christensen, 2018). Samtidig har det blitt fremmet et større fokus på praktisk kunnskap i skolen; som er et paraplybegrep for erfaringsbasert, handlings- og utøverkunnskap. Thorsen og Christensen (2018) definerer tre områder for lærerrollen; læreren som en del av et profesjonelt fellesskap, møte med eleven og møte med foreldre og andre samarbeidspartnere (Thorsen & Christensen, 2018).

Haug (2016) forteller at det har vært et skille på fagkunnskap, der den ene siden mener læreren trenger bare kunnskap i sine undervisningsfag. Den andre siden mener det er viktigere med en generell pedagogikk som gjør mye kunnskap om hvordan man kan undervise (Haug, 2016). Samtidig skal lærerens profesjonskunnskap være forskningsbasert kunnskap, hvor den lærerens kunnskap og praktiske utførelse har en vitenskapelig forankring (Imsen, 2016).

Imsen (2016) viser til forskning rundt lærerens kunnskap, som påpeker at innenfor ulike pedagogiske retninger kan skape misforståelse av at det ikke finnes en sikker kunnskap, samtidig som det har blitt et større fokus at skolen og lærernes praksis skal bygge på vitenskapelig forskning. Kompetanseutvikling som foregår på skolen blir sett på som svært relevant, hvor samarbeid og partnerskap bidra til utvikling av kunnskap og godt utviklingsarbeid (Imsen, 2016). På den andre siden har forskning kritisert det tradisjonelle kursarbeidet i skolen. På bakgrunn av et fåtall kan utvikle sin kunnskap av kurs, samtidig som det argumenteres for at kursdeltagernes kunnskapsspredning blant personalet blir marginal (Eilertsen, Tiller & Grepperud, 1987, s. 91, i Imsen, 2016).

## 4 Metode

Dette kapitlet kommer jeg til å redegjøre for oppgavens metodiske og vitenskapsteoretiske tilnærming, samt hvordan jeg har gått frem for å svare på min problemstilling. Kapitlet vil også redegjøre for metodens utvalg, gjennomføring av datainnsamling, analysen og ulike vurderinger som har blitt underveis i oppgaven. På bakgrunn av oppgavens hovedtema, *inkludering og tilrettelegging av minoritets elever*, har jeg utført en intervjustudie for å belyse denne tematikken. Ettersom oppgaven benytter seg av en intervjustudie for å få utdypende svar om deltagerens erfaringer og hvordan de opplever tematikken resulterte til at oppgaven befinner seg innenfor et kvalitativt metodisk landskap, og på bakgrunn av dette så har masteroppgaven utformet problemstillingen: *Hvordan kan læreres ulike tilnærminger til minoritets elever i skolen, være inkluderende eller marginaliserende?*

### 4.1 Metodologi

#### 4.1.1 Vitenskapsteori - Sosialkonstruktivisme

Masteroppgaven vil befinne seg innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon, hvor kvalitativt forskningsintervju vil bli benyttet til innsamling av data (Kleven & Hjordemaal, 2018). Sosialkonstruktivisme bygger på oppfatningen av at menneskers virkelighetsforståelse en dynamisk prosess som er kontinuerlig formet av de opplevelser man har, samt i hvilken situasjon man befinner seg, og hvem man kommuniserer med. Det sosialkonstruktivistiske landskapet tar utgangspunkt i at menneskers kunnskap og virkelighetsforståelse konstrueres i samhandling og interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018). Sosialkonstruktivismens utgangspunkt utløper i virkeligheten som en sosial konstruksjon, hvor verbal og nonverbal kommunikasjon ligger til grunn for hvordan man oppfatter og konstruerer virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018) – hvor forståelsen av omverdenen og seg selv foregår i samspill med det sosiale og kulturelle.

Sosialkonstruktivisme som vitenskapsteori hevder at kunnskapen om virkeligheten er sosialt konstruert, og ser bort fra ideen om det finnes objektiv kunnskap. Kunnskapsdannelse foregår med utgangspunkt i språket, og så lenge man har språket vil man kunne danne kunnskap. Mennesker skaper, tolker og ilegger meningsfull verdi i hverdagslivets virkelighet, samtidig som miljøet og rundt seg selv og andre skapes med sosiokulturelle bindinger. Kleven og Hjordemaal (2018) viser til sosialkonstruktivisme som en dialektisk prosess mellom omverdenen og mennesket der internalisering, objektivisering og eksternalisering er dynamiske prosesser mellom individer og de sosiale omgivelsene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206). På bakgrunn av masteroppgavens ståsted innenfor sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori, vil min masteroppgaves metodologi ta utgangspunkt i en kvalitativ metodologisk intervjustudie med bruk av tematisk analyse for tolkning og redegjøring av innsamlet datamateriell.

#### 4.1.2 Metodisk landskap

Metode er forskerens fremgangsmåte og kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å føle en bestemt vei mot et mål (Christofferssen & Johannessen, 2012). Metodelæren bygger på hvilke fremgangsmåter man benytter seg av for å undersøke en

antagelse og fenomen, for å så se om det overstemmer med virkeligheten eller ei (Christoffersen & Johannessen, 2012).

## **4.2 Kvalitativt landskap**

Den samfunnsvitenskapelige metodelæren består av to hovedtilnærminger for forskning: kvalitativ og kvantitativ metode. Bernard (2004) peker på at graden av fleksibilitet er den største hovedforskjellen mellom disse tilnærmingene, hvor kvantitative metoder generelt er mindre fleksible sammenlignet med kvalitative metoder (Bernard, 2004, i Christoffersen & Johannessen, 2012). Masteroppgaven befinner seg innenfor et kvalitativt metodisk landskap. Dette begrunnes med utgangspunkt for masteroppgavens problemstilling, ettersom problemstillingen legger opp til en studie av et sosialt fenomen og prosess. Det kvalitative landskapet er godt egnet for en dypere interaksjon mellom deltager / informant og forsker, hvor man som forsker har et stort handlingsrom for spontanitet og tilpasning i interaksjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Samtidig er en styrke hos et kvalitativt metodisk landskap at det er godt egnet til eksplorerende eller hypotesedannende undersøkelser (Kleven & Hjordemaal, 2018) – noe som denne oppgavens problemstilling er.

Kvalitativt forskningsmetodisk landskap etterstreber nærhet, kvalitet og kjennetegn hos det fenomenet som forskers på. Hensikten med å benytte seg av kvalitative metoder i forskning er å skape en relasjon mellom forsker og deltager gjennom nærhet og forskerens fleksibilitet – som skal gi en dybdekunnskap om fenomenet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Postholm (2010) beskriver kvalitative metoder gjennom ontologien, hvor ontologien omhandler virkeligheten og hvordan den er (Posthold, 2010). Ettersom denne oppgaven har en kvalitativ tilnærming vil meg som person og de subjektive elementene i analyseprosessen tillegges en større positiv betydning, fordi skillet mellom innsamlingsprosessen og analyseprosessen er mindre tydelig. Dette viser til styrken av kvalitativ forskning som søker innsikt og forståelse (Tjora, 2017). Et mindre antall informanter gjør dette til et realistisk mål, sammenlignet med kvantitativ forskning hvor oversikt og forklaring er sentralt gjennom realisering av et stort utvalg informanter. Tjora (2017) viser til at innenfor kvalitativ forskning er viktigheten av interaksjonen mellom forsker og informant sentralt, hvor det benyttes av åpen interaksjon fremfor en avstand. Som både Tjora (2017) og Kleven & Hjordemaal (2018) viser til, er fortolkning rundt informantenes opplevelse og meningsdanning en viktig karakteristikk innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017; Kleven & Hjordemaal, 2018).

## **4.3 Metodologi**

### **4.3.1 Kvalitativt forskningsintervju**

Som tidligere nevnt vil dette forskningsprosjektet befinne seg innenfor et kvalitativt forskningslandskap, hvor jeg vil benytte et kvalitativt forskningsintervju som metode for innsamling av data. I et kvalitativt intervju er det informantenes fortellinger rundt egne erfaringer, kunnskaper, handlinger og holdninger som er viktig for datainnsamlingen. Det er forskerens jobb å kunne knytte dette opp og skape et bilde av informantenes livsverden og dermed skape et datagrunnlag. Kvale og Brinkmann (2009) viser til intervjuet som en aktiv kunnskapsprosess, mellom intervjuer (forsker) og intervjuende (informant). Prosessen med interaksjon mellom aktørene kan bidra til å produsere ny kunnskap

sammen (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig påpeker de at intervjusituasjonen er en erkjennende samtaleprosess i et fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 37), som gir kunnskap om informantens erfaringer og livsverden – som gir informantene frihet til å uttrykke hva man mener. Samtidig åpner man opp for ens oppfatninger og erfaringer av en situasjon eller spørsmål. En annen styrke ved bruk av intervju som datainnsamlingsmetode er graden av mulighet til å få frem nyanser og kompleksitet av gitte sosiale fenomener (Bernard, 2004, i Christoffersen & Johannessen, 2012).

Bakgrunnen for at jeg har brukt kvalitativt intervju begrunnes i dens fleksibilitet, som åpner opp for at deltager kan komme med detaljerte og fyldige beskrivelser. Ved bruk av intervju vil man også få et innblikk i informantens erfaringer av fenomenet som undersøkes, ved å tolke og forstå fenomenet gjennom informantens erfaringer og oppfatninger. Dette åpner også forskerens handlingsrom til å tilpasse hvert intervju til ulike informanter, ettersom intervju er en sosial handling hvor mye av kunnskapen som dannes er situasjonsbestemt til hver respektiv informant (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er ulike typer intervju innenfor kvalitativ metode, ustrukturert, semistrukturert og strukturert intervju. Jeg har benyttet meg av et semistrukturert kvalitativt intervju.

#### **4.3.2 Semistrukturert intervju**

Det semistrukturert intervjuet er en gylden middelveg mellom et strukturert intervju og ustrukturert intervju. Det strukturerte intervjuet bærer preg av fast standardisering av spørsmål og tematikk, og kan oppleves som en muntlig versjon av et spørreskjema. Fordel ved bruk standardisering gjør det lettere for sammenligning på tvers av informanter, ettersom samme spørsmål besvares av deltagerne (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kleven & Hjordemaal, 2018). På den andre siden preges ustrukturert intervju av løs struktur med fast overordnet tematikk – hvor rekkefølgen og spørsmålene spiller liten rolle. Samtidig skaper dette utfordringer knyttet til sammenligning av informanters svar (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dermed blir det å bruke et semistrukturert intervju et naturlig valg ettersom man tar bruk av strukturen av overordnet spørsmål og tematikk fra et strukturert intervju, og friheten ved bruk av oppfølgingsspørsmål og undertematikk fra et ustrukturert intervju. Disse styrkene ved å anvende et semistrukturert intervju samsvarer også med masteroppgavens eksplorerende problemstilling, som åpner for at jeg kan gå i dybden av fenomenet som undersøkes samt stille oppfølgende spørsmål ut fra hva informanten sier.

#### **4.3.3 Intervjuguide**

I dette forskningsprosjektet har jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg) som utgangspunkt for datainnsamlingsprosessen. Intervjuguiden har utarbeidet noen faste tematikker samt faste spørsmål, samtidig er det lagt opp oppfølgings spørsmål som kan bidra til å få utdypende besvarelser fra informantene. De oppfølgende spørsmålene kan også hjelpe meg som intervjuer til å oppklare eventuelle uklarheter i intervjuet. Strukturelt sett deles intervjuguiden inn i ulike overganger fra, innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål og en avslutning (Christoffersen & Johannessen, 2012).

## 4.4 Forskningsprosessen

I forskningsprosessen skal jeg se på hvilken tilnærming jeg har hatt til feltet jeg har undersøkt. Jeg vil gjøre rede for mitt utvalg og rekruttering, datainnsamling, transkribering og analyseprosessen.

### 4.4.1 Utvalg og rekruttering

I min studie har jeg valgt å ha lærere som utvalg av informanter, for å kunne belyse og svare på oppgavens problemstilling. Datamaterialet har basert seg på fire informanter, som er lærere i den norske skolen. Det viktigste kriteriet for mitt utvalg av informanter, var å ha aktører som direkte jobber med minoritets elever i skolen. På bakgrunn av dette har jeg gjort et strategisk utvalg fra min side, hvor jeg ønsker at mine informanter og datamateriale skal bestå av lærere og deres erfaringer. Dette er fordi jeg ønsker et empirinært utvalg til fenomenet jeg undersøker (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Jeg mener at dette kriteriet også underbygger for relevansen av å ha lærere som informanter i denne studien. Det kan også tenkes at det kunne ha vært relevant med informanter som også ikke jobber i skolen, men med samme tematikk, mer på et administrativt nivå. En utfordring jeg ser med dette kan føre til at man får perspektiver og erfaringer fra informanter som ikke jobber direkte med dette inn i skolen, som da vil påvirke datagrunnlaget. Christoffersen og Johannessen (2012) viser til at datamaterialet kan påvirkes av ulike faktorer, blant annet av relasjon og situasjon, hvor sistnevnte spiller en viktig rolle (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Som tidligere nevnt er lærere tiltenkt som informanter i denne studien, på bakgrunn av dette har utgangspunktet for utvelgelse tatt utgangspunkt i hva som er hensiktsmessig (Miles & Huberman, 1984; Patton, 1990, i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Rekrutteringen har foregått gjennom skoleledere, rektorer i skolen, ved at jeg har sendt rundt et informasjonsskriv til ulike skoler i Trøndelag. Jeg har informert om mitt forskningsprosjekt, slik at forskningsprosjektet kan videreformidles til den respektive skolens lærere. Dette har blitt gjort med tanke på utvalget skal være frivillig for lærere å delta. Samtidig har jeg også benyttet meg av mitt sosiale nettverk. Jeg informert kolleger og brukt kjennskap til tidligere skoler hvor jeg har informert om mitt prosjekt. Bruk av blant annet sosiale nettverk kan være en annen innfallsvinkel for å entre feltet jeg ønsker å forske på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52), og derav samle informanter.

Det ligger begrensninger rundt hvor mange informanter et studentprosjekt kan ha. Christoffersen og Johannessen (2012) viser til at større pilotprosjekter kan ha utvalg fra 10-15 informanter, sammenlignet med et studentprosjekt som må begrenses til færre enn 10 informanter, innenfor et kvalitativt metodisk landskap (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50). Jeg har valgt fire informanter og vurderte at dette var tilstrekkelig for å få et fylldig datamateriale.

Jeg kommer til å omtale mine informanter som lærer 1, 2, 3 og 4, samt referere til lærerne i hankjønn. Dette gjøres på bakgrunn for å sikre deres anonymitet. Alle informantene er utdannet og jobber som lærer, med erfaring i å undervise for minoritets elever i skolen.

- Lærer 1 jobbet på videregående skole som kontaktlærer, og har jobbet som lærer i 24 år.
- Lærer 2 jobbet som kontaktlærer på barneskolen, og har jobbet som lærer i 25 år.
- Lærer 3 jobbet som kontaktlærer på barneskolen, og har jobbet som lærer i 5 år.



- Lærer 4 jobbet som kontaktlærer på barneskolen, og har jobbet som lærer i 28 år.

#### **4.4.3 Pilotintervju**

Jeg har valgt å gjennomføre et prøveintervju for å teste ut tematikken og spørsmålene i intervjuguiden. Dette ble gjort for å få en bedre forståelse av spørsmålene ved å utforske om spørsmålene som stilles var forståelig. Ved å gjennomføre prøveintervjuet har det gitt meg en bedre evne til å revidere spørsmålene hvis det var noe som opplevdes som uklart. Samtidig ved å gjennomføre et slikt prøveintervju så får jeg mulighet til å teste meg selv som intervjuer, ettersom jeg ikke har vært i en slik situasjon tidligere.

#### **4.4.4 Gjennomføring av intervju – Datainnsamling**

I denne masteroppgaven har intervjuene blitt gjennomført ansikt til ansikt. Intervjuene ble gjennomført i en periode på fire uker, hvor lengden på intervjuene varierte fra 45 til 60 minutter. Jeg benyttet meg av lydopptaker under alle intervjuene, noe som ble informert om i informasjonsskrivet samt i forkant av hvert enkelt intervju. Hvert enkelt intervju ble gjennomført på informantens arbeidsplass.

Informantene fikk begrenset med informasjon i forkant om intervjuet, men de fikk vite om tematikken i min masteroppgave, som legger føringer for intervjuets innhold. Dette innebar at informantene fikk informert at intervjuet omhandlet inkludering og ekskludering i skolen, samt at jeg ønsket å se dette nærmere opp mot minoritets elever i skolen. Samtidig var det en viktig presisering fra min side at de skulle komme med erfaringer og kunnskap om hvordan de jobbet med dette. Hensikten med dette omhandler at jeg ønsker at intervjuet skulle bære preg av spontanitet, ved at informantens svar ikke skulle være planlagt i forkant. Dette tenker jeg også har bidratt til å skape en naturlig samtale mellom meg og informant.

Gjennomføring av intervjuet har også tatt utgangspunkt i intervjuguiden (se vedlegg) som en retningslinje, ettersom den er en oversikt av de ulike tematikker og spørsmål jeg ønsker å stille i løpet av intervjuet. Intervjuguiden opplevdes også som trygg, ettersom jeg hadde gjennomført et prøveintervju i forkant – som har hjulpet meg med å bli tryggere på intervjuguiden og meg selv som intervjuer.

#### **4.5 Transkribering**

Transkribering er å omgjøre fra talespråk til skriftspråk, det vil si at man oversetter den muntlige formen til en skriftlig form. Det er denne overføringen, transkripsjonen, som er datagrunnlaget for denne masteroppgavens analyse. Jeg startet med transkriberingen etter hvert intervju, dette var fordi jeg fremdeles hadde det i minnet. Kvale og Brinkmann (2015) viser til viktigheten av en tydeliggjøring av hvordan transkripsjonene av datagrunnlaget har foregått (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet meg av en fysisk diktafon og nettskjema-diktafon-app som lydopptager for intervjuene. Hvor jeg anvende førstnevnte lydopptaker på de to første informantene, og nettskjema-diktafon-app på de to siste informantene. Dette gav også meg mulighet til å rette min oppmerksomhet mot informanten – slik at intervjuet opplevdes som en naturlig samtale.

Det finnes både positive og negative aspekter ved transkribering. Ved å transkribere selv ble jeg godt kjent med mitt datamateriale, hvor jeg også husker de emosjonelle og sosiale aspektene til en viss grad. På den andre siden så innebærer transkripsjoner en fortolkningsprosess fra det muntlige til det skriftlige, dette kan være vanskelig med tanke på at det er viktig at man får transkribert ordene så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009), for eksempel ironi og kroppsspråk. I transkripsjonene har jeg valgt å gjøre om tekstene til bokmål, dette innebærer da at jeg er nødt til å «oversette» fra dialekt, som på den ene siden gjør datagrunnlaget mer forståelig og sammenlignbart. På den andre siden mister jeg noe av den muntlige stilen som forekommer i intervjuet. Jeg har endt med fire transkriberte intervju, som i gjennomsnitt varte i 50 minutter, med et totalt transkribert omfang på omtrent 45 sider.

#### **4.6 Analyseprosessen**

Målet med oppgavens analyse er for å belyse og finne svar på oppgavens tematikk og problemstilling. Etter at transkriberingen er gjennomført, må datamaterialet analyseres og struktureres. I denne masteroppgaven / forskningsprosjektet danner de transkriberte intervjuene som grunnlaget for tolknings og analysearbeidet. Gjennom å beskrive de ulike trinnene i analyseprosessen, forekommer det fram for leseren hvordan studien har blitt utført og ved at man skaper en transparens på hvorfor man gjør de ulike valgene underveis (Kvale & Brinkmann, 2015).

Datamaterialet gir ikke noe kunnskap i seg selv, det er fordi kvalitative data taler ikke for seg selv, men er nødt til å tolkes og analysert ut fra forskerens forforståelse av teorier og hypoteser (Silvermann, 2006, i Christoffersen & Johannesen, 2012). For å kunne skape kunnskap av datamaterialet har jeg analysert datamaterialet, sett det opp mot oppgavens teori – og drøftet min problemstilling opp mot dette.

Jeg har bearbeidet datagrunnlaget, hvor jeg først transkriberte intervjuene. Etter at dette var gjort, har jeg tolket og kategorisert datamaterialet, ved å danne koder som representerer datamaterialets innhold. I denne prosessen har jeg benyttet meg av en abduktiv tilnærming, hvor jeg har benyttet meg av både datamaterialet og oppgavens teori for å danne ulike koder.

Analyseprosessen har vært påvirket av mine refleksjoner underveis i intervjuene, og de resterende intervjuene. Et eksempel på dette var at jeg oppdages var at lærerne hadde ulike og motstridende forståelser av enkelte begrep, fra både prøveintervju og intervjuene med lærerne. Dette resulterte til at jeg dannet egne refleksjoner og bilder av hvordan diverse begrep kan forstås av forskjellige aktører, innenfor samme yrke. Disse tankene har jeg også hatt i bakhodet gjennom de ulike intervjusituasjonene. Selv om dette er en form av analyse som forekommer underveis, er det viktig å presentere den analysen jeg har gjort underveis i bearbeidingen av mitt datamateriale og empiri, for å skape en åpenhet rundt hva jeg har gjort.

#### **4.7 Tematisk analyse**

Jeg vil benytte meg av tematisk analyse for å identifisere, analysere og beskrive tema i datamaterialet, ved å se etter mønster og tematikk som har en relevans for oppgavens problemstilling. Tematisk analyse er godt egnet for ferske forskere – dette er ideelt for

meg ettersom dette er en studentmasteroppgave, hvor jeg besitter lite tidligere erfaringer rundt analyse og forskning. En annen fordel med tematisk analyse er at denne analysemetoden er enkel og svært fleksibel, slik at man kan vinkle analysen inn mot denne oppgavens tematikk og problemstilling. Samtidig viser Braun og Clarke (2016) til tematisk analyse som en grunnleggende metode innenfor kvalitativ datainnsamling og forskning, som kan brukes til induktive og deduktive analyser. Samtidig passer en tematisk analyse godt innenfor (sosial) konstruktivistisk vitenskapsteori, hvor analysen baserer seg på erfaringer, diskurser og meningsproduksjon, samt god grad av fleksibilitet (Braun & Clarke, 2016, i Eggebø, 2020).

Mitt systematiske analysearbeid startet etter at jeg var ferdig med å transkribere alle intervjuene. Dette skulle systemiseres og analyseres slik at jeg kunne frembringe informantenes egne tanker og forståelse ved å vise til nye perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015) på min problemstilling. På bakgrunn av dette har jeg benyttet meg av Braun og Clarke (2006) sine seks prinsipper for tematisk analyse, hvor jeg kommer til å gjennomgå hver av punktene og hvordan jeg har forholdt meg til dem.

### 1. Bli kjent med datamaterialet

Jeg startet med å lese gjennom de ulike transkripsjonene for å kunne få et helhetsinntrykk av hva som har forekommet under intervjuene. Deretter leste jeg gjennom hver enkelt transkripsjon på nytt samtidig som jeg tok notater samt markerte tekstutdrag som opplevdes som relevante for min problemstillings tematikk. Dette innebærer at jeg også har undersøkt etter mønster og ulike meninger som har gjennomgått i de forskjellige transkripsjonene / datamaterialet. I prosessen med å bli kjent med mitt datamateriale har jeg prøvd å få ut essensen av datamaterialet fra informantene, ved å prøve å knytte deres utsagn opp mot ulike tematikken som befinner seg i datamaterialet. Dette er med å på å redusere volumet av datagrunnlaget (Postholm & Jacobsen, 2018), noe som Braun og Clarke (2006) peker på som sentralt for å fortolke og analysere data (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

### 2. Lag de første kodene

I denne fasen har jeg dannet innledende koder som har blitt benyttet for å kategorisere datamateriale som har tilsvarende lik betydning eller innhold. Dette innebærer at jeg har laget ulike merkelapper som viser til ulike tematikker eller perspektiver som befinner seg i datamaterialet, ettersom mitt datamateriale er svært omfattende og kan oppleves som overveldende. Noen av de ulike kodene jeg har dannet meg har blant annet viset til utsagn eller hendelser som blant annet anerkjennelse, relasjoner, tilrettelegging, andregjøring, kategorisering, utenforskap, ressurser og kompetanse. Jeg har prøvd å danne mest mulig koder for å skape en oversikt over datamaterialet. Det har jeg gjort ved å fargekode datagrunnlaget, for å gjøre det mest mulig oversiktlig for min egen del, hvor de ulike kodene refererer til ulike temaer i datagrunnlaget. Jeg har også prøvd å samle opp de ulike kodene i Word-tabeller som da inneholder diverse setninger og implisitte meninger fra datagrunnlaget. De ulike kodene jeg har dannet har bidratt til å systematisere datamaterialet, ved å finne frem overordnet tematikk og undertematikk som underbygger, hvor disse kodene jeg har benyttet meg av kan senere bli interessant for analysen når de har blitt sortert og samlet (Braun & Clarke, 2006, s. 89)

Det annet viktig aspekt ved å lage de innledende kodene, var å systematisk gjennomgå datamaterialet for å finne data som kunne være relevant for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg ser det som viktig at jeg møter datagrunnlaget med åpenhet for å kunne identifisere ulike perspektiv og mønster som gjennomgår i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

### 3. Let etter tema

Braun og Clarke (2006) tredje prinsipp omhandler å finne overordnede tema, ved å samle og sortere de ulike kodene som jeg har funnet i datamaterialet. Dette innebærer at jeg har sammenlignet de ulike kodene og forsøke å indentifisere større og overordnede temaer. Denne fasen innebærer å sortere og analysere kodene. Dette har jeg gjort ved å sammenligne kodene opp mot en overordnet tematikk, gjennom å sortere mellom hva som overordnede temaer og undertematikker som underbygger den overordnede tematikken (Braun & Clarke, 2006).

Jeg startet med å vurdere hvilke koder som kunne slås sammen for å danne overordnede temaer, med tanke på masteroppgavens problemstilling. Jeg opprettet en tabell som med alle kodene jeg hadde dannet, og prøvde å sortere kodene slik at de kunne slås sammen til et overordnet tema. I arbeidet med å sortere kodene for å lete etter et tema, fikk jeg også luket ut koder jeg mente var for snevre som ikke åpnet opp for diskusjon. Jeg sorterte datamaterialet ut fra koder som jeg mente kunne åpne drøfting av flere perspektiver av en overordnet tematikk. Denne sorteringsprosessen har vært med på å belyse hvilke koder jeg har sett på som relevant (Braun & Clark, 2006), og bidratt til å bestemme hvilke koder jeg kunne sette sammen for å danne overordnede temaer (Braun & Clark, 2006). På bakgrunn av dette har jeg dannet tre overordnede temaer, som underbygges av kodene:

- Inkludering

De undertema som støtter opp under tematikken inkludering er: anerkjennelse, relasjoner og tilpasset opplæring.

- Rammefaktorer

Undertematikkene er kompetanse og ressurser

- Ekskludering

Undertematikkene for ekskludering som hovedtema, underbygges av: andregjøring, utenforskap og kategorisering.

### 4. Gå kritisk gjennom tema

Fase fire gjennomgår man temaene fra datamaterialet på nytt for å definere og sjekke kvaliteten. I denne fasen vil det forekomme hvis man ikke har nok datamateriale eller er for forskjellig til de ulike tematikkene. Samtidig kan man oppdage at noen temaer går om hverandre, slik at det er mer hensiktsmessig å slå de sammen (Braun & Clark, 2006, s. 91). Jeg opplevde at noen av temaene var for smale i innhold, noe som har ført til at det har vært vanskelig å drøfte rundt innholdet i noen av temaene. Samtidig opplevde jeg at enkelte mindre temaer tok for seg samme mye av det samme, og dermed så det hensiktsmessig å slå disse sammen. Dette ble gjort ved at jeg gikk gjennom datamaterialet

på nytt igjen, og sammenlignet de ulike tematikkene for å undersøke og revidere om ulike temaer og tekstutdrag passet inn i de eksisterende dannede kodene. Jeg prøvde også å se etter tekstutdragenes kontekst samsvarte med kodene og om jeg hadde oversett noe fra den tidligere analysefasen.

#### 5. Definere og gi temaene navn

Den femte fasen hos Braun og Clark (2006) omhandler at man skal gjennomgå temaene man har dannet og undersøke svakheter, dette gjøres for å få frem essensen i hva de ulike temaene representerer. Dette er fordi tematikkene som benyttes skal kunne fortelle hva datamaterialet inneholder, hvor de ulike tematikkene fremstår som ulike mindre fortellinger som underbygger hverandre og skaper et større narrativt bilde av datamaterialets overordnede tematikker (Braun & Clark, 2006). I denne fasen har jeg sett over de overordnede temaene og kodene fra datamaterialet for å se om de ulike kodene jeg har dannet samsvarer med og underbygger de enkelte overordnede tematikkene jeg dannet tidligere. Jeg definerte temaene etter å ha lest over datamaterialet flere ganger, og sett at de kodene jeg laget i fase 3, kunne sammensettes til et større tema. Samtidig endret jeg på noen av temaene, for å kunne åpne opp for flere perspektiver som ble dekket av datamaterialet. Dette ble gjort på temaet «inkludering» som jeg endret til «hvordan skape et fellesskap». Temaet ekskludering ble også endret til å «marginaliseringsprosesser», fordi jeg opplevde at dette samsvarte med informantenes beskrivelser. Samtidig ble koden «tilpasset opplæring» endret til «sosial og faglig tilrettelegging».

#### 6. Skriv rapporten

Braun og Clarks (2006) siste prinsipp omhandler å produsere en rapport. Det innebærer å sammenslå de utarbeidede tematikkene i datamaterialet, hvor målet er å danne en helhetlig beskrivelse av datamaterialet, samt plassere det i kontekst med tidligere forskningslitteratur. Masteroppgaven skal kunne overbevise leseren at analysen og datamaterialet har validitet, samtidig som rapporten skal skape et narrativt blikk på hva oppgaven ønsker å formidle som en helhet, utover kun en ren beskrivelse av temaene og datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s. 93).

I denne fasen har jeg benyttet meg av relevant teori for å kunne drøfte funnene fra analysen, slik at oppgaven kunne skape og belyse et større perspektiv av funnene i min masteroppgave.

### **4.8 Kvalitetssikring av denne studien**

Det finnes ulike oppfatninger angående kvaliteten av datamateriell innenfor kvalitativ forskning, og det benyttes ulike grep for å sikre grundighet og troverdighet på datakvaliteten (Postholm, 2010).

### 4.8.1 Validitet

Validiteten i en studie omhandler datamaterialets relevans, gjennom tolkning av data og gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet frem til. Ettersom data er en representasjon av virkeligheten, så er det viktig å stille spørsmål om hvor vidt datamaterialet representerer fenomenet man forsker på – gyldigheten av datagrunnlaget. For at forskning skal kunne betraktes som en troverdig representasjon av virkeligheten, så må man oppfylle bestemte kvalitetskrav. Validiteten kan ikke oppfattes som data som noe absolutt ved å være valid eller ikke, men heller et kvalitetskrav som skal være oppfylt (Lund, 1996, i Christoffersen og Johannessen, 2012). Validitet omhandler hvorvidt metoden som anvendes er egnet til å undersøke det som studeres. Dette handler om kvalitet i forskningsarbeidet skal legge føringer for alle fasene i forskningsprosjektet, noe som har ført til at begrepet gyldighet og validitet brukes om hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette er det viktig å begrunne de ulike metodevalg som ligger til grunn for forskningsprosjektet, for å sikre best mulig validitet. Maxwell (1992) viser til fem typer validitet innenfor kvalitativ forskning: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserende validitet og evaluerende validitet (Maxwell, 1992). Jeg vil ta utgangspunkt i Maxwells fem typer av validitet for å reflektere rundt studiens kvalitet, for uten generaliserende validitet som omtales i underkapittelet overførbarhet.

Deskriptiv validitet viser til nøyaktigheten av tolkninger og fremstillingen av datamaterialet, det omhandler at forsker ikke skal finne opp eller forvrengte hva som forekommer i datagrunnlaget (Maxwell, 1992). Ettersom datamaterialet ligger til grunn for oppgavens analyse og tolkning, er det viktig at datamaterialet gir en konkret fremstilling av kunnskapen som informantene kom med i intervjuet, dette innebærer også at mine tolkninger som forsker må adskilles fra informantenes tolkninger, for å styrke den deskriptive validiteten.

Tolkningsvaliditet omhandler hvordan jeg som forsker har tolket datagrunnlaget, og hvordan mitt forskersyn påvirker informantene sier. Ettersom forskeren fortolker hva som blir sagt, hvor en viktig del av tolkningsvaliditeten bygger på å forstå fenomenet ut fra deltagerens perspektiv (Maxwell, 1992). I intervjusituasjonen blir det stilt oppfølgings spørsmål for å få tydeliggjort hva som blir sagt, samt i en intervjusituasjon kan åpne opp for at informantenes uttalelser stemmer overens med mine tolkninger. Jeg har også gjennomført prøveintervju for å tydeliggjøre spørsmålene i mitt spørreskjema. Dette kan være faktorer som styrker oppgavens tolkningsvaliditet.

Maxwell (1992) omtaler teoretisk validitet som forholdet mellom teori og datamaterialet, hvordan teorien anvendes på det fenomenet som forskes på (Maxwell, 1992). Dette innebærer at det skal være relevant teori som benyttes opp datamaterialet. Innledningsvis i har jeg redegjort for sentrale begreper som operasjonaliseres i denne oppgaven, og hva disse begrepene innebærer. Dette er gjort fordi leseren skal forstå som ilegges i begrepene, ettersom det finnes ulike og vage forståelser av begrepene. Samtidig har jeg anvendt oppgavens teoridel for å belyse datagrunnlaget og analysen.

Evaluerende validitet bygger på en evaluering av forskningsprosjektets helhet, er de ulike konklusjoner og tolkninger korrekt og objektiv (Maxwell, 1992). Jeg vil argumentere for at oppgavens det har blitt benyttet relevant teori opp mot drøftingen, samt at datagrunnlaget og tolkninger av dette har vært mest mulig objektiv.

### **4.8.2 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler hvor vidt det innsamlede datamaterialet i studien er pålitelig, og knyttes opp mot nøyaktigheten av datagrunnlaget – hvordan man innsamler data, bearbeider det og hvordan datamaterialet anvendes i forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Reliabilitet i et forskningsprosjekt omtales også som pålitelighet av datamaterialet.

Det tenkes at det større datagrunnlag ville gitt et bedre innblikk mot problemstillingen. På den andre siden kan det argumenteres for at et lite utvalg har gitt meg som forsker større mulighet til å gå i dybden og få et større innblikk i informantenes erfaringer. Det kan også drøftes rundt hvor stor rolle mitt syn som forsker har bidratt til å farge og forme intervjusituasjonen, er analyse og datagrunnlaget en representasjon av informantenes eller mitt forskersyn. Er det sistnevnte kan dette bidra å svekke studiens reliabilitet.

Reliabilitet av transkripsjon omhandler samsvaret mellom det transkriberte intervjuet, og hva som faktisk ble sagt under intervjusituasjonen. Det kan tenkes at man kan styrke transkripsjonenes reliabilitet ved å gi flere personer tilgang til transkripsjonene, deretter sammenligne dem for å se om det er samsvar mellom tekstproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) viser til at det ikke finnes en sann objektiv transkripsjon fra det muntlige språk til det skriftlige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). På bakgrunn av etiske og personvern grunner har jeg ikke gitt andre tilgang til transkripsjonene av intervjuene, og med dette kan det bli vanskelig å forsvare graden av transkripsjonenes reliabilitet.

### **4.8.3 Overførbarhet**

I min studie er det bare fire informanter fra samme region, og dette fører til at utvalget i seg selv ikke er representativt. Dette medfører at resultatene som forekommer i min studie, ikke kan generaliseres for resten av populasjonen. Selv om kriteriene for mitt utvalg var lærere i skolen, så kan ikke deres erfaringer og virkelighetsoppfatning være gjeldene for en større gruppe mennesker (Christoffersen og Johannessen, 2012). Samtidig kan jeg stille spørsmålet om målet med min studie var å få et generaliserende og overførbart resultat, eller om dette forskningsprosjektet kan bidra til å gi en ny eller supplementær kunnskap for forståelse av et fenomen. Studiens analyse og funn kan ha en relevans for tilsvarende situasjoner som studiens forskning har tatt utgangspunkt i. For eksempel lærere i skolen. I følge Yin (1984) har det blitt stilt spørsmål rundt om kvalitative studier kan generaliseres, samtidig påpeker Yin generaliserbarhet i kvalitativ forskning handler om å rette et søkelys / innsikt i et fenomen – hvor funnene kan tenkes å være overførbare i tilsvarende situasjoner (Yin, 1984, i Maxwell, 1992).

## **4.9 Forforståelse og forskerrollen**

Forskerens forforståelse påvirkes og inneholder kunnskap fra ulike faktorer i ens liv (Tjora, 2017). Min rolle som intervjuer og forsker har blitt påvirket av mine opplevelser og erfaringer fra min bakgrunn, studietid og som lærervikar. Dette er med på å påvirke hvilken tilnærming jeg har hatt i mitt forskningsprosjekt, ved bruk av metode, teori, analyse og drøfting. Forskerrollen krever også en form for refleksivitet, hvor en kritisk selvvurdering i møte med forskning; samtidig kunne forstå min egen posisjon som forsker og hvordan den

kan påvirke datagrunnlaget og forskningsprosessen. Her spiller min forforståelse og mine ulike personlige erfaringer som faktorer som påvirker denne masteroppgaven. Mye av min forskerrolle vil være farget av min forforståelse som jeg har med inn i dette forskningsprosjektet.

#### **4.10 Forskningsetikk – etiske betraktninger**

Etiske betraktninger skal foregå i alle ledd i forskningsprosessen. En viktig betraktning i mitt utvalg av informanter, var at det skulle være en frivillig deltagelse. Informantene som deltar i denne studien bidrar med sine egne tanker og erfaringer, på bakgrunn av dette er det viktig å sikre deres anonymitet og styrke trygghet ved at det ikke skal være risiko av å bli gjenkjent i studien. Dette fører til at jeg som forsker har gjort ulike steg og grep å fremme dette. Det innebærer at jeg blant annet har endret gjenkjennbare opplysninger av informantene. Samtidig så har informantene i forkant av prosjektet fått et informasjonsskriv dette prosjektet. De har også gitt et muntlig og skriftlig samtykke for å stille til intervju (se vedlegg). Samtidig har jeg og informasjonsskrivet at informantene kan trekke seg fra masteroppgaven uten begrunnelse.

Ettersom forskningsprosjektet har benyttet seg av intervju av lærere i skolen, med bruk av båndopptak av hva som har blitt sagt, så ble prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette er fordi bruk av intervju, båndopptak og lagring av personopplysninger behandler personers personvern. En godkjenning av prosjektet må ligge til grunn for at jeg kan foreta forskningsprosessen i denne masteroppgaven. NSD har godkjent søknaden og mitt forskningsprosjekt (se vedlegg). I tillegg informerte jeg informantene i forkant og før intervjuet at deres personversopplysninger og opplysninger som kunne bidra til å gjenkjenne dem vil anonymisere.



## **5 Presentasjon av analysen og mine funn:**

I dette kapitlet kommer jeg til å presentere funnene fra intervjuene jeg gjennomførte. Hensikten med å presentere funnene er for å belyse lærernes tilnærminger til minoritets elever i skolen, og se på hvordan dette kan være inkluderende eller marginaliserende. Kapitlets analyse tar utgangspunkt har tatt utgangspunkt i transkripsjonene og analysen av mine fire intervju, som har utgjort omtrent 45 sider.

Kapitlet deles opp i tre hovedtematikker: Hvordan skape et fellesskap, rammefaktorer og ekskluderingspraksiser. Disse tematikkene underbygges med kategoriser analysert fram av datamaterialet. Jeg vil begynne med å presentere temaet hvordan skape et fellesskap, med informantens utsagn. Deretter temaet marginaliseringsprosesser og avslutningsvis temaet rammefaktorer. Funnene fra dette kapitlet vil videre drøftes i neste kapittel i lys av informantens utsagn, relevant teori og mine refleksjoner og tolkninger.

### **5.1 Hvordan skape et fellesskap**

I denne kategorien med underkategoriene, vil jeg løfte frem informantene om ulike erfaringer og tanker rundt hvordan de forholder seg til inkludering i skolen og hvordan de jobber med dette i skolehverdagen. For å fremstille en best mulig representasjon av hvordan lærerne jobber med inkludering i skolen, vil jeg presentere kodene hver for seg med mine tolkninger av informantens utsagn.

#### **5.1.1 Anerkjennelse**

Lærer 1 og 4 forteller respekt og anerkjennelse opp mot respekt i elevgruppen og mangfoldet i klasserommet som en viktig del av skolens inkluderingsarbeid. Lærer 1 forteller at klasserommet skal være en arena hvor elevene respekterer hverandres tanker og ulikheter, hvor man skal skape en forståelse av at man er ulike. Samtidig forteller lærer 2 at elevene skal vise respekt for det kulturelle man har meg seg i skolen, spesielt blant minoritets elever med ulike religioner og kulturer. Lærer 3 beskriver det slikt:

*Vi kan jo likevel prøve å få til et samarbeid, og en forståelse. Vi kan få til et miljø hvor det er greit å lære og greit å eksistere, at alle kan føle og gjøre det man skal og få si det man skal. (...) man må ha respekt for at man er forskjellig. Og det er spørsmålet om at alle skal tenke likt, eller et samfunn hvor alle tanker er akseptert (...) man har respekt for hverandre og hva man holder på med. Inkludering er man på et nivå hvor vi tolererer og respekterer hverandre. At vi føler at man har en plass. At du har en plass selv om vi ikke er like.*

Videre forteller Lærer 1 at en viktig del av inkluderingen i skolen omhandler at man anerkjenner ulikheten elevene kommer med i skolen, fordi det mangfoldet elevene bringer i skolen skaper en berikelse. Videre forteller han at dette er med på å skape et fellesskap i klasserommet, som alle kan del av.

*Det er en positiv berikelse, at det finnes forutsetninger der ... fordi det er jo en forskjell på inkludering og integrering. Jeg snakker hvert fall om når man integrere så er man en enhet, grensene er visket ut. Men å inkludere det er jo å behandle*

*folk med respekt ... Opplevelsen av å få være noen, det å bli sett og tatt med. Det å bli noen.*

Samtidig viser lærer 2 til at anerkjennelse omhandler å engasjere seg i elevene, hva de gjør på fritiden og trekke frem det positive blant elevene. Lærer 2 forteller at det handler om å verdsette hva de anser som viktig, som blant annet kultur og religion. I likhet med lærer 2, forteller lærer tre at det er viktig at elevene føler seg sett av både lærere og medelever. Han beskriver at opplevelsen av å bli sett bidrar til å skape forståelse rundt at elevgruppen er forskjellig, noe som øker muligheten for at man tar del i fellesskapet hvor elevene kan benytte seg av hverandres styrker. Lærer 3 forteller det slikt:

*Jeg tenker at man skal passe på at alle elever har like mye rett til å bli sett og hørt, anerkjent for den man er. Det er at alle elevene blir sett og hørt hver dag. At du er verdt noe, du blir anerkjent for den du er. At både lærer og elever viser interesse, du er en del av et fellesskap. Og at det at man er forskjellig er bra, og man setter pris på ulikhetene. Samtidig som man benytter seg av styrker hver enkelt elev har og det sosiale.*

Lærer 3 forteller om undervisning i mindre grupper samt gruppearbeid kan bidra til å anerkjenne mangfoldet og hjelpe elever med å uttrykke seg lettere. Han forteller videre at dette kan være med på å styrke elevenes status i fellesskapet. Lærer 3 beskriver det slikt.

*Jeg tenker at alle skal bli sett og hørt. Men også at de får uttrykket seg, ved at de kan si hva de tenker og føler. Når man har en liten gruppe så er det enklere fordi da har man bedre tid. Og da kan man komme inn på temaer som interesserer hver enkelt elev. Å dele opp i mindre grupper, hvor man kan løse ting sammen, fordi jeg føler at når man har fellesundervisning, så blir det fort at det er de samme som er delaktig og ivrig (...) Jeg tror at elevene ser på det som litt kult å få lov til å være med på gruppe, slik at de ikke skilles ut på en negativ måte.*

Lærer 4 forteller videre at anerkjennelse omhandler å hjelpe elevene med å skape forståelse av at elever er ulike. Han viser til at det omhandler at man skal behandle elevene likeverdig, uansett forutsetninger eller utseende. Han beskriver det slikt:

*Elevene kan jo føle på utenforskap hvis de ikke blir godtatt i elevgruppa sammen med de andre. Da må vi jobbe sosialt med at alle er like, vi er forskjellige, unike, men på samme måte like også. Vi er like individer i en gruppe, og på skolen skal alle sammen være positiv til alle. Det er faktisk å behandle elevene likeverdig. Og når man sier likeverdig så er det ut fra forutsetningene, ikke kommentere ting som har noe med etnisitet, bakgrunn, hudfarge, religion, men behandle de lik.*

### **5.1.2 Relasjoner**

Lærer 1 påpeker at relasjoner spiller en viktig rolle for inkludering i skolen, han forteller at det er viktig å bli kjent med elevene som må skje på alle parters interesse. Han knytter dette opp mot å bli integrert i fellesskapet. Videre forteller lærer 1 at det er viktig å vise interesse og prøve å forstå de ulike aspektene elevene har med seg.

*En god inkluderingspraksis er å bli kjent, inkludering skje på begge lag sine premisser. Fordi man er ikke interessert i å bli integrert, hvis det ikke er noen som bryr seg om deg. Hvis du skal skape en relasjon til noen, så må du også prøve å forstå alle sider ved det mennesket, eller hva det mennesket holder på med. Man skal være interessert i mennesket, være interessert i den kulturen det mennesket bringer med seg.*

Lærer 1 og 2 forteller relasjoner spiller en viktig rolle for det sosiale på skolen. De forteller at relasjoner i elevgruppen er viktig for å forstå andre, og knyttes opp mot elevenes sosiale kompetanse. Begge lærerne forteller at relasjoner er viktig for å at del i gruppen gjennom å forstå lekens og fellesskapets dynamikk. Lærer 1 beskrev det slikt:

*Det sosiale fysiske delen av skolen er ekstremt viktig. Det er blikkontakt, stemningen, kroppsspråket, ord, det er denne kontakten, ved å gi et klapp på skuldra og kunne si fin genser du har i dag. Du vil at alle skal trives. Du vil at alle skal ha noen å sitte med, du vil at alle skal få bli med på en gruppe når det er noe som foregår i gruppen.*

Både lærer 2 og 4 forteller at relasjoner og skole-hjem-samarbeid er viktig. De forteller at relasjonene i klassen ikke bare omhandler elevene, men også foreldregruppen. Lærer 4 trekker frem tospråklige foreldre, og forteller gjennom dialog og kommunikasjon med hjemmet optimaliserer man skolehverdagen for barnet. Lærer 4 beskriver det slikt:

*Du er nødt til å kjenne foreldregruppa godt, og de tospråklige foreldre godt, slik at du vet hvem som trenger hva, for å optimalisere hverdagen for barnet. Det med å gjennomføre foreldremøter med tolk på møte, eller er det flere så samle i mindre møter med mulighet for dialog. Og har du en utfordring er du nødt til å ta det opp, og prøve å kommunisere det.*

Samtidig påpeker både lærer 2 og 4 at fritidsaktiviteter er en viktig faktor for å danne gode positive relasjoner i elevgruppen. Lærer 2 forteller at fritidsaktiviteter påvirker det relasjonelle, samtidig forteller lærer 4 at aktiviteter på fritid også trekkes inn i skolen, uavhengig av hva som har skjedd. Han forteller det slikt:

*Alt som er av fritidsaktiviteter, blir dratt inn i skolen på godt og vondt. Det kan være røffe ting som har skjedd på for eksempel fotballtrening eller gaming, som gjør at man trekker det inn i skolen, alt som skjer på fritiden.*

### **5.1.3 Sosial og faglig tilrettelegging**

Lærer 1 og 3 forteller at de forebyggende tiltakene de gjennomfører er viktig for inkluderingsarbeidet. Samtidig forteller begge lærerne at tiltakene man gjør kan oppleves som overdrevent og påtrengende for enkelteleven. Lærer 3 beskrev det slikt:

*Det kan hende at de voksne prøver å styre litt, at det å inkludere enkeltelever. Som er godt ment for den eleven, men for de andre igjen ... det må ikke bli for mye*

*heller. Det man tenker som har en god handling, at man tenker på enkelteleven, men i det større bildet er det ikke sikkert like bra for alle.*

Lærer 2, 3 og 4 forteller at undervisning med minoritets elever er viktig for mangfoldet. De forteller at språkforståelse er et viktig aspekt i undervisningen, samtidig som det er knyttet mest utfordringer begrepsforståelse. Lærer 1 forteller at språket er den største utfordringen blant nye elever. Lærer 2 forteller at han benytter gruppeundervisning for å styrke forståelse rundt fagbegreper, i motsetning til lærer 4 som uttrykker at forståelse av begrepsforståelse må læres på både morsmål og norsk. Lærer 4 beskrev det slikt:

*Blant de tospråklige som strever med språket, er det spesielt ord og begreper man strever med. Fordi kanskje mange har ikke tilsvarende eller kjenner ikke de ulike ord og uttrykk på morsmål heller. Skal man lære noe på norsk, så er man nødt til å lære det samme på morsmål først.*

Lærer 2 forteller at tilpasning omhandler å alt fra klær, sosiale til det faglige. Han knytter tilpasset opplæring spesielt opp mot minoritets elever at de for et tilrettelagt faglig opplegg som er tilpasset deres ferdigheter. Han beskriver det slikt:

*Det går ut på å tilpasse alt fra klær, sosialt, bøker som skal brukes, lære de grunnleggende ferdighetene, begynne med det, bokstavene, lyder. Elles faglig så blir det at hun (nykommen flykning) jobber med sine bøker, med enklere ting i klasserommet. Fordi hun nettopp har kommet, og noe kan være veldig vanskelig for henne.*

Lærer 3 og 4 forteller at tilrettelegging av undervisning er viktig for inkludering av elevene, hvor de forteller at prinsippet om tilrettelegging skal få frem det beste i elevene – ved at de opplever mestring gjennom et differensiert opplegg. Begge lærerne forteller at dette er viktig for tospråklige minoritets elever, og elever med særskilt vedtak. Lærer 3 forteller det slikt:

*Det faglige er også viktig, men det handler om tilrettelegging, alle skal oppleve å mestre, og få hjelp på det nivået man er på. Viktig for alle elevene det med begrepsforståelse, men spesielt for de som er flerspråklige. Vi har også noen elever som følger kompetansemål etter andre trinn. De har vedtak om dette, så de følger et tilrettelagt opplegg. Da jobber vi med andre ting i forhold med resten trinnet.*

## **5.2 Ekskluderingsprosesser**

I denne kategorien med underkategoriene, kommer informantene om ulike erfaringer og tanker rundt hvordan de forholder seg til ekskluderingspraksiser i skolen og hvordan de jobber med dette i skolehverdagen. For å fremstille et best mulig blikk av ekskludering som kan forekomme i skolen, i lys av lærernes tanker, så har jeg valgt å danne kodene: andregjøring, utenforskap og kategorisering. Disse kodene kommer jeg til å presentere hver for seg, med informantens utsagt til de enkelte kodene.

### 5.2.1 Andregjøring

Lærer 1 forteller at ekskludering og andregjøring ofte knyttet opp mot minoritets elever, hvor han videre forteller at andregjøring av disse elevene kan ta utgangspunkt i hva man tenker er fremmede kulturer, ikke europeiske kulturer. Lærer 1 forteller videre at dette kan ha opphav i fordommer med at minoriteter får stempelet om å være fremmed, fordi det ikke samsvarer med en europeisk referanseramme. Hun beskriver det slikt:

*Fordi at en minoritets elev ofte kan vært basert på hva man kan kalle fremmede kulturer, ikke europeiske kulturer. Da kan minoritets elev ofte bli plassert på det, fordi man kanskje føler seg nærmere det europeiske. Det kan tenkes at det fremmed artede blir oftere definert som minoriteter tenker jeg.*

Lærer 1 og 2 forteller at andregjøring i skolen også kan knyttes opp mot annerledeshet. De forteller at minoritets elever har en annen språklig og kulturell referanseramme som kan være en utfordring i møte med den norske kulturen. Videre forteller lærer 1 at dette kan fremme en annerledeshet imellom elevene. Han beskriver det slikt:

*De har en kulturell og språklig barriere, det kulturelle er det vanskeligste å få brutt. Det ligger en annerledeshet i dette, som de andre elevene ikke har.*

Lærer 2 forteller at begrepet minoritets elev ofte kan være negativt ladet og sett på som noe annerledes i samfunnet. Han forteller at denne annerledesheten bidrar til å opprettholde et distansert forhold mellom hva som er normalt og hva som er fremmed. Lærer 2 beskriver det slikt:

*Det generelle synet på det som er annerledes i Norge, man har mange nasjonaliteter i landet, og man er forskjellig. Så tror jeg fortsatt det er noe som sier at det som er fremmed, det holder vi oss litt unna. Media tror jeg også er med på å øke dette. Ofte når det skrives, hvis man tenker på de som er flerspråklige, ofte når det skrives om noen andre land, så er det enten krig, eller sult. Det er negativt ladet.*

Lærer 3 forteller at minoritets elever oppleve og møte fordommer i skolen, hvor minoritets elevbegrepet ofte har blitt knyttet opp mot flyktninger og elever fra andre land. Han forteller videre at man kan anta at hva en minoritets elev, og på bakgrunn av dette er det viktig å få kunnskap om begrepet, og at det varierer fra ulike kontekster. Han beskriver det slikt:

*Jeg tror det er fort gjort å tenke at når man snakker om minoritets elever så tenker man at de kommer som flyktninger, at man bare antar tror jeg ofte. Men hvis man tenker på begrepet, så er det noen som er i mindretall i en gruppe (...) det kan være bakgrunn og språk, men man kan jo knytte dette opp mot andre settinger.*

Lærer 3 forteller videre at eksotifisering kan være faktorer som styrker andregjøring i skolen. Han forteller at minoritetsbegrepet ofte knyttet opp mot hva som er uvant og nytt, som er negativt ladet, hvor man møter det som er ukjent.

*Tenker kanskje at minoritetsbegrepet blir eksotifisert, det som er uvant og nytt. Ordet minoritet er som regel er negativt ladet. At mange forbinder noe ukjent, noe annet, noe man ikke kan noe om*

Videre forteller lærer 3 at stigma rundt elevenes mestring i undervisningssammenheng påvirker hvordan elevene oppfattes av fellesskapet. Han peker på at elever som har vansker med å mestre ulike ting, kan negativt være med å endre elevens status blant de andre elevene. Lærer 1 forteller at dette kan være med å påvirke elevens sosiale status. Han beskriver det slikt:

*Når vi jobber med ting, jeg kan tro at det vi jobber med, er det ikke alle enkeltelever som ikke mestrer. Man kan fremstå som litt som dumme (...) men at man ikke får til. Og hvis det er mye av det, så tror jeg at de rundt kan endre sitt syn på eleven, ubevisst får man bekreftet at noen er sånn (...). Dette påvirker også de sosialt.*

I likhet med lærer 2, forteller lærer 4 at elevene minoritetselvers møte med den norske kulturen kan bidra til å styrke opplevelsen av å bli andregjort. Samtidig forteller lærer 4 videre at minoritets elever kan oppleve utfordringer i møte med det som ofte regnes som typisk norsk.

*Men en minoritets elev så tenker jeg møter utfordringer med det norske. At du for eksempel ikke kan så mye norsk. Jeg tenker også at en minoritets elev kan da mange språkbase, ferdigheter, kanskje skiferdigheter, skøyteferdigheter, ting som man kanskje kan kalle typisk norsk.*

Lærer 4 forteller også at elevenes opplevelse av sin egen identitet i møte med den norske kultur og identitet kan bidra til å forsterke andegjøring i skolen. Han trekker frem et eksempel hvor elever med ikke norsk bakgrunn, identifiserer seg mer med foreldres kultur enn den norske. Han beskriver det slikt:

*Har elever som jeg har snakket med på denne skolen, når vi snakket om hvilken nasjonalitet vi har, så er det noen elever med innvandrerbakgrunn som er født i Norge og har norsk pass, som sier «vi er ikke norske, vi er Marokkansk, eller pakistansk». Fordi de ser på seg selv som tilhører den kulturene som foreldrene er fra. De er ikke norske, selv med norsk pass og født og oppvokst her. Så ser de ikke på seg selv som norsk, fordi kulturen hjemme er ulik den norske.*

### **5.2.2 Kategorisering**

Lærer 1, 2 og 4 forteller hvordan kategorisering i skolen kan være med å påvirke en ekskluderende praksis i skolen. Lærerne viser til ulike måter hvordan dette kan oppstå og utløpe seg i klasserommet. Lærer 1 forteller at det kan være lett å plassere minoritets elever inn i bestemte kategorier, samtidig peker han på at minoritets elever kan være særegne grupper, uten å utdype hva han mener om det.

*Så jeg tenker nok på minoritets elever på som urbefolkning og arbeidsinnvandring eller innvandring, da i all hovedsak, men del kan vel også være en særegen gruppe.*

Lærer 4 forteller at minoritets elever i skolen kan deles inn i ulike kategorier, samtidig peker han på at de fleste har språklige utfordringer – som han spesielt knytter opp til tospråklige elever.

*Altså minoritets elever kan du få i flere kategorier. Noen har språklige utfordringer, de er tospråklige.*

Videre forteller lærer 4 lærers kunnskap er viktig for å danne et nyansert bilde av hva en minoritets elev er. Han forteller at det fort kan oppstå at elever kategoriseres ut fra merkelapper som ofte knyttes opp mot personer med ikke norsk opprinnelse. Han beskriver det slikt:

*Tror at det er viktig å ha et nyansert forhold på hva en minoritets elev er. Det kan ofte være lett å bare se på merkelapper som opprinnelsesland, hudfarge, eller at de har et annet språk enn norsk.*

### **5.2.3 Utenforskap**

Lærer 2 forteller at elever med norskopplæring ofte blir tatt ut av fellesskapet når de har norskopplæring, hvor han eksemplifiserer dette med en av sine elever som har åtte timer undervisning utenfor klasserommet.

*I norskopplæring blir man tatt ut av klasserommet, for eksempel min elev har 8 timer hvor hun er ute og har norskopplæring. Og det er ganske mye*

Lærer 2 forteller at han opplever at elevene er inkludert på skolen, men uttrykker at dette ikke alltid stemmer. Han forteller at elevene kan oppleve et skille mellom å være inkludert i skolens fellesskap versus det sosiale fellesskapet på fritiden.

*En ting vi opplever er at vi føler at ungene blir inkludert her på skolen, men det er ikke bestandig at de er inkludert. Det kan være et skille mellom hva som skjer på skole og når de drar hjem. Vi føler at de er inkludert her, men så er det litt forskjell på det å bli tatt med i det sosiale fellesskapet, etter skoletid.*

I motsetning til lærer 2, forteller lærer 3 at det er en utfordring å oppdage elever som ikke er inkludert i elevgruppen, selv om det tilsynelatende oppfattes slikt. Han uttrykker at kommunikasjon er viktig for å oppdage dette.

*Man må være deltagende og snakke med elevene og finne ut hvordan det fungerer. For at kan se bra ut, men det kan sitte elever som ikke som har det bra eller som ikke er inkludert i den gruppen man er i.*

Lærer 2 og 3 forteller at ekskludering er en bevisst handling på å begrense og utestenge noen fra fellesskapet. samtidig forteller de at elevene kan komme i en grå sone og et nøytralt forhold hvor man hverken er inkludert eller ekskludert. Lærer 3 uttrykker det slikt:

*Ekskludering er bevisst, man gir uttrykk av at man ikke vil være med deg, eller trenger ikke å si det heller. Inkludering føler jeg at man er på og prøver å få med elevene, mens ekskludere. Men så er det kanskje noen grå soner hvor man verken inkluderer eller ekskluderer, nesten litt nøytral, hverken eller. Jeg tror at det er mange som ekskludere uten å være klar over det selv.*

I likhet med lærer 2 og 3, forteller lærer 4 at ekskludering omhandler at elevene faller utenfor. Videre forteller han det er skolens ansvarsområde å inkludere alle, og trekker frem spesielt elever som kommer fra hjem med dårligere ressurser enn majoriteten. Lærer 4 beskrev det slikt:

*Ekskluderingspraksis er at noen faller utenfor, det må være i skolen så inkluderer vi alle, vi skal jo ha med alle, og det er også i forhold til unger med foreldre med dårlige ressurser.*

### **5.3 Rammefaktorer**

I denne kategorien med underkategoriene, kommer informantene om ulike erfaringer og tanker rundt hvordan de forholder seg til inkludering i skolen og hvordan de jobber med dette i skolehverdagen. For å presentere et perspektiv som reflekterer de ulike rammefaktorer som lærerne forholder seg til i skolen, så har jeg valgt å danne undertematikkene: ressurser, kompetanse og undervisning. Disse kodene kommer jeg til å presentere hver for seg, med informantenes utsagt til de enkelte kodene.

#### **5.3.1 Ressurser**

De fleste lærerne forteller at det er mangel på ressurser i skolen, for å kunne skape et best mulig utgangspunkt for hele elevgruppen, men spesielt for minoritetselever. Lærer 2 og 3 forteller at de ressursene som tildeles elevene er for lite, hvor de savner nok ressurser for å kunne hjelpe elevene best mulig. Lærer 2 forteller spesielt at i oppstartsfasen så man tildelt for lite ressurser til elevene. Lærer 4 uttrykker også dette, men forteller videre at minoritetselever som strever faglig ikke har fått tildelt nok ressurser til å kunne følge sin egen kurve og utnytte sitt potensial. Samtidig forteller lærer 4 at mangel på ressurser knyttet til innføringen av det nye kunnskapsløftet som en påvirkningsfaktor for elever i skolen. Han forteller det slikt:

*Den nye læreplanen er ikke det eneste som gjør ting vanskelig, men jeg syns ikke at det er nok ressurser til å gjøre ting grundig nok, Hvert fall til de som trenger det. Minoritetsspråklige som strever faglig, får ikke nok hjelp og kan ha vansker med følge sin egen kurve og utnytte sitt potensial.*

Lærer 3 forteller at skolen har et større behov for ressurser enn hva de får tildelt av kommunen. Han forteller videre at man står i spenning mellom å prioritere en best mulig skolehverdag for elevene, samtidig som man skal ivareta de ulike vedtak elevene har. Han beskriver det slikt:

*Denne kommunen har et større behov, enn det blir tildelt ressurser i skolen, hvilke prioriteringer blir gjort, hvem bli prioritert. Det kan gå utover spes.ped til elevene,*



norsk 2 etc. Vi er nødt til å prioritere for å få en best mulig skolehverdag for alle elever, samtidig som å ivareta alle vedtak.

### 5.3.2 Kompetanse

Lærer 1, 3 og 4 forteller at lærerens kompetanse er viktig for undervisning av minoritets elever og klassens mangfold. Lærer 1 forteller at det er for lite kompetanse rundt undervisning, hvor konsekvenser av dette er at man kan sette elever i bår, basert på fordommer fremfor kunnskap om elevenes sosiale og faglige kompetanse. Han beskriver dette slikt:

*Jeg tror det er for lite kompetanse om det i skolen. så er det å bevisstgjøre, eller bevisstgjøre seg selv. Jeg tror at det er fort gjort å tenke at språk, kultur, hjemland, og så ser man kun det, men ikke nødvendigvis ikke andre ting eleven har med seg, det med kompetanse og kunnskap, både sosialt og faglig egentlig. Det det finnes positive aspekter også da.*

Lærer 3 forteller at mangel på lærers kunnskap og bevisstgjøring kan føre til at lærere beveger seg i samme mønster, uten å være bevisst og reflektere hvorfor man gjør ulike handlinger i løpet av skolehverdagen. Lærer 3 forteller det slikt:

*Jeg tror at det er kompetanse og bevisstgjøring har noe å si. Det kan fort hende at man beveger seg i sin egen hverdag og gjør det man ofte har gjort, og så blir det bare slikt. Det er mangel på kunnskap og bevisstgjøring.*

Lærer 4 forteller at det er for lite kompetanse blant lærere, spesielt kompetanse rundt minoriteter. og tospråklige. Videre forteller han at skolen som har større mange minoritets elever vil kunne reflekteres i lærernes kompetanse, noe som åpner opp mot bedre rutiner i skolen. Han beskriver det slikt:

*Jeg tenker at hvis du har vært på en skole med flere minoriteter og tospråklige enn det er på denne skolen, så ville det nok ha vært mer kompetanse i personalet, noe som vi mangler. Da ville det ha vært bedre rutiner for tilrettelegging av undervisningsopplegg.*

## **6 Drøfting**

I dette kapitlet kommer jeg til å diskutere og drøfte rundt resultatene av funnene fra min undersøkelse. Jeg vil se resultatene av funnene opp mot oppgavens teori, samt belyse og drøfte funnene opp mot oppgavens problemstilling. På bakgrunn av dette har jeg valgt å tredele drøftingskapitlet, for å svare på problemstillingens forskningsspørsmål. Jeg vil drøfte hver av de overordnede tematikkene for seg selv, med de kodene som underbygger hvert tema.

Første del av kapitlet drøfter hvordan skape et fellesskap, med kodene anerkjennelse, relasjoner og sosial og faglig tilrettelegging. Informantene har vist til ulike perspektiver og tilnærminger av hvordan de tolker og forstår inkluderingsbegrepet og minoritets elever i skolen.

Andre del av kapitlet vil belyse temaer marginaliseringsprosesser, som underbygges av kodene andregjøring, kategorisering og utenforskap. Dette underkapitlet vil drøfte rundt lærernes utsagn om temaet marginaliseringsprosesser, og belyse hvordan dette ekskludering kan forekomme i skolen, samt hvordan dette påvirker skolen og elevgruppen.

Deretter vil siste del av drøftingen se på temaer rammefaktorer i skolen, og kodene kompetanse og ressurser. Drøftingen av temaet vil belyse hvordan rammefaktorer i skolen kan være faktorer som forsterker og svekker lærernes tilnærming til minoritets elever og skolen som en inkluderende eller ekskluderende arena.

### **6.1 Hvordan skape et fellesskap**

#### **6.1.1 Drøfting av Anerkjennelse**

Informantene i denne studien fortalte at fellesskapet er en viktig del av skolen, som bidrar til å påvirke det sosiale og faglige fellesskapet. Alle lærerne har gitt uttrykk for opplevelsen av fellesskap, er en viktig faktor for å gjøre skolen til en arena hvor elevene kan oppleve å være inkludert. I likhet med NOU (2009:18) forteller samtlige lærere at fellesskap må ligge til grunn for inkludering. Dette fellesskapet gjelder for alle elever i skolen, uavhengig av elevenes kulturelle bakgrunner, funksjonsutfordringer, språk, religion, minoriteter og mer. På bakgrunn av det er sentralt at skolen skal tilrettelegge for elevenes forutsetninger og åpne for hva elevene bringer med i skolen. På den andre siden vil det si at skolen skal være nødt til å forebygge ekskludering og hvordan den kan uttrykke seg i skolen (Nørgaard, 2005).

Alle informantene gir uttrykk for at anerkjennelse i skolen er et viktig utgangspunkt for å skape et inkluderende klasse miljø, hvor elevene føler seg som en del av fellesskapet. Ved at skolen, lærere og elevene er åpne om at alle er ulike og kan dette være med på å forsterke en overordnet forståelse av anerkjennelse hvor ulikhet er akseptert som en del av normalen på skolen. Dette kan tolkes som at man kan se samhold som en smeltegryte av ulikheter og særegenhet som en positiv berikelse for fellesskapet (Jordet, 2020). For at en slik aksept og anerkjennelse oppstår er det også viktig at lærerens handlinger og holdninger til fellesskapet er sentralt (Mitchell, 2008), hvor man uttrykker et ønske av et mangfoldig klasserom. Lærer 1 trekker frem at anerkjennelse av elevens ulikhet er med på å skape et fellesskap hvor mangfoldet ses på som en berikelse, hvor man også skal

respektet hverandres tanker og ulikheter. Det kan tenkes at lærers utsagt er særs viktig med henhold til religiøse, seksuelle, nasjonale eller tospråklige minoritetselever, som kan besitte andre referanserammer enn normen. Phil (2010) beskriver i samsvar med lærer 1, at minoritetselever besitter en annen kompetanse som kan anvendes og utvikles i skolen (Phil, 2010).

Lærer 2 forteller at anerkjennelse omhandler å engasjere seg i elevene og hva de anser som viktig, enten det er deres kultur og religion eller fritidsinteresser. Lærer 2 forteller at det er viktig å trekke frem dette som noe positivt blant elevgruppen. Dette kan tolkes som inkludering gjennom anerkjennelse handler om å ta del i elevenes hverdagsliv, hvor man ser og anerkjenner elevene for hvem man er. Samtidig som elevenes interesser trekkes frem som noe positivt for fellesskapet hvor deres interesser og kultur kommer til uttrykk på en positiv måte. En slik tilnærming til eleven kan støttes av Gustavsson & Tømmerbakken (2011), hvor anerkjennelse av elevenes egenskaper kan øke opplevelsen av inkludering i fellesskapet; gjennom å styrke elevenes selvfølelse (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011) og selvpåfatning i det sosiale fellesskapet.

Inkludering gjennom anerkjennelse i skolen foregår på mange nivåer, enten det er sosial anerkjennelse eller faglig anerkjennelse av elevenes ulike forutsetninger. Anerkjennelse av elevenes forutsetninger må ses i lys av mangfoldet som en ressurs og hvordan man tilnærmer seg hvilke forutsetninger og kunnskaper som anses som viktig i skolen. Lund (2017) beskriver at mangfoldets forutsetninger må ligge til grunn for undervisningen, fremfor en assimilerende innfallsvinkel hvor mangfoldets forutsetninger og ulikheter usynliggjøres (Lund, 2017). Ses dette i lys av lærer 3 og 4 utsagn om at undervisningen skal behandle elevene likeverdig ut fra deres forutsetninger. De benytter seg av undervisning i mindre bestående av mindre grupper og gruppearbeid som skal være tilpasset elevenes forutsetninger, som åpner for elevenes interesser og gir et bedre utgangspunkt for delaktighet blant elevene. Det kan tenkes at deres tilnærming til elevene åpner for et læringsfellesskap og undervisning som positivt inkluderer elevene og anerkjenner elevenes forutsetninger. Fremfor en assimilerende undervisningssituasjon hvor mangfoldets og minoritetselevs særegenheter anses som en mangel og problem for den faglige og sosiale tilknytningen til skolen (Hauge, 2014, i Lund, 2018).

### **6.1.2 Drøfting av Relasjoner**

Relasjoner i skolen er forholdet mellom to eller flere parter. På skolens område omhandler relasjonene elevene seg imellom, lærer-elev relasjon og foreldre. Relasjonsarbeidet i skolen er sentralt i for relasjon mellom lærer og elev, samt er en viktig faktor for å skape et godt klassemiljø hvor elevene opplever trivsel (Eriksen og Lyng, 2018). Alle lærerne forteller viktigheten av relasjoner i klasserommet for at elevene skal kunne oppleve et inkluderende miljø. Samtidig forteller lærer 1 at skolens relasjonsarbeid må skje på begge lags premisser. Han knytter relasjonen i klasserommet opp mot å bli innlemmet i fellesskapet, hvor man viser interesse for eleven gjennom å prøve å forstå eleven innenfra og dens interesser. Fra utsagnet kan det tolkes at lærer 1 oppfatter relasjoner som grunnleggende for elevenes opplevelse av fellesskapet og hvordan man opplever skolehverdagen. Samtidig kan det tolkes fra utsagnet at relasjoner ikke forekommer i enveiskommunikasjon, men at det må være et gjensidig ønske om å delta. Dette må ligge til grunn før man kan delta i skolens læringsfellesskap (Drugli, 2012). For at relasjoner skal dannes så krever det innsats, som ofte er situasjonsbestemt opp til hver enkelt elev (Nordal, 2010). Dette er noe lærer 1 også beskriver som sentralt, hvor man er nødt til å

bli kjent med og forstå eleven ut fra dens ulike sider og interesser. Spesielt for minoritets elever er dette sentralt, viktig å bli kjent med de ulike interesser og diverse kulturer minoritets elever har med seg i skolen, før man kan danne gode relasjoner.

Flere av informantene uttrykte at skole-hjem-samarbeid var en viktig del av lærerens arbeid. Informantene vektla at det var viktig å kjenne foreldregruppen godt for å optimalisere elevenes skolehverdag. Lærer 4 beskrev at det var viktig å skape en kontinuerlig dialog og kommunikasjon gjennom foreldremøter eller mindre møter, spesielt for tospråklige foreldre. Det kan tolkes at lærer 4 opplever relasjonen mellom skolen og hjemmet som viktig, ettersom foreldregruppen er viktig samarbeidspartner. En gjensidig relasjon mellom lærer og hjemmet skal ha en positiv påvirkning for elevens skolehverdag. Samtidig kan det tolkes implisitt at lærerne opplever dette som en utfordring blant tospråklige familier hvor man er nødt til å benytte seg av tolk, for å skape en dialog. Det kan tolkes at det er et ønske om å skape tillit og troverdighet til læreren (Nordahl, 2020). Selv om Nordahl (2010) forteller viktigheten av relasjonen mellom elev-lærer (Nordahl, 2010), såp kan det tenkes at dette også er overførbart til skole-hjem-samarbeid. Jeg velger å tolke at det er et ønske fra skolen å skape en likeverdig dialog mellom skolen og hjem, som bidrar til å opprettholde en god relasjon.

Lærerne påpekte at relasjoner innad i elevgruppen spiller en viktig rolle for det sosiale fellesskapet, gjennom å forstå andre og utvikle deres sosiale kompetanse. Spesielt knyttet opp mot leken og dynamikken i fellesskapet. Jeg tolker at det sosiale fellesskapet bygger på diverse sosiale normer og regler som ligger må ligge til grunne for å få en fullverdig deltagelse innenfor skolens ulike arenaer. Relasjonene man danner henger sammen med hvordan elevene blir anerkjent og forstått, for å kunne forstå sin egen rolle (Brantzæg, m.fl., 2018) i det sosiale fellesskapet. Dette kan være i tråd med hva Biesta (2014) sier om skolen som en arena for mellommenneskelig samspill, hvor relasjoner bidrar til å bli forstått og forstå andre (Biesta, 2014, i Brantzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018, s. 12). Det sosiale samarbeidet bidrar til å utvikle relasjonsdynamikken blant elevene. Samtidig kan elevenes forståelse av lek og dynamikken i fellesskapet ses i lys av relasjoner som dannes i ulike situasjonsbestemte kontekster (Nordahl, 2010). Elevenes relasjonsdannelse er avhengig av å forstå hverandre på ulike måter – hvor elevene opplever at deres interesser verdsettes av og anerkjennes av enkelteleven eller gruppen. I likhet med Nordahl (2010), påpeker Drugli (2012) at relasjonene knyttes opp mot tilknytning til fellesskapet, hvor gode tilknytninger til fellesskap bidrar til å skape gode relasjoner (Drugli, 2012). Man kan tolke og argumentere at dette spiller en viktig rolle for minoritets elevens forståelse av fellesskapets dynamikk, hvor gode tilknytninger som dannes gjennom lek kan bidra til å styrke hvordan man oppfatter trygge situasjoner og sosialiseringsmiljøet (Drugli, 2012).

### **6.1.3 Drøfting av Sosial og faglig tilrettelegging**

Det er en felles forståelse blant informantene om relevansen av forebygging. Det kan tolkes at datamaterialet viser til faglig tilrettelegging som viktig arbeid, spesielt hos flerspråklige elever. Informantene beskriver at språk og begrepsforståelsen er et arbeidsområde som jobbes med. Lærer 4 forteller at tilrettelegging skal forgå på elevenes nivå slik at de kan oppleve mestring. Dette underbygges av lærer 3 som uttrykker at det faglige nivået skal tilpasses elevenes ferdigheter. Det kan tolkes at lærerne ser på den faglige tilpasningen som viktig, slik at elevene får best utbytte av undervisningen. Dette kan ses i lys av

tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022), som beskriver at elevgruppens utgangspunkt skal ligge til grunne for læringen og læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det kan argumenteres for undervisningssituasjoner som bygger på elevenes ferdigheter, kan gi elevene et bedre utgangspunkt for å oppleve tilhørighet til klassen. Tar skolen og lærerne elevenes individuelle ferdigheter og skaper en arena som åpner for at elevene kan delta og bli fullt opp av lærer, kan det tenkes at man styrker elevenes aktive deltagelse i fellesskapet (Madsen, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2022), uavhengig om deres faglige nivå ikke samsvarer med resten av klassen.

Lærer 2 forteller at tilrettelegging i skolen omhandler det sosiale i tillegg til det faglige. Informanten fortalte at dette omhandlet blant annet det som var utenfor det faglige i skolen, og knyttet dette opp mot nyankomne minoriteter i klasserommet. Jeg tolker lærerens utsagn som sosial tilrettelegging som noe adskilt fra det faglige i skolen. Selv om læreren ikke utdyper hva den sosiale tilretteleggingen går ut på, så kan det tenkes at sosiale aktiviteter anvendes til å hjelpe for eksempel minoritets elever til å danne relasjoner til klassen – som kan styrke elevens opplevelse av å tilhøre i et inkluderende fellesskap (Lyng & Eriksen, 2018). Samtidig kan dette problematiseres og i motsatt fall kan det drøftes om de ulike tiltak man gjennomfører for å styrke inkluderingen, gir en motsatt effekt. Sett i lys av bruk av vennskapsgrupper, hvor det kan oppstå en barriere mellom elevens språklige og kulturelle ulikheter som danner makthierarki (Eriksen & Lyng, 2018). Det kan tenkes at konsekvenser av dette, kan bidra til å danne en andregjørende effekt som fremmer et skille mellom vi og dem (Røthing & Svendsen, 2009).

## **6.2 Ekskluderingsprosesser**

### **6.2.1 Drøfting av Andregjøring**

I datamaterialet uttrykte lærer 1 at minoritets elever ofte forbindes med noe fremmed og fremmede kulturer som ikke er europeiske. Ved at det som er fremmed assosieres med og får betegnelsen minoritet. Man kan tolke lærerens utsagn opp mot forståelsen av andregjøring, hvor man bidrar til og danner et skille mellom seg selv og de andre; det som er ukjent. Dette kan føre til at man plasserer noen i et dårligere lys, sammenlignet med seg selv. Ved at man tolker og dra paralleller mellom det som er fremmed opp mot en annerledeshet. Dette kan forstås i lys av andregjøring (Røthing & Svendsen, 2009), hvor majoriteten plasserer seg selv i et ønsket søkelys gjennom å skape et distansert forhold mellom mennesker (Røthing & Svendsen, 2009). I lys av Røthing & Svendsen (2009) kan dette bidra til å reprodusere forståelser av at noen grupper er underlegne majoriteten (Røthing & Svendsen, 2009). Et resultat av dette kan bidra til å opprettholde en diskriminerende atferd hvor majoritetsgruppens idealer og verdier favoriseres og fremheves som ønsket.

Skolen består av et bredt spekter av mangfold, hvor forståelsen av mangfold har vært i konstant endring. Forståelsen og tolkningen av mangfoldbegrepet blitt sett i lys av inkludering og ekskludering (Haugen & Stølen, 2017), ved å ta høyde for bakgrunn og muligheter for sosial utjevning og fellesskap (Lund, 2017). Likevel uttrykker flere av informantene at minoritets elever blir imøtekommet og forstått ut fra en annerledeshet, fordommer og eksotifisering; ut fra utseende, språk kultur og antagelser. Jeg tolker dette som at det eksisterer ett sett med forhåndsbestemte referanserammer hvor hva som man tenker er naturlig og normalt. Det kan tenkes at disse eksisterende referanserammene som finnes i samfunnet også kan gjenspeiles av skolens og dens normer. Min tolkning kan

ses i lys av heteronormativitet (Rosenberg, 2002). Fellesskapets antagelser og generalisering av identitet legger referanserammer hvor hva man anser som normalt og naturlig (Rosenberg, 2002, i Røthing & Svendsen, 2009). Dette kan føre til at fellesskapets definisjonsmakt fremstiller hva som er normalt eller ei, og videre ha en negativ påvirkning av de elevene som ikke passer innenfor de gitte rammene.

I datamaterialet blir det beskrevet av samtlige lærere at hvordan man oppfattes av fellesskapet spiller en viktig rolle. Undervisningen ble trukket frem som et eksempel på dette, hvor lærer 3 beskrev mangel på mestring kan føre til at andres syn på eleven ubevisst endres. På den ene siden kan utsagnet tolkes i lys av andregjøring (Røthing & Svendsen, 2009) hvor ulike undervisningssituasjoner uønsket kan bidra til å skape segregerende skille mellom elevene. Samtidig blir det ikke beskrevet om dette betinget for en spesiell gruppe, men det kan tenkes at tospråklige minoritets elever som ikke behersker språk kan stå i en sårbar situasjon. En slik situasjon kan være med på å plassere en elev i et ufordelaktig lys, hvor det oppstår et skille mellom vi og de andre (Røthing & Svendsen, 2009). De andre kan bli et produkt av andregjøring på bakgrunn av manglende mestring i diverse skole- og undervisningssituasjoner. På den andre siden kan utsagnet forstås som et skille mellom forventinger og kultur, hvor elevenes referanserammer ikke samsvarer med konteksten man befinner seg i. Da majoriteten besitter definisjonsmakt over kategorier som kan forstås ut fra for eksempel typiske norske rammer og kontekster (Jönsson, 2013, i Magnussen, 2020). En konsekvens av dette kan forsterke opplevelsen av marginalisering (Magnussen, 2020), gjennom svekket opplevelse av inkludering. Dette ble tematisert av lærer 4 som mente at elevene ofte dømmes ut fra hva som er typisk norsk

Et interessant funn som forekommer i datamaterialet, blir fortalt av lærer 4. Han forteller om hvordan bakgrunn og nasjonalitet bidrar til å påvirke hvordan elevene ser på seg selv. Elevene ser ikke på seg selv som norsk, men identifiserer seg med foreldrenes kultur, selv om de er født og oppvokst i Norge. Jeg mener at dette kan tolkes på flere måter. For det første tolker jeg det opp mot teori om andregjøring (Røthing & Svendsen, 2009). Som nevnt tidligere så viser Røthing & Svendsen (2009) viser til andregjøring som et fenomen, hvor majoriteten fremmer en forestilling om ulikhet mellom seg selv og andre, hvor konsekvenser av dette skaper et skille som fører til indirekte diskriminering (Røthing & Svendsen, 2009). Ser man utsagnet i lys av andregjøring, så kan det tolkes som at det er et skille mellom hvilken nasjonalitet man identifiserer seg med, hvor elever med innvandrerbakgrunn ikke identifiserer seg som norske og kan marginaliseres på bakgrunn av dette. Det er et skille mellom hvem som aktører for andregjøring og hvem som blir marginalisering, hvor majoriteten står for dette skillet (Røthing & Svendsen, 2009). Men i utsagnet til lærer 4 kan det virke som elevene med innvandrerbakgrunn andregjør seg selv ved å ta avstand til det norske, med bakgrunn i deres egen kulturelle bakgrunn. Dette kan stemme overens med Arnesen (2020), som forteller at marginalisering kan aktivt forsterkes av ulike aktører uavhengig av tilhørighet (Arnesen, 2020).

På den andre siden er det viktig å problematisere lærer 4 sitt utsagn, og stille spørsmål til hvorfor elever med innvandrerbakgrunn som er født og oppvokst i Norge opplever å ikke være norsk, og har en sterkere tilknytning til foreldrenes kultur og hjemland? Det kan tenkes at rammene for hva man omtaler som norsk er for smale – de er ikke inkluderende nok. Dette blir blant annet problematisert av Døving (2011), som forteller at betegnelsen minoritet knyttes til barn og etterkommere av innvandrere; selv om man på lik linje deler majoritetens språk og kultur (Døving, 2011). Det kan også tenkes at identitet spiller en viktig rolle, elever definerer seg selv på bakgrunn av sosial sammenligning av egen

kulturelle bakgrunn. Slik Breidlid (2012) forteller at skolens kulturelle mangfold forklares ut fra definisjoner av majoritet og minoritet, hvor elevsammensetningen beskrives ut fra en ikke norsk kulturell bakgrunn (Breidlid, 2012, i Hilt & Bøyum, 2015).

### **6.2.2 Drøfting av Kategorisering**

Flere av lærerne forteller at det kan forekomme antagelser om hva en minoritetselev er. Samtidig viser datamaterialet at klasseromdiskursen kan være bestående av ulike kategorier, som kan ha et negativt utfall som påvirker eller forsterker en ekskluderende praksis i skolen. Jeg tolker at lærernes syn på antagelser som forekommer omhandler stempling og kategorisering (Eriksen, 2017) av elever. Det kan tolkes at lærerne er bevisste på at slike kategorier forekommer og kan bli anvendt til å gi elevene en merkelapp, som sier noen om eleven(e) egenskaper og ferdigheter (Eriksen, 2017). Lærer 1 uttrykker også at det kan være en smal forståelse av minoriteter som arbeidsinnvandrere og urbefolkning, selv om det er en minoriteter kan være mange ulike grupper. Det kan forstås at lærer 1 beskriver at det finnes en generalisert forståelse av at minoritets elever befinner seg innenfor bestemte kategorier, hvor i utsagnets situasjon er rettet mot urbefolkning og innvandring. Dette kan ses i lys med Eriksen (2017) som forteller at kategorisering forekommer blant minoritets elever og elever med innvandrerbakgrunn (Eriksen, 2017, s. 21-22). Det kan tenkes at disse kategoriene har blitt dannet på bakgrunn av stereotyper. Samtidig beskriver utsagnet at minoritets elever kan være tilknyttet en særegen gruppe. Hva dette innebærer er vanskelig å tyde, men det kan tenkes at det implisitt refererer til en flerkulturalitet bestående av likheter og forskjeller innenfor et fellesskap.

Samtidig forteller lærer 4 at det er viktig med et nyansert blikk på betegnelsen minoritets elev, ettersom det lett kan oppstå å plassere merkeplasser merkelapper på elevene uavhengig om de assosieres med disse kategoriene. Det kan hevdes at læreren uttrykker at kategorisering er et problem, som kan skape en dominerende forståelse (Magnussen, 2020) av minoritets elever. Dette kan skje med tanke på at man besitter en definisjonsmakt som skaper og opprettholder kategorier som stereotypifiserer, hvor det kan tenkes at minoritets elever (Jönsson, 2013) er særs utsatte. Det kan forekomme ut fra fordommer som bidrar til å begrense elevenes kulturelle referanser og erfaringer, ved at de nedtones til noe marginalt. Ser man dette i lys av Ellingsen m.fl. kan dette bidra til marginalisering av elevenes opplevelse og deltagelse til fellesskapet (Ellingen, Nilsen & Meling, 2009, s. 4). Viktigheten med å problematisere dette, er for å belyse hvordan en langvarig konsekvens av å ikke verdsette mangfoldets ressurser fører til manglende anerkjennelse og tilhørighet i fellesskapet. I motsatt fall vil dette være en motsetning av å erkjenne mangfoldet som en positiv berikelse, faglig og sosialt (Hauge, 2014) – noe som er viktig prinsipp for at skolen skal være en inkluderende arena.

### **6.2.3 Drøfting av Utenforskap**

Utenforskap i skolen blir ofte assosiert som en marginaliseringsprosess. Utenforskap i samfunnet og skolen innebærer at noen personer opplever å miste sin tilknytning til fellesskapet, ofte som en konsekvens av manglende tilhørighet og inkludering på bakgrunn av andregjøring og tildeling av merkelapper og kategorier (Von der Lippe, 2021). I datamaterialet forekommer ulike perspektiv på utenforskap i skolen. Lærere 2 forteller at norskopplæring hos sine tospråklige elever omhandler at de tas ut fra fellesskapets, med

opptil 8 timer undervisning utenfor klasserommet. Lærers utsagn kan tolkes at segregert undervisning benyttes for minoritetselever, hvor dette er en utfordring. Det kan tenkes at segregert undervisning kan være et utspill på utenforskap – spesielt for elever som har norskopplæring utenfor klasserommet. Man kan diskutere om dette er en form for negativ utenforskap sett i lys av Tjora (2021), som beskriver utenforskap som en prosess hvor man ikke kommer inn i det sosiale fellesskapet. Det tolkes at det er en sammenheng mellom Tjora (2021) og lærer 2 utsagn, hvor en undervisning utenfor klasserommet kan begrense den sosiale tilhørigheten. Samtidig kan det drøftes om det hadde vært mulig om særskilt norskopplæring hadde foregått i klasserommet samtidig som den ordinære undervisningen. Med tanke på at et viktig prinsipp i en inkluderende skole bygger på at elevene skal kunne lære og ta en naturlig del i fellesskapet uavhengig om man har utfordringer som krever ekstra støtte og hjelp (St.meld. nr. 6 (2019-2020)). Sett i lys av at elever med minoritetsbakgrunn har lettere for å oppleve utenforskap (Eriksen, 2017, i Von der Lippe, 2021), som i et lengre perspektiv kan ha en negativ innvirkning på det sosiale og faglige fellesskapet.

Et par av informantene uttrykker at de opplever at det kan være et skille på hvordan tolker inkludering på skolen. På den ene siden forteller lærer 2 at han opplever et skille mellom inkluderingen på skolen og fritid. På den andre siden beskriver lærer 3 at det kan være vanskelig å oppdage om elevene er inkludert i elevgruppen. Det kan hevdes at lærer 2 sitt utsagn omhandler et skille mellom inkludering og ekskludering, hvor utenforskap spiller en avgjørende faktor. Skille mellom hva som skjer lokalt, skolen, og det utenfor, fritidsaktiviteter (Von der Lippe, 2021). Det kan argumenteres for at skolens arbeidsområde baseres på prinsippet om inkludering, og på bakgrunn av dette komme mer til utspill i skolekonteksten. På den andre siden kan fritiden være styrt av andre faktorer. Det kan være et større press på å passe inn i fritidens kontekst og situasjon (Brun, Larsen & Aadnesen, 2018). Hvor det å ikke passe inn kan utvikles til negative virkninger av elevenes selvfølelse, kan videre føre til en form av utenforskap mellom majoritetens konsensus (Rasmussen, 2019) og ens egen konsensus. På den andre siden tolker jeg at lærer 3 utsagn som en motsetning til lærer 2. Lærer 3 beskriver ikke utenforskap eksplisitt, men forteller at det kan være vanskelig å oppdage om man er inkludert eller ikke. I tråd med Hygge & Ekhaugen (2019) blir ikke utenforskap alltid uttrykt, men det kan være flere veier til utenforskap (Hygge & Ekhaugen, 2019). Hvis inkludering og inkluderingsdiskurser oppfattes som fungerende, kan de på den andre siden føre til ekskludering; ved at man mister perspektivet av inkludering fordi man slutter å reflektere rundt det. I lys av dette kan inkludering kan negativt utvikles til usynliggjøring (Lund, 2017), hvor forståelsen av utenforskap selekteres ut av fellesskapet (Phil, 2010)

Et annet funn flere av informantene beskrev, var hvordan de oppfattet begrepet ekskludering i skolen. Informantene beskrev at skolens ansvarsområde var å inkludere, mens ekskludering omhandlet at noen faller utenfor det sosiale fellesskapet, ofte gjennom bevisste handlinger. Samtidig ble det påpekt at det var utfordringer med å oppdage overgangen fra inkludering til ekskludering, hvor elevene kunne falle inn i en nøytral sone, hvor man er hverken eller. Denne forståelsen av ekskludering tolker jeg opp mot opplevelsen av utenforskap, hvor det nøytrale skillet som oppstår ikke nødvendigvis er betinget av aktiv ekskludering. Man kan plassere et søkelys på elevenes subjektive opplevelse av fellesskapet og skolen som arena. I den forstand at man setter elevens handlinger til grunne for utenforskap, men at deres tilhørighet spiller en aktiv rolle for hvordan de kan oppleve å være inkludert. Det kan tenkes at skolen eller lærerens tilnærming til både sosial og faglig inkludering ikke samsvarer med elevenes opplevelse. En måte å se dette på er i lys av skolen som står i spenningsfelt mellom faglige mål og



mellommenneskelig samspill (Biesta, 2014, i Brantzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018, s. 12), vil ikke være gitt at man opplever mestring på begge områder. På bakgrunn av dette kan det tenkes at elever som ikke mestrer begge områder, kan komme i et nøytralt forhold – hvor man hverken er inkludert eller ekskludert. Samtidig er det viktig å påpeke at det er lærerens ansvar å sørge for at elevene opplever mestring, noe som utløper i å kunne kjenne elevene og forsøke dens utfordringer (Brantzæg, m.fl., 2018).

## **6.3 Rammefaktorer**

### **6.3.1 Drøfting av Kompetanse**

På den ene siden forteller informantene at det lærerens kompetanse er spesielt viktig for undervisning i et mangfoldig klasserom. Videre forteller informantene at kompetansen er viktig for sin egen bevisstgjøring. Jeg tolker at lærerne knytter kompetanse direkte opp mot undervisningen, hvordan de kan anvende sin kompetanse for å legge til rette og sørge for at undervisningen rommer alle elevene. Samtidig kan det tolkes at kompetanse for bevisstgjøring omhandler deres evne til refleksjon for hvordan de kan være gode klasseledere i undervisningen, samt hvordan de møter arbeidsoppgaver utenfor undervisningen. Dette kan ses i lys av profesjonskunnskap (Thorsen & Christensen, 2018), lærerens profesjonskunnskap skal ta hensyn til elevenes læring og utvikling. Dette skal foregå gjennom kontinuerlig analyse og anvendelse av kunnskap til å skape et inkluderende og trygt klassemiljø, gjennom å være en god klasseleder (Thorsen & Christensen, 2018). Samtidig kan det tenkes at lærerens profesjonskunnskap innebærer utviklingsarbeid i lærerkollegiet (Imsen, 2016). Dette krever at man har lærere som besitter en bred kunnskap, som er villig til å dele dette og samarbeide med kolleger på skolen.

På den andre siden forteller informantene at de opplever at det er for lite kompetanse blant lærere. Lærer 1 forteller i likhet med utsagnet i forrige avsnitt at bevisstgjøring er viktig, men forteller det er lett å se på ytre faktorer blant elevene og ikke hva elevene har med seg i skolen. Dette uttrykkes også av lærer 4 som forteller at det er viktig med kunnskap om minoritets elever, og hva de har med seg inn i skolen. Jeg tolker dette som at både lærer 1 og 4 uttrykker at manglende kompetanse i skolen kan være med på å sette elevene i bås. Det at elevene blir satt i bås er ikke en bevisst handling, men manglende kunnskap om eleven og elevgruppen kan være en faktor for at det oppstår. Som nevnt i oppgavens teori forteller Imsen (2016) kunnskap er viktig for utviklingsarbeid, gjennom partnerskap og samarbeid som styrker kunnskapsdeling. Samtidig er det ikke én sikker kunnskap (Imsen, 2016). Det kan tenkes hvis det ikke legges til rette for kunnskapsdeling blant lærerne, så kan det oppstå situasjoner hvor lærerne ikke har mulighet til å bevisstgjøre sin egen kunnskap i undervisningen. Jeg uttrykker ikke at dette er tilfellet blant mine informanter, men heller en generell konsekvens av manglende kunnskapsutvikling kan bidra til å forsterke kunnskapshull – og forhindre lærerens handlings- og utøverkunnskap.

Lærer 4 uttrykker at det er for lite kompetanse blant lærere, spesielt med tanke på kompetanse rundt tospråklige og minoriteter. Og forteller at han opplever at kompetanse kan reflekteres i skolens mangfold. Jeg tolker det som at læreren forteller at kompetanse blant lærere avhenger av elevene, hvor en mangfoldig kompetanse gjenspeiles av et mangfoldig klasserom. Samtidig kan man se dette i lys av Haug (2016) som beskriver et

skille mellom å ha fagkunnskap på sine undervisningsfag eller en generell pedagogikk hvor kunnskap omhandler hvordan man skal undervise (Haug, 2016). Problematiserer man dette, kan det tenkes at lærere med kunnskap rettet mot undervisningsfag vil ha en marginalisert kunnskap som ikke strekker seg over andre arenaer på skolen. Det vil være naturlig å tenke at slike lærere vil ha en spesialisert kunnskap på sine fagområder, men det kan tenkes at man ikke vil være like godt rustet for undervisning i fag man ikke har kompetanse til å undervise i. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at lærere med kompetanse knyttet til hvordan man skal undervise, vil ha en bredde kompetanse, selv uten spesialisert kunnskap. Samtidig kan det tenkes at et bredere kunnskapsfelt vil åpne opp for pedagogikk som sentrerer rundt kunnskap om elevene, fremfor kunnskap om fag.

### 6.3.2 Drøfting av Ressurser

Flere av lærerne uttrykker at det er mangel på ressurser i skolen, for å skape best mulig utgangspunkt for minoritets elever samt elevgruppen som helhet. Det er en enighet rundt at for lite ressurser ender opp til elevene, spesielt i oppstartsfasen hos tospråklige minoritets elever (ref. Lærer 2). Lærer 4 utdyper videre at det er for lite ressurser til å følge opp minoritetsspråklige faglige potensial og utviklingskurve. Som utsagnene eksplisitt uttrykker, omhandler dette for lite ressurser i skolen. Jeg velger likevel å tolke utsagnene i lys av skolen som arena. Det kan oppstå situasjoner hvor elever som kommer midt i skoleåret, de kan ha et annet språk, kultur, en annen utdanning og referanseramme enn den norske. I de fleste situasjoner kan det tenkes at disse skal inkluderes i skolen, noe som kan være en utfordring for læreren. Har man ikke nok ressurser så kan det tenkes tilretteleggingsarbeidet i elevgruppen kan bli en nær umulig utfordring, uten eller ved manglende ressurser i form av miljøarbeidere eller lignende. Det kan tenkes at konsekvenser av manglende ressurser i klasserommet fører til at man er nødt til å gjøre prioriteringer av hvilke elever som for eksempel kan få hjelp – ut fra de ressursene man har. Samtidig kan det være vanlig med elever som har vedtak, hvor deres vedtak er nødt til å prioriteres. Det kan tenkes at negative sider ved manglende / ikke tilstrekkelige ressurser kan føre til nedprioritering av hjelp til elever uten vedtak som strever faglig eller sosialt i klasserommet. Selv om alle barn har en rett til å ha en mulighet og rett til å delta i fellesskapet (NOU 2009:18), så kan manglende ressurser være en hindring som fører til at skolen og lærerne ikke har tilstrekkelig mulighet til å oppfylle et slikt krav. Denne tolkningen kan også ses i lys av Andreassen m.fl. (2009) som påpeker at det er et ressursbehov for å oppfylle inkludering, hvor lærerens tid til enkelteleven og forberedelse er ikke tilfredsstillende med en generell økning i lærerens oppgaver og arbeidsmengde (Andreassen, m.fl., 2009). Dette understrekes også av lærer 3, som uttrykte at man er nødt til å skape en best mulig skolehverdag, samtidig som man ivaretar alle vedtak.

På den andre siden kan diskuteres om tilstrekkelig med ressurser har en positiv innvirkning på skolen som en inkluderende arena. Man kan argumentere for at ressurser i lys av ekstra lærer eller miljøarbeider i klasserommet kan bidra til å styrke skolen som en inkluderende arena. Ved flere voksne inn i klasserommet kan man få en større voksentetthet, og kan da ha en større mulighet til å hjelpe elevene i klasseromssituasjonen. Spesielt med tanke på elever med faglige utfordringer, eller språklige og kulturelle minoritets elever som har behov for ekstra hjelp utover den ordinære undervisningen. Dette kan man se i lys av en inkluderende praksis, hvor skolen tilrettelegger det faglige for en likeverdig deltagelse i fellesskapet (NOU, 2009:18). En annet perspektiv som kan anvendes for å underbygge en

tilstrekkelige ressurser i skolen er Kristiansens (2017) tilnærming til anerkjennelse. Anerkjennelse i av underpriviligerte grupper i skolen kan bidra til å styrke opplevelsen av fellesskap og selvfølelse (Kristiansen, 2017). Dette kan oppstå ved at man har et større utvalg av klasseledere som kan anerkjenne elevenes forutsetninger. Man er åpen for at elevens trivsel og læring er i kontinuerlig dynamisk forandring, hvor lærerne er sammen med eleven i sin sosiale og faglige utvikling.

## **7 Oppsummering og avsluttende kommentar**

Min studie tar utgangspunkt i inkludering og marginalisering i skolen, og på bakgrunn av det har det vært viktig å se på forståelsen av disse begrepene. Inkluderingsbegrepet er vært omfattende (Uthus, 2020), og på bakgrunn av det har det jeg sett på ulike forståelser og definisjoner på begrepet. Samtidig har Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) vært et utgangspunkt for de ulike forståelsene av inkluderingsbegrepet, ettersom erklæringen plasserte prinsippet om inkludering på skolens dagsorden. Marginaliseringsbegrepet har blitt ofte omtalt og definert som en motsetning til inkludering i skolen. I denne oppgaven ble dette drøftet, og jeg har funnet ut at det har vært ulike forståelser og veier inn mot inkludering i skolen. for å undersøke denne tematikken i min masteroppgave, så har jeg tatt utgangspunkt i min problemstilling, som har forsket, belyst og drøftet rundt aspekter i problemstillingens tematikk.

### **Hvordan kan læreres ulike tilnærminger til minoritets elever i skolen, være inkluderende eller marginaliserende?**

Jeg har prøvd å belyse og besvare denne problemstillingen i kapittel 5 og 6, ved å anvende kvalitativt forskningsintervju for å få frem mine informanters forståelse, tanker og erfaringer rundt problemstillingen.

#### **7.1 Sentrale funn**

Funnene fra oppgavens drøfting og analyse, gir inntrykk av at lærerne er opptatt av hvordan man skaper et inkluderende fellesskap. Funnene viser til ulike forståelser og tilnærminger til inkluderingsbegrepet, samtidig som det oppleves at det finnes en gjennomgående forståelse av ulike tilnærminger mot å jobbe mot et inkluderende fellesskap. Det har forekommet i lys av anerkjennelse av elevene, relasjoner, samt sosial og faglig tilrettelegging blant elevene. Funnene i drøftingen tyder på at det var et spesielt fokus på å jobbe konkret med dette blant minoritets elever i skolen. Jeg tolket at lærerne har ulike tilnærming og forståelse til minoritetsbegrepets innhold, noe som kan antas bidrar til å påvirke lærernes tilnærming av inkluderingsarbeidet blant minoritets elever.

Anerkjennelse kan styrke opplevelsen av inkludering, hvor mangfoldet i klasserommet ses på som en berikelse. Dette ved elevenes ulike referanserammer som noe positivt. Anerkjennelse av elevenes egenskaper kan bidra til økt opplevelse av selvfølelse og tilhørighet i det sosiale fellesskap. Dette er et viktig arbeidsområde for minoritets elever, ved at elevenes forutsetninger tas hensyn til og ikke usynliggjøres.

Det kan konkluderes med at relasjoner spiller en viktig rolle for opplevelsen av inkludering, ikke bare av elevene, men deres foresatte. Som drøftingen viste til gode relasjoner i elevgruppen ha en positiv effekt på det sosiale fellesskapet, som kan bidra til å styrke elevenes relasjonsdynamikk i ulike situasjoner, gjennom å forstå og bli forstått av sine medelever. Relasjonsdannelse i fellesskapet ble sett på som en bidragsytende faktor for å skape og styrke gode tilknytninger til det sosiale.

Et sentralt funn i drøftingen var å styrke minoritets elevers begrepsforståelse og språk. Hvor undervisningssituasjoner som tilrettelegger for elevenes ferdigheter kan bidra til å styrke opplevelsen av tilhørighet til klassen. For at dette skulle oppfylles, måtte det sosiale aspektet ligge til grunne. Det ble drøftet rundt sosiale aktiviteter som et godt virkemiddel

for å sosial tilrettelegging, samtidig som det påpekes at slike aktiviteter kan negativt bidra til å styrke et andregjørende skille mellom elevene.

Resultatene og funnene fra oppgaven har også vist til utfordringer i skolen, som kan ha en negativ innvirkning på hvordan skolen oppleves som inkluderende eller marginaliserende. I oppgavens drøfting ble det argumentert for hvordan disse prosessene kunne bidra til å svekke elevenes opplevelse av tilhørighet og ekskludering innenfor skolens fellesskap. Dette har vært i tråd med oppgavens teori om marginalisering, som omtaler hvordan ulike ekskluderingsprosesser kan bidra til en negativ innvirkning av elevenes tilhørighet til fellesskapet, hvor minoritets elever er særs utsatt (Røthing & Svendsen, 2009; Phil, 2010).

Resultater fra ekskluderingsprosesser tyder på andregjøring som en utfordring for opplevelsen av inkludering. Andregjøring innenfor skolens rammer kan bidra til å reproduksjon av diskriminerende adferd, gjennom å presentere at det foreligger en annerledeshet blant minoritets elevene. Denne annerledesheten samsvarer ikke med majoritetens referanserammer. Dette forekommer spesielt hvor andregjøring kan bidra til å skape skille mellom elevene, hvor elevene kan utvikle et negativt syn på seg selv gjennom sosial sammenligning. Samtidig viste funnene til at marginalisering ikke er nødvendigvis knyttet til majoriteten, men kan forekomme blant mennesker som befinner seg i en marginalisert posisjon.

Resultatene tydet på at opplevelsen av marginalisering kunne forsterkes i form av kategorisering. Eksisterende generaliserende kategoriser bidrar til å tildele egenskaper og ferdigheter av minoritets elever, og bidrar til stereotypifisering uavhengig av hva som er virkelighet. Funnene fra drøftingen oppdaget at minoritets elever er spesielt utsatt for kategorisering, som negativt påvirker elevenes tilhørighet til fellesskapet gjennom manglende anerkjennelse og nedtoning.

I forskningsprosessen samsvarer teorien om utenforskap med funnene fra utenforskap. Funnene på utenforskap tyder på at det er en korrelasjon mellom manglende tilknytning til fellesskapet, som begrenser tilknytningen til det sosiale fellesskapet. Samtidig påpeker funnene at utenforskap har en negativ påvirkning på elevens erfaringer og læring, hvor systematisk utestengelse og nederlag gir økt risiko for dårlige sosial tilhørighet til klasserommets fellesskap.

I drøftingen av datamaterialet har det blitt sett på som et skille mellom inkludering og marginalisering. Samtidig ble det trukket frem at ulike faktorer i skolen som kan bidra til å påvirke hvordan skolen kan oppleves som en inkluderende eller marginaliserende arena. Dette ble knyttet til det overordnede temaet rammefaktorer, hvor kompetanse blant lærere og ressurser i skolen ble sett på som faktorer som kunne bidra til å styrke et inkluderende fellesskap eller forsterke opplevelsen av ekskludering fra skolens fellesskap.

Lærernes kompetanse ble sett på som en faktor som kunne på den ene siden styrke vil et personale med bred kunnskap ville styrke opplevelsen av inkludering, gjennom et reflektert utviklingsarbeid som styrker og skaper trygt klasse miljø. På den andre siden har funnene i drøftingen vist til en manglende kompetanse som en utfordring. Hvor mangel på kunnskapsdeling kan bidra til kunnskapshull, som kan bidra til marginalisert kunnskap rundt mangfoldig klasserom og pedagogikk.

Funnene om ressurser i skolen, viste til manglende ressurser kan bidra til å skape marginalisering i skolen. Mangel på ressurser kan bidra til å gjennomføre prioriteringer som styrker en gruppe, men kan bidra til å marginalisere grupper som ikke får tilgang til disse ressursene. På den andre siden viste funnene til at økt voksentetthet i form av

ressurser, kunne ha en positiv innvirkning på å styrke skolen som en inkluderende arena – som styrker elevenes faglige og sosiale utvikling.

## **7.2 Veien videre**

Ettersom denne masteroppgaven har undersøkt og forsket rundt lærernes tilnærming til minoritets elever i skolen, og undersøkt om det kan være inkluderende eller ekskluderende – gjennom å tolke informantenes erfaringer og tanker. Det hadde vært interessant å gjennomføre en undersøkelse som retter seg mot elevenes erfaringer og forståelse av inkludering og marginalisering i skolen. Dette kan være med på å få frem et barneperspektiv, som hadde vært interessant å sammenligne med erfaringer fra læreres og foresatte – noe som kan bidra til å få en bredere forståelse av feltet og tematikkene i skolen.

## 8 Litteraturliste:

- Andreassen, K. K., Dzamarija, M. T. & Slaastad, T. I. (2013. 10, desember). *Stort mangfold i lille Norge. innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – befolkningsstatistikk*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/stort-mangfold-i-lille-norge>
- Andreassen, R. A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Tapir Akademisk Forlag
- Arnesen, A. L. (2020). *Pedagogisk nærvær. Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda. [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (Forskningsrapport nr. 1/2018). NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3507/Nett-utgave-NOVA-Rapport-1-18-innhold.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet* (Forskningsrapport nr. 15/03). NOVA. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3171/2836\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3171/2836_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012, 2. februar). *Handlingsplan: Bedre livskvalitet for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner 2009 – 2012*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/bld/2012/handlingsplan-bedre-livskvalitet-for-les/id672989/>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, 2. mars). *Begreper og kunnskapsgrunnlag*. [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Etnisitet/begreper\\_og\\_kunnskapsgrunnlag/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/begreper_og_kunnskapsgrunnlag/)
- Bawan, R. S. (2022, 23, mars). Tenåringer opplever rasisme på skolen: – Føler oss ikke som en del av fellesskapet. NRK. <https://www.nrk.no/vestland/unicef-rapport-viser-at-mange-tenaring-opplever-rasisme-pa-skolen-1.15898222>
- Bergem, O. K., Kaarstein, H. & Nilsen, T. (Red.). (2016). *Vi kan lykkes i realfag. Resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150279999-2016>
- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 84(4), 315-326. DOI <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-07>
- Bjelland, C. (2016). Lærerens fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom – monokulturelle eller interkulturelle. V. Solbue & Y. Bakken (Red.). *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*. (s. 83-104). Fagbokforlaget
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2018). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Taylor & Francis Online* 3(2),77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bruun, E. F., Larsen, L. M., & Aadnesen, T. N. (2018). Fra utenforskap til mestring. *Idunn*, 55(2-03), 69-72. <https://doi.org/10.18261/ISSN2535-4310-2018-02-03-16>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 23, mai). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm
- Døving, C. A. (2011). *Hva er en minoritet?* HL-senteret. Hentet 3. februar 2022 fra <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/minoriteter/hva-er-en-minoritet/hva-er-en-minoritet>
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift* (2-2020). 106- 122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Ellingsen, D., Nilsen, A. K., Meling, A. (2009). *Ung og marginalisert – et Agderperspektiv på utsatt ungdom* (FoU-rapport nr. 2/2009). Agderforskning. <https://senterforlikestilling.org/wpcontent/uploads/2010/09/Ung-og-marginalisert.pdf>
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten. K. Westrheim & A. Tolo (Red.). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (s. 56-95). Fagbokforlaget
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk
- Gustavssen, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget
- Halvard, L. (2003). Samnorsk som identitetspolitisk prosjekt. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 20(4). 379-400. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2003-04-03>
- Haug, H. (2016). Å være lærer. M. B. Postholm., P. Haug., E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.). *Lærerarbeid 1-7. For elevens læring* (s. 19-40). Cappelen Damm Akademis
- Haug, P. (2014). *Detta vet vi om inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haugen, V. D & Stølen, G. (2017). *Pedagogisk Mangfold*. V. D. Haugen & G. Stølen (Red.), *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv* (s. 13-33). Universitetsforlaget



- Hilt, L. T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Vol. 99(3-04), pp. 181 – 193. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-03>
- Hyggen, C. & Ekhaugen, T. (2021). *Samfunnsøkonomisk vurdering av marginalisering og utenforskap* (Rapport 2021:42). Oslo Economics. <https://www.regjeringen.no/contentassets/015adcd9442b462e998821e3ee1b2973/samfunnsokonomisk-vurdering-av-marginalisering-og-utenforskap-oslo-economics.pdf>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (6. utg.). Universitetsforlaget
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Kristiansen, A. (2017). Anerkjennelse og pedagogikk. V. D. Haugen & G. Stølen (Red.), *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv* (s. 210-228). Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage publications
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2018). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51#KAPITTEL_2)
- Lund, A. B. (2017). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 11-28). Gyldendal akademisk
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, Vol. 4, 2018, pp. 87–102. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk*. Universitetsforlaget
- Magnussen, M. L. (2020). Jeg er klar til å bidra. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(1). <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2464-3076-2020-01-05>
- Maxwell, A. J. (1992). Understandig and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 62(3), 279-300. [https://www.researchgate.net/publication/284892180\\_Understanding\\_and\\_Validity\\_in\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/284892180_Understanding_and_Validity_in_Qualitative_Research)

- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett.* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies.* Routledge Taylor & Francis Group
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Nordström, I. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (13/1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/15017411003711775>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering – mål, strategier, tiltak.* Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for socialpædagogik*, 16. [https://socialpaedagogik.dk/udvalgte artikler/britta noergaard\\_axel\\_honneth\\_og\\_en\\_teor\\_i\\_om\\_anerkendelse.pdf](https://socialpaedagogik.dk/udvalgte artikler/britta noergaard_axel_honneth_og_en_teor_i_om_anerkendelse.pdf)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.* (Lov-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pereira, L. W. (2021, 14. juli). *Lærerne er elevenes viktigste ressurs, derfor er minstenorm for lærertetthet så viktig!*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/viken/nyheter/2021-viken/larerne-er-elevenes-viktigste-ressurs/>
- Phil, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2.utg.). Universitetsforlaget
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, B. (2019). Kunstnerisk medborgerskap – pedagogisk utenforskap? *Idunn*, 56(2), 56-58. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-02-12>
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen – perspektiver på undervisning.* Oslo: Cappelen Damm
- Sommerfelt, A. & Schackt, J. (2018, 15. april). *Etnisk gruppe.* Store norske leksikon. Hentet 31. januar 2022 fra [https://snl.no/etnisk\\_gruppe](https://snl.no/etnisk_gruppe)
- St.meld. nr. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Stubsjoen, R. & Ommundsen, Å. M. (2018). Hva er det med monsteret? Fryd, frykt og «andregjøring» i Når alle sover (2011). Barneboken, 41.  
<https://doi.org/10.14811/clr.v41i0.359>
- Thorsen, K. E. & Christensen, H. (2018). Grunnlaget for lærerarbeidet. E. K. Thorsen & H. Christensen (Red.). *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 15-16). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk
- Tjora, A. (2021, 23. februar). *Utenforskap*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/utenforskap>
- UiS. (2017, 1 juni). *Inkludering – hva innebærer begrepet?* Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/hva-er-inkludering-i-skolen#/>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utenriksdepartementet. (2020, 9. oktober). *Arbeid med tros- og livssynsfrihet*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/menneskerettigheter/ny-struktur/tros--og-livssynsfrihet/id2343410/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal
- Von der Lippe, M. (2021). Fordommer i Skolen. M. Von der Lippe (Red.), *Fordommer i Skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 12-34). Universitetsforlaget

## 9 Vedlegg

### 9.1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

##### «Tilrettelegging og inkludering av minoritets elever i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere og forske på inkludering og tilrettelegging av minoritets elever i skolen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette er en masteroppgave i sosialpedagogikk på lærerutdanningen ved NTNU. Masterprosjektet er en avsluttende oppgave ved NTNUs 5.årige masterløp for lærerutdanningen, og masteroppgaven retter seg inn mot studieretningen spesialpedagogikk, tidligere profesjonsrettet pedagogikk.

Formålet med masteroppgaven er å belyse en eller flere sosialpedagogiske problemstillinger, hvor dette forskningsprosjektet skal undersøke tematikken minoritets elever i skolen, ved bruk av intervju. Problemstillingen for dette masterprosjektet er: *Hvordan kan tilrettelegging og inkludering av minoritets elever i skolen ha en inkluderende eller marginaliserende effekt?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er Benjamin Jeganathan Vognild med veileder Mette Nygård. Forskningsprosjektet er en del av NTNU 5.årige grunnskolelærerutdanning. NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å intervju lærere fra ulike skoler, med ulikt omfang av minoritets elever i skolen. Dette er fordi jeg ønsker å frem ulike perspektiver og innsikt fra lærere som jobber med tematikken minoritets elever i deres ulike kontekster. Studien vil intervju fire til fem lærere. På bakgrunn av dette har du fått spørsmål om å delta i dette forskningsstudiet.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Metode som benyttes i dette forskningsprosjektet er et kvalitativt metodisk intervju. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju. Det vil ta deg ca. 45 – 60 minutter. Tematikken i intervjuet omhandler minoritets elever i skolen, hvor spørsmålene kommer til å etterspørre inkludering, tilrettelegging, minoritet og marginalisering. Intervjuet kommer til å benytte seg av lydopptak ved bruk av appen nettskjema-diktafon-app, som er godkjent av NTNU. Intervjuet

transkriberes fortløpende etter gjennomført intervju. Det kommer ikke til å lagres data om ditt personvern i dette prosjektet, dette vil anonymiseres under transkripsjon, samt underveis i skriveprosessen. Det vil også ikke innhentes data om ditt personvern fra andre kilder.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personer som vil ha tilgang til lydopptaket er forsker, Benjamin Jeganathan Vognild og veileder, Mette Nygård. For å sikre dine personvernsopplysninger vil transkribering og lydfil av intervjuet lagres på godkjent plattform av NTNU, hvor datamaterialet vil krypteres med passord. Dette gjøres fordi bare personer med tilknytning til masteroppgaven, skal få tilgang til datamaterialet.

Lydopptaket og transkriberingen som vil gjøres av ditt intervju, vil ikke lagres under navn og kontaktopplysninger, men erstattes med en kode for å skildre mellom det ulike innsamlede datamaterialet. Lydopptaket og transkriberingen lagres på NTNUs forskningsserver.

Databehandleren / forsker som vil samle inn, bearbeide og lagre intervjuet er Benjamin Jeganathan Vognild. Det er kun jeg og veileder, Mette Nygård, som har tilgang til de opplysninger som samles inn. Leverandøren av lydopptaket er nettskjema-diktafon-app, og er godkjent av NTNU for gjennomføring lydinnspilling av intervju. Datamaterialet vil ikke deles med andre informanter eller eksterne personer som ikke har tilknytning til dette forskningsprosjektet.

Du som deltager vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven, og det vil heller ikke være opplysninger om deg som deltager i publikasjonen. Som deltager vil du bli omtalt som informant, og masteroppgaven vil redegjøre for at informantene i studien er lærere i skolen.

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

Opplysningene og datamaterialet vil anonymiseres fortløpende etter innsamling. Etter gjennomført og godkjent oppgave vil opplysningene og datamaterialet slettes etter prosjektslutt, som etter planen er i 25.05.2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved veileder Mette Nygård, [mette.nygard@ntnu.no](mailto:mette.nygard@ntnu.no) og student Benjamin Vognild Jeganathan, [benjamjv@stud.ntnu.no](mailto:benjamjv@stud.ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, [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 epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Mette Nygård  
(Veileder / prosjektansvarlig)

Benjamin Jeganathan Vognild  
(Forsker / student)

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masteroppgave om minoritetslever i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At anonymisert og transkribert versjon av intervjuet brukes i masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9.2 Intervjuguide

# Intervjuguide

### **Innledning:**

Jeg ønsker gjennom intervjuet å få vite dine tanker rundt inkludering og tilrettelegging i skolen, med et blick rettet mot minoritets elever. Problemstillingen min er: *Hvordan kan tilrettelegging og inkludering av minoritets elever i skolen, ha en inkluderende eller marginaliserende effekt.*

### **Formell informasjon:**

*Formål: Gjøre informanten klar for intervju*

- Presentasjon av meg
  - Om prosjektet og hvorfor
  - Tematikk: inkludering og tilrettelegging
  - Problemstilling: *Hvordan kan tilrettelegging og inkludering av minoritets elever i skolen, ha en inkluderende eller marginaliserende effekt.*
- Informasjon og samtykkeskjema
- Lydopptak og lagring (nettskjema-diktafon-app, NTNU - Onedrive)
  - Transkribering → lydopptak slettes
- Konsekvenser (anonymitet)
  - Personopplysninger skal behandles slik at konfidensialitet, tilgjengelighet og integritet beskyttes
- Intervjuet kan avsluttes når som helst og det er lov til å trekke seg fra prosjektet
- Tid (45-60 min)

### **Introduksjon og bakgrunns spørsmål:**

*Målet her er å etablere en relasjon og et tillitsforhold:*

- Kan du fortelle om din utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
  - Stilling
  - Trinn?
- Kan du fortelle hvordan en skoledag ser ut for deg?



- Hvordan vil du beskrive elevgruppen din?

### **Hovedspørsmål:**

**1. Hva legger du i begrepet kulturell kompetanse?**

**2. Hvis jeg sier “ulike elevforutsetninger”, hva tenker du da?**

- Knyttet til minoritets elever
- utfordringer / muligheter?

**3. Hvis jeg sier «minoritets elev», hva tenker du da?**

- Eventuelt hva legger du i begrepet minoritets elev
- Tror du det finnes ulike forståelser av hva en minoritets elev er?
- Hvilken erfaring har du med å undervise minoritets elever?

**4. Hvordan jobber du med å ivareta / legge til rette for minoritets elever?**

- Spørre videre om hva som fungerer bra og om det kan være utfordrende
- Hvordan legger du til rette for undervisning i klassen din?
  - Spørre videre om det er utfordringer eller dilemma med tanke på å ivareta og imøtekomme en mangfoldig elevgruppe
  - Kan du fortelle litt mer om hvordan det er å være lærer for en mangfoldig elevgruppe.
  - Er det noe du opplever som fungerer godt / utfordrende i en mangfoldig elevgruppe?
  - Hva fungerer / fungerer ikke?

**5. Hvilke utfordringer og muligheter opplever du knyttet til tilrettelegging av minoritets elever?**

- Eksempler?
- Fag?
- Tema?
- Hva fungerer / hva fungerer ikke?

**6. Hvordan forstår du / tenker om begrepet inkludering?**

- Hva har dette å si for din undervisning?
  - På hvilken måte tror du at elever kan oppleve et inkluderende miljø
  - Ser du utfordringer med arbeidet med inkludering (av minoritets elever) i klasserommet?
    - Er det noe som kunne ha blitt gjort annerledes?
  - Hvordan forstår du begrepet ekskludering?
- 7. Hva tenker du om en god inkluderingspraksis?**
- Hvordan tenker du dette bør foregå?
- 8. Det finnes faktorer utenfor skolen som påvirker inkludering av minoritets elever. For eksempel fritidsaktiviteter, språkforståelse. Er det noen av disse faktorer som påvirker inkludering i deres jobb som lærere?**
- 9. Er det noe du føler du ikke fikk sagt? Er det noe du ønsker å tilføye?**

#### **Avslutning – takke**

- Tusen takk for at du tid deg tid til å snakke med meg
- Hvordan opplevdes intervjusituasjonen for deg?
- Hvis du ønsker kan du få tilsendt intervjuet etter at det har blitt transkribert fra lydfil til tekst.

## 9.3 Godkjenning fra NSD

16.05.2022, 16:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering

## Referansenummer

576121

## Prosjekttittel

Tilrettelegging og inkludering av minoritets elever i skolen

## Behandlingsansvarlig institusjon

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

## Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mette Nygård, mette.nygard@ntnu.no, tlf: 99029005

## Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

## Kontaktinformasjon, student

Benjamin Jeganathan Vognild, benjamjv@stud.ntnu.no, tlf: 94050450

## Prosjektperiode

03.01.2022 - 25.05.2022

## Vurdering (1)

---

### 23.12.2021 - Vurdert

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 med vedlegg 23.12.2021. Behandlingen kan starte.

#### LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61b35910-0cf3-4a04-b518-d2e4fa3e6f74>

1/3

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes 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 de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

16.05.2022, 16:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

