

Anna Drågen

Likhet eller integrering?

En kvalitativ undersøkelse av hvordan flerkulturelle elever opplever inkludering i ungdomsskolen, med utgangspunkt i relasjon til lærere og andre medelever.

Masteroppgave i Utdanning og oppvekst

Veileder: Sultana Ali Norozi

Juni 2022

Anna Drågen

Likhet eller integrering?

En kvalitativ undersøkelse av hvordan flerkulturelle elever opplever inkludering i ungdomsskolen, med utgangspunkt i relasjon til lærere og andre medelever.

Masteroppgave i Utdanning og oppvekst
Veileder: Sultana Ali Norozi
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tidligere forskning viser at flerkulturelle elever opplever utfordringer i skolehverdagen. Likevel er det ikke alle utfordringene som er like eksplisitte utad som de kanskje burde være. Denne studien retter derfor fokus på inkludering blant flerkulturelle elever i ungdomsskolen med vekt på relasjoner. Problemstillingen er som følger: *Hvordan opplever flerkulturelle elever inkludering i ungdomsskolen med utgangspunkt i relasjon til lærer og medelever i skolehverdagen?* For å besvare problemstillingen baserer oppgaven seg på en kvalitativ studie med intervju av sju flerkulturelle elever på to ulike ungdomsskoler i aldersgruppen 15-17 år. Fire jenter og tre gutter deltok i studien. Alle elevene går i vanlige klasser. I oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som et helhetlig teoretisk perspektiv på hvordan de ulike miljøene deltakerne er en del av, påvirker dem som individ. Samtidig blir teorier knyttet til relasjonsbygging, språk, flerkulturell pedagogikk og likhetsprinsippet rådende for å kunne drøfte sentrale elementer i møte med inkluderingsbegrepet i skolen.

Funn som skilte seg ut i studien er som følger: *gode lærer- elev relasjoner, gode oppfatninger av medelever, liten opplevelse av annerledeshet og liten opplevelse av vanskeligheter ved å tilhøre to ulike kulturer.* Det er vesentlig å presisere at flere av disse funnene skiller seg fra tidligere forskning. Ved å se disse funnene opp mot relevant teori og tidligere forskning, ser vi blant annet hvordan likhetsprinsippet kan påvirke elevenes væremåte og opplevelse av inkludering i skolehverdagen. En avsluttende kommentar retter fokus på sammenhengen mellom følelse av annerledeshet og hvilke klasser man går i. Det virker som at deltakere i denne studien opplever mindre følelse av annerledeshet i skolen, sammenlignet med tidligere forskning som har deltakere som går i minoritetsklasser og vanlige klasser samtidig. Selv om deltakerne i denne studien opplever lite vanskeligheter med å tilhøre ulike kulturer, og opplever liten grad annerledeshet, ser vi likevel mangel på en *flerkulturell pedagogikk* i skolen. Å rette større fokus på en flerkulturell pedagogikk er derfor en sterk anbefaling for å skape større rom for mangfold og tilhørighet i klassefelleskapet.

Abstract

Recent research shows how multicultural students experience challenges in everyday life at school. However, the challenges are perhaps not as explicit as they should have been. In this study I want to examine how inclusion is experienced among multicultural students in upper secondary school, with an emphasis on relations. The thesis question is as follows: *How does multicultural students experience inclusion in upper secondary school based on relations with teachers and fellow student?* To answer the research question at hand, the thesis is based on a qualitative study including interviews with seven multicultural students on two different schools, with an age between 15-17 years. Four girls and three boys participated in this study. All the students go to mainstream classes. The theoretical perspective in this paper is based on Bronfenbrenners ecological system theory who focuses on how the different environments the participants is a part of, is affecting them as individuals. At the same time, the paper includes theories surrounding relationship building, language, multicultural education and the concept "sameness". These topics is crucial to discuss central elements regarded the concept of inclusion in everyday school life.

Central findings are as follows: good teacher- student relationship, good perception of other classmates, minor experience of feeling different and minor experience of challenges on the basis of belonging to different cultures. It is important to clarify that several of these findings differ from previous research. By putting these findings up against relevant theories and earlier research, we can see how the concept of "sameness," can affect the student's behaviour and the experience of inclusion. A final statement highlights the coherence between the experience of being different and which class students go to. It seems that the participants in this study experience less feelings of being different, in comparison to earlier research who has participants that goes to minority classes and mainstream classes simultaneously. Even though the participants in this study experience a minor experience of feeling different, we still see a lack of emphasis towards multicultural education in school. To emphasize a multicultural education in school is therefore a recommendation to create an environment filled with much more diversity and a bigger sense of belonging to the community.

Forord

Etter fem år på høyskole og universitet har studietiden snart kommet til en ende. Jeg vil alltid være takknemlig for kunnskapen og dannelsesreisen studietiden har gitt meg, både ved Dronning Mauds Minne Høgskole og her på NTNU. Studietiden har gitt meg verdifull kunnskap som jeg vil ta med meg videre, ikke bare i arbeidslivet, men i *livet*.

En stor takk til veileder Sultana Ali Norozi som har vært en fantastisk støttespiller i denne prosessen. Alltid tilgjengelig og alltid til stede. Takk for alle gode råd og mange fine veiledninger. Du har virkelig vært en stor trygghet i forskningsprosessen, og gitt meg både kunnskap, råd og frihet til å utforme en masteroppgave som jeg er stolt av å kalle min egen.

Takk til jentene på masterkontoret som har fylt denne perioden med latter og glede, gode samtaler og et faglig samarbeid som jeg er utrolig takknemlig for. Samtidig vil jeg takke venner og familie som har støttet og hjulpet meg gjennom denne perioden. En spesiell takk til Mona som har hjulpet meg med faglige innspill og korrektur i innspurten. En spesiell takk også til mine foreldre som alltid har tid til en telefonsamtale med en stresset student.

Samtidig vil jeg også rekke en spesiell takk til i flyktningetjenesten i hjemkommunen. Jobben min hos dere har gitt meg verdifulle opplevelser og erfaringer som har inspirert meg til å ville jobbe med dette i studietiden, og i videre arbeidsliv. En stor takk til min kjære sjef Kari, som alltid har hatt troen på meg og bidratt til at jeg har fått brukt og utviklet min faglige kompetanse.

Sist men ikke minst, takk til alle mine flotte og tøffe deltakere som har stilt opp til intervju. Takk for at dere ville dele deres opplevelser og erfaringer med meg! Det er jeg uendelig takknemlig for!

Det er den draumen

*Det er den draumen me ber på
at noko vedunderleg skal skje,
at det må skje-
at tidi skal opna seg
at hjarte skal opna seg
at dører skal opna seg
at berget skal opna seg
at kjeldor skal springa-
at draumen skal opna seg
at me ei morgonstund skal glida inn
på ein våg me ikkje har visst um
-Olav hauge*

Med dette diktet takker jeg videregåendejentene- sammen skapte vi glede og engasjement over kunnskap og litteratur som har vært meg siden!

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Introduksjon.....	1
1.2 Forskerens interesse.....	2
1.3 Problemstilling.....	2
1.4 Disposisjon.....	2
2.0 Litteraturgjennomgang	3
2.1 Sentrale teoretiske aspekt i møte med flerkulturelle elevers opplevelse av inkludering i skolen med utgangspunkt i relasjoner.	3
2.1.1 Hva er egentlig en relasjon?	3
2.1.2 Flerkulturalitet i skolen- hva er det?	5
2.1.3 Språkets verdi.....	7
2.1.4 Inkludering og ekskludering i skolen.....	7
2.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	9
2.1 Mikrosystemet	9
2.2 Mesosystemet.....	10
2.3 Eksosystemet.....	11
2.4 Makrosystemet	11
2.5 Kronosystemet	12
2.6 Overganger	12
3.0 Metodekapittel	14
3.1 Epistemologisk og ontologisk ståsted.....	14
3.2 Valg av metode.....	15
3.3 Datainnsamling	16
3.4 Gjennomføring av intervju	17
3.5 Fra tale til skrift.....	18
3.6 Analytisk tilnærming	19
3.7 Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	20
3.8 Etiske beretninger.....	21
4.0 Funn	24
4.1 Lærer-elev-relasjonen.....	24
4.2 Utfordring i lærer-elev-relasjon.....	25
4.3 Skolesystemet.....	26
4.4 Oppfatning av andre medelever.....	27
4.4.1 Utenforskap.....	28
4.5 Å tilhøre to kulturer.....	30
5.0 Diskusjon	32

5.1 Læreren som en venn	32
5.1.1 Relasjonsbygging gjennom kunnskap om deltakernes kulturbakgrunn	34
5.2 Skolesystemet i møte med lærer-elev relasjoner.....	36
5.2.1 Samfunnets påvirkning på den flerkulturelle pedagogikken i skolen	37
5.3 Å ikke føle seg annerledes- relasjonsbygging med medelever i et flerkulturelt perspektiv.....	38
5.4 «De snakket ikke til meg»- utenforskap i skolen.....	40
5.5 Likhhet eller integrering?.....	43
6.0 Oppsummering.....	48
6.1 Refleksjoner, anbefaling og videre forskning.....	49
Referanseliste	51
Vedlegg	54
Vedlegg 1- intervjuguide.....	54
Vedlegg 2 - samtykkeskjema.....	58
Samtykkeskjema- norsk versjon	58
Samtykkeskjema- engelsk versjon	61
Vedlegg 3- Utdrag fra transkribering	64
Utdrag 1	64
Utdrag 2	64
Utdrag 3.....	64
Vedlegg 4 – godkjenning fra NSD	66
Vedlegg 5 - Nvivo.....	67

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

I kunnskapsløftet påpekes det at skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp under det, legges til grunn for opplæringen og hele dens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). At hvert enkelt menneske, hver enkelt elev opplever å ha *verdi* i felleskapet, er derfor en grunnleggende målsetting i skolen. En kan likevel spørre seg om alle elevene føler seg like verdifulle i felleskapet. Klarer skolen å verdsette elevene, så mangfoldig og forskjellig som hvert enkelt menneske er? Tidligere forskning viser at *likhet* har blitt et viktig konsept i det norske samfunnet og i skolen (Gullestad, 2001). Hvordan samsvarer konseptet likhet med verdsettingen av det mangfoldige mennesket? Hvordan møter vi prinsippet «likhet» i et samfunn som består av et mangfold av kulturer og levemåter?

Norge har blitt et flerkulturelt samfunn. I 2022 viser tall fra Statistisk Sentralbyrå (2022) at det i alt er 819 356 innvandrere som er bosatt i Norge. Dette tilsvarer cirka 15 % av Norges befolkning. En kan dermed fastslå at *minst* 15 % av Norges befolkning har en annen kulturell bakgrunn enn norsk. Vi har blitt et mangfoldig samfunn med mennesker som har mange ulike språklige og kulturelle bakgrunner som lever hånd i hånd. Dette gjenspeiles også i skolen, der flere og flere elever har minoritetsbakgrunn. I kunnskapsløftet påpekes det at skolen skal bidra til at hver elev skal kunne ivareta og utvikle sin identitet i et mangfoldig og inkluderende felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dermed ser man at mangfold og inkludering har blitt implementert i det norske læreplanverket. Spørsmålet videre blir hvordan dette fungerer i praksis. Opplever flerkulturelle elever dette inkluderende felleskapet i skolehverdagen? Og på hvilken måte opplever de dette? Å se på *elevenes* egne opplevelser av inkludering i skolen kan dermed være et viktig og avgjørende perspektiv for å få et innblikk i hvordan det inkluderende felleskapet fungerer i praksis.

Tidligere forskning viser hvordan flerkulturelle elever opplever implisitte utfordringer i skolehverdagen. Chinga-Ramirez (2015) forklarer gjennom egen forskning hvordan elever med minoritetsbakgrunn på mange måter er underordnet flertallet innenfor skolesammenheng. Hun forklarer videre hvordan elevene gis de beste mulighetene til å ta en utdanning ut fra gode strukturelle, organisatoriske og politiske intensjoner. Likevel påpeker hun at de møter usynlige begrensninger gjennom en norsk skole der mange kulturelle, sosiale og normative forventninger og krav forblir implisitte og usagte ved å forstås som det som er normalt. Samtidig hevder Hilt (2017) at utdanningssystemet ekskluderer personer som ikke oppfyller kravene som stilles kulturelt, språklig og akademisk. Hun hevder videre at disse kravene sikrer den kommunikative prosessen, og avvik fra dem gjør det vanskelig å kommunisere og utdanne elever. Flerkulturelle elever som ikke oppnår disse kravene opplever dermed utfordringer i skolehverdagen, som majoriteten kanskje ikke reflekterer eller er klar over. Disse usynlige begrensningene og utfordringene, vil ikke forsvinne før man trekker dem ut i lyset og gjør dem *synlige*. Det er ikke før de blir synlige at vi kan reflektere og gjøre noe med dem. Å bidra til at disse usynlige begrensningene synliggjøres, er dermed et viktig mål for denne studien.

1.2 Forskerens interesse

At jeg som forsker valgte dette fagfeltet som utgangspunkt for masteroppgaven er på ingen måte tilfeldig. Som bachelorstudent valgte jeg å studere barnehagelærer med vekt på flerkulturell forståelse. Gjennom bachelorgraden på Dronning Mauds Minne Høgskole fikk jeg et brennende engasjement for å fremme mangfold og flerkulturalitet både i barnehagen, men også i resten av samfunnet. Å bidra til et samfunn der mennesker kan være *seg selv* med alt dette innebærer, og samtidig være en fullverdig deltaker i samfunnet er en viktig verdi. Som student har jeg hatt en deltidsjobb i integreringsenheten i hjemkommunen, og der har jeg fått møte og blitt kjent med ungdommer med minoritetsbakgrunn. Disse ungdommene er fantastiske ungdommer som har beriket livet mitt med nye perspektiver og nye måter å se verden på. Med utgangspunkt i tidligere forskning er jeg likevel nysgjerrig på hvordan elever med minoritetsbakgrunn opplever skolehverdagen sin. Føler de seg sett og inkludert i skolesammenheng? Gjennom denne masteroppgaven håper jeg dermed å kunne tilføre mer kunnskap om hvordan flerkulturelle elever opplever sin skolehverdag.

1.3 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å få innblikk i elevenes egen forståelse av inkludering i skolesammenheng. Med formålet som utgangspunkt er problemstillingen som følger: *Hvordan opplever flerkulturelle elever inkludering i ungdomsskolen med utgangspunkt i relasjon til lærer og medelever i skolehverdagen?* Her ligger et ønske om å få innblikk i tanker de flerkulturelle elevene selv har om inkludering i skolen. Relasjoner til både lærere og elever blir dermed utgangspunkt for opplevelsen av inkludering. Hvordan deltakerne opplever relasjon med lærer, både i undervisningssammenheng og uformelle settinger blir retningsgivende for oppgaven. Samtidig blir også deltakernes opplevelse av relasjon med andre medelever en viktig komponent, med utgangspunkt i mulighet for deltakelse i klassefelleskapet.

1.4 Disposisjon

Oppgaven er delt inn i seks ulike kapitler. Innledningsvis vil jeg som forsker presentere den teoretiske forankringen til oppgaven. Her går jeg inn på tema som relasjoner, flerkulturell pedagogikk, språk, inkludering og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori. Videre presenteres forskningsprosessen- selve utførelsen av prosjektet. Deretter blir funnene representert med søkelys på element som: lærer- elev relasjoner, elev- elev relasjoner og skolesystem. I drøftingsdelen blir de aktuelle funnene drøftet i lys av den teoretiske forankringen. Funnene blir dermed drøftet opp mot den flerkulturelle pedagogikken, teori om relasjon, inkludering og språk og sist, men ikke minst Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori. Avslutningsvis foretas en oppsummering som besvarer problemstillingens innhold- hvordan opplever de flerkulturelle elevene inkludering i skolen med utgangspunkt i relasjon til lærer og medelever i skolehverdagen?

2.0 Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet blir grunnlag for teoretisk forankring i oppgaven presentert. Førre for teoridelen er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, samt et flerkulturelt perspektiv på livet i skolen. Først vil jeg gi en generell presentasjon av sentrale teoretiske perspektiv som er vesentlig med utgangspunkt i oppgaveteksten. Her rettes søkelyset på relasjoner i skolen, flerkulturalitet, samt språk og inkludering. Deretter vil jeg gå i dybden på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, med fokus på de ulike nivåene og systemene som preger modellen i sin helhet. Samtidig vil også det sentrale begrepet «økologiske overganger» blir forklart og utdypet, som har en sentral plass i Bronfenbrenners teori.

2.1 Sentrale teoretiske aspekt i møte med flerkulturelle elevers opplevelse av inkludering i skolen med utgangspunkt i relasjoner.

2.1.1 Hva er egentlig en relasjon?

For å se på hvordan flerkulturelle elever opplever skolehverdagen, retter man blikket mot *relasjonene* disse elevene har til lærere og andre medelever. Det kan dermed være hensiktsmessig å se nærmere på hva som ligger i begrepet *relasjon*. I den norske akademis ordbok (2022) beskrives relasjon som et forhold- det å ha en forbindelse med noen eller noe. Når man tar utgangspunkt i deltakernes relasjoner til lærere og andre medelever, undersøker man dermed hvilken forbindelse de har til hverandre. Sævi (2013) henviser til Van den Berg (1972) som hevder at relasjon mellom mennesker ikke finnes andre steder enn i ting og situasjoner som vi opplever, og som vi skaper relasjonen på grunnlag av. Den opplevde person -til- person relasjonen er ifølge Sævi sammenvevd av ting, interesser, planer og hendelser. Samtidig er relasjonen gitt sin mening i og av disse uttrykkene som kommer utenfra. De flerkulturelle elevene sine tolkninger av egen relasjon til lærer og andre medelever blir dermed skapt gjennom situasjoner, hendelser og andre saker som elevene har opplevd i møte med disse aktuelle menneskene.

I oppgavebeskrivelsen kommer det frem et ønske om å se på hvordan inkludering oppleves med utgangspunkt i relasjon med andre medelever og lærere. For å kunne se nærmere på denne problemstillingen kan det dermed være hensiktsmessig å undersøke på hva som kjennetegner en god lærer- elev-relasjon. Sabol og Pianta (2012) hevder at det er et nummer av modeller som har blitt brukt til å beskrive lærer- elev interaksjoner og relasjoner. Sentralt i alle disse modellene er viktigheten av emosjonell støtte eller en form for *relatering* til de eldre elevene. Sabol og Pianta (2012) henviser til National Research Council (2004) som påpeker at emosjonell tilknytning med voksne er den viktigste faktoren for å fostre positiv utvikling, inkludert høyere nivå av engasjement, motivasjon og akademisk prestasjon. Hvordan lærere møter ungdommene på skolen kan dermed være avgjørende for elevens personlige utvikling. Dersom man ønsker å fostre positiv utvikling hos elevene, inneholder lærerrollen dermed mye mer enn bare å være en god underviser. Det handler om å være følelsesmessig til stede og søke forståelse av elevenes opplevelser- å skape emosjonell tilknytning og å kunne relatere seg til elevene.

Moen (2016) har i egen forskning oppdaget fem funn som hun fremhever som vesentlig i møte med positive lærer-elev-relasjoner. Funnene er som følger: *relasjonelle mellomrom, trygghet, felles forståelse, verbalt og nonverbalt handlingsrepertoar og læring*. I denne teoretiske gjennomgangen blir to av funnene undersøkt nærmere: *relasjonelle mellomrom* og *felles forståelse*. Det første funnet er det Moen kaller for *relasjonelt mellomrom*. I *det relasjonelle mellomrommet* kan deltakerne, lærer og elever tre frem og synliggjøre seg for hverandre. Moen hevder at den relasjonelle dimensjonen allerede og alltid er. Det andre funnet som trekkes frem i denne teoretiske gjennomgangen er *felles forståelse*. Dette funnet handler om å ha en felles forståelse av hvordan man skal oppføre seg og forholde seg i situasjonen, som gir gode vekstvilkår for positive lærer- elev- relasjoner (Moen, 2016). Å ha en felles forståelse mellom elev og lærer blir dermed viktig for kvaliteten på relasjonene i skolen. Moen hevder at felles forståelse ikke er en selvfølge- pedagogiske settinger innebærer ofte at læreren forstår en situasjon på en måte, og elevene på en annen måte. Dette innebærer at lærer og elever må forhandle seg frem til en intersubjektiv forståelse, hevder Moen. Funnene henger dermed tett sammen- det handler om å skape *rom* for ytringer som igjen kan legge til rette for en *felles forståelse* fra begge parter.

En kan videre stille spørsmål til hvordan gode relasjoner påvirker elevenes prestasjoner og utvikling. Sabol og Pianta (2012) hevder at man på et generelt grunnlag kan si at det er enighet om at en positiv relasjon med læreren fungerer som en fordel for barnets utvikling. Å ha en god relasjon med lærer kan dermed ha en helhetlig påvirkning på barnet. Pianta og Stuhlman (2004) hevder videre at lærer- funn relasjon spiller en viktig rolle i barns mulighet til å tilegne seg de nødvendige ferdigheter for å lykkes i skolen. Gode relasjoner med lærer blir dermed vesentlig også i møte med skolen og dens akademiske krav. Sabol og Pianta (2012) henviser også til Pianta og Stuhlman (2004) som hevder at barn som har tette relasjoner med lærerne sine pleier å ha bedre akademiske prestasjoner, lavere utagerende atferd og bedre sosiale ferdigheter. På dette grunnlaget kan en se hvordan gode relasjoner ikke bare påvirker barnets akademiske ferdigheter, men at det også påvirker hvordan barnet opptrer i det akademiske og sosiale felleskapet han eller hun er en del av på skolen. Lærer- elev-relasjoner er dermed avgjørende for barnets opplevelse av skolehverdagen på ulike plan.

I oppgaveteksten vektlegges også elev- elev-relasjoner. I skolemiljøet er det ikke bare lærer- elev-relasjonen som påvirker elevenes opplevelse av tilhørighet og mestring. En kan argumentere for at elev- elev-relasjoner er likeså viktig. Gode relasjoner med jevnaldrende kan være avgjørende for barnets utvikling. Dette kan sees i lys av Sletten (2011) som forklarer at man gjennom samhandling med jevnaldrende utvikler sosial kompetanse og sosial tilhørighet, samt at vennskap er en kilde til trygghet og emosjonell støtte. Barn og unges relasjoner har sin egen dynamikk hevder hun, de kan åpne for nye kontakter med jevnaldrende i barndommen og legge grunnlaget for sosiale nettverk i voksenlivet. Ridge og Miller(2000) hevder at viktigheten av vennskap for barn handler om utviklingen av sosiale ferdigheter og sosial identitet, men ikke bare dette- det handler også om å lære å akseptere og forstå andre mennesker. Å ha gode relasjoner til jevnaldrende kan dermed være viktig på ulike vis. Gjennom vennskap utvikler man sosiale ferdigheter og finner sin plass i et felleskap, samtidig som man oppnår innsikt og utvikler evnene til å se ting fra andres synspunkter. Ridge og Millar (2000) henviser også til Garret (1989) som hevder at jevnaldrende relasjoner er spesielt viktig for emosjonell og personlig støtte for eldre barn. Samtidig hevder Ridge og Miller at vennskap kan spille en viktig rolle som en sosial ressurs, en kilde til sosial kapital både i nåtiden og senere i

livet. Relasjoner med andre medelever påvirker ikke bare mennesket i seg selv, men påvirker også tilgangen de har til sosiale nettverk både i nåtiden og i fremtiden. Relasjoner til jevnaldrende er dermed svært viktig for en positiv menneskelig utvikling.

2.1.2 Flerkulturalitet i skolen- hva er det?

I problemstillingen kommer det frem et ønske om å finne ut av hvordan *flerkulturelle* elever opplever skolehverdagen, i lys av relasjoner mellom andre medelever og lærere. Man kan likevel stille spørsmålstegn ved hva selve ordet «flerkulturell» inneholder. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* uttrykkes det flerkulturelle samfunnet på denne måten:

Flerkultur angår oss alle og samfunnet som helhet. Det dreier seg ikke om «de andre». Det dreier seg ikke om minoritene til forskjell fra majoriteten, men om et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer i en samtidighet: noen ganger side ved side, andre ganger hierariske eller overlappende (s. 36).

Med utgangspunkt i denne definisjonen blir flerkultur- begrepet dermed noe sammensatt og mangfoldig. Det handler ikke om et mangfold av avgrensede kulturer innad i et samfunn, men hvordan disse kulturene eksisterer, og i en viss grad forenes sammen. I oppgaveteksten kommer det frem et ønske om å se på hvordan *flerkulturelle elever* opplever inkludering. Likevel kan en sette spørsmålstegn ved hva det vil si å være flerkulturell som menneske. Gjervan, Andersen og Bleka (2012) hevder at det å bruke begrepet flerkulturell om mennesker får en tvetydig betydning når det settes i sammenheng med å være norsk. De uttrykker seg videre på denne måten:

Hva ligger det i å være flerkulturell som person? Er jeg flerkulturell om jeg er flerspråklig eller har minoritetsbakgrunn? Er jeg flerkulturell om jeg ferdes i en livsverden ved at jeg har venner med ulik kulturell bakgrunn, ved å spise samosa til lunsj, ved å elske Fado-sang, ved å reise ut av landet en gang i året og ved å arbeide i et flerkulturelt miljø? (s. 26)

Gjervan et al. tar for seg spørsmål som er viktig å ta opp til diskusjon. Hva det vil si å være flerkulturell er et komplekst spørsmål, uten nødvendigvis et fasitsvar. Mange bruker eksempelvis ordet «minoritet» i stedet for ordet «flerkulturell». Dette kan en se i styringsdokumenter og lovverk. I opplæringsloven § 2-8 heter det blant annet: «særskilt språkopplæring for elever fra språklege *minoriteter*» (1998). En kan stille spørsmål til hva som skiller begrepene «minoritet» og «flerkulturell». Hylland Eriksen (2001) presiserer at minoriteter bare finnes i kraft av majoriteter; de oppstår i en relasjon mellom to eller flere grupper innenfor rammen av en stat. Dermed blir ordet minoritet noe relativt og dynamisk, fordi det skjer i en relasjon. Derav kan en påstå at man som minoritet i en relasjon, vil være majoritet i en annen relasjon. I dagens samfunn er mennesker med minoritetsbakgrunn et uttrykk som brukes mer og mer, ifølge Gjervan et al. (2012), og dette kan omfatte alle mennesker med utenlandsk bakgrunn uavhengig av om de er født i landet eller ikke. Gjervan et al. hevder videre at begrepsparet majoritet og minoritet ofte blir brukt i forhold til hvilke etniske grupper som er størst i et samfunn, og hvilke grupper som er minst, men brukes også ofte for å beskrive hvilke språk som er dominerende og ikke. Likevel hevder de at noen kan synes at minoritetsbakgrunn høres begrensende ut, med utgangspunkt i det engelske begrepet «minor» (mindre enn), mens

flerkulturell kan gi assosiasjoner til noe som er «mer enn». Det er på dette grunnlaget at begrepet «flerkulturelle elever» blir vektlagt i oppgaveteksten. Dette gjøres på bakgrunn av at jeg som forsker vil fremheve at det å være flerkulturell på ingen måte er noe begrensende eller «mindre» enn å være norsk.

Med utgangspunkt i *flerkultur*-begrepet kan det være hensiktsmessig å se på det Banks (2008) kaller for «multicultural education»- flerkulturell pedagogikk. Flerkulturell pedagogikk fremhever et syn på rase, etnisitet, kultur, religion og sosial klasse som noe som er viktige deler av USA og andre vestlige nasjoner. Samtidig fremhever den flerkulturelle pedagogikken et syn på mangfold som noe som beriker en nasjon ved å gi alle innbyggerne rike muligheter til å oppleve andre kulturer og bli et mer beriket menneske- et menneske som klarer å delta i ulike kulturer har lettere for å tjene på den totale menneskelige opplevelsen (Banks, 2008). Den flerkulturelle pedagogikken fremmer dermed mangfold som noe verdifullt og berikende for samfunnet og for hvert enkeltindivid. Banks hevder likevel at et problem som påvirker den multikulturelle undervisningen er at mange har en tendens til å forenkle konseptet for mye. Multikulturell undervisning er ifølge Banks, komplekst og flerdimensjonalt, og for å forklare kompleksiteten i multikulturell undervisning fremhever han fem ulike dimensjoner. Den første dimensjonen er *integrasjon av innhold*: hvordan lærere bruker eksempler og innhold fra ulike kulturer og grupper for å illustrere nøkkelkonsept, generaliseringer, prinsipper og teorier i deres fagområde. Den andre dimensjonen er *kunnskapen om konstruksjonsprosessen*: hvordan lærere hjelper studenter til å forstå, undersøke og fastslå hvordan de implisitte kulturelle antagelser, referanserammer, perspektiver og skjevheter innenfor et fagområde påvirker måten kunnskap er konstruert. *Fordomsreduksjon er den tredje dimensjonen*- den fokuserer på karakteristikken til elevenes rasemessige oppførsel, og hvordan det kan bli endret gjennom lærerens metoder og materiell. Den fjerde dimensjonen er det Banks kaller for *rettferdighets pedagogikk*: denne pedagogikken eksisterer når lærere endrer undervisningsmåten på en måte som vil fremme den akademiske prestasjonen til elever fra ulike rasemessige, kulturelle og sosiale grupper. Dette inkluderer å bruke varierte undervisningsstiler som er konsistent med de store breddene av lærerstiler innenfor kulturelle og etniske grupper. *Å styrke (empower) skolekulturen og sosiale strukturer* er den siste og femte dimensjonen til Banks. Denne dimensjonen handler om at gruppe og «stemple» praksiser, sportsdeltakelse, misforhold i oppnåelse, samt interaksjonen mellom lærestabben og elevene på tvers av etniske og rasemessige linjer, må undersøkes for å lage en skolekultur som styrker (empower) elever fra ulike rasemessige, etniske og kulturelle grupper (Banks, 2008). Med utgangspunkt i alle disse dimensjonene ser vi hvor sammensatt den flerkulturelle pedagogikken er, og at denne pedagogikken er noe som gjennomsyrrer skolesystemet, i motsetning til en forenklet versjon av konseptet som eksempelvis bare fokuserer på en av dimensjonene. Når det i denne oppgaven blir diskutert om lærerens pedagogikk, blir dermed den flerkulturelle pedagogikken vesentlig fra *elevers ståsted*.

2.1.3 Språkets verdi

Aasen (2003) hevder at språket er en sentral kulturkomponent- straks man ytrer seg gjennom skrift eller tale, får man et holdepunkt for å bedømme om de hører ens egen kultur til eller ikke. Aasen påpeker videre at språkytringer nærer bud om kulturell tilhørighet enten man ønsker det eller ikke- både på et bevisst og ubevisst plan signaliserer de hvor man hører hjemme, hevder han. Med Aasen sin uttalelse som standpunkt, kan en dermed hevde at språket på mange måter kan bli en vesentlig kultur- og tilhørighetsmarkør i møte med andre mennesker. Aasen forklarer hvordan språket har en grunnleggende betydning for *identitetsopplevelsen, kommunikasjon og representasjon*. Språket kan dermed ha innvirkning på hvordan vi oppfatter oss selv som menneske. *Identitetsopplevelsen* handler om hvordan språket har en grunnleggende betydning for selvoppfatningen og tilhørigheten (Aasen, 2003). Videre påpeker Aasen at språket er avgjørende for evnen til *kommunikasjon* med andre- for produktive og reseptive samhandlingsferdigheter i skrift og tale- i familie og vennekrets, under utdanning og videre i arbeidslivet. I relasjoner med andre blir dermed språket en tungtveiende kvalitet for samtaleferdigheter. Til sist har vi det Aasen forklarer som evnen til *representasjon*- at språket har en grunnleggende betydning for tankeevnen. Aasen forklarer videre hvordan dette har med at språket er avgjørende for hvordan man oppfatter og fortolker omverdenen. Når mennesker tilegner seg språk, overtar de også den eldre generasjonens selvforståelse og fortolkning av livsbetingelsene (Aasen, 2003). Språket har dermed mye mer enn bare en uttrykkside. Språket har også en indre dimensjon og påvirker hvordan vi forstår og skaper mening i våre omgivelser.

Språket er dermed viktig for menneske og påvirker hvordan vi opptrer og ser verden rundt oss. Likevel kan en stille spørsmål til hvordan språket eller ulike morsmålet, blir tatt imot i den norske skolen. Cummins (1986) hevder at studenter som er styrket eller «empowered» av skolene opplever å utvikle ferdighetene, selvtiliten og motivasjonen til å oppnå akademisk suksess. Kan lærere styrke (empower) elever ved å rette fokus på morsmålet i skolene? Cummins illustrerer fire strukturerende element i organiseringen av skolen som påvirker i hvilken grad minoritets elever er «styrket» (empowered) eller «funksjonshemmet» (disabled). Han forklarer videre hvordan disse elementene inkluderer *inkorporering av minoritetslevers kultur og språk, inkludering av minoritetssamfunnet i utdanningen av barna deres, pedagogiske forutsetninger og praksiser som opererer i klasserommet og vurderingen av minoritetslevene*. Retter man fokus på inkorporering av minoritetslevers kultur og språk, kan en hevde at lærere som ser det i sin rolle å addere et andrespråk og kulturell tilknytning til studentenes repertoar, vil sannsynlig kunne klare å styrke (empower) studentene mer enn de som ser på rollen sin som å erstatte eller trekke bort studentenes førstespråk og kultur (Cummins, 1986). Vektlegging av morsmål i skolehverdagen kan dermed styrke elevene og ha en positiv innvirkning på deres utvikling. Cummins hevder også at det finnes bevis for at kontinuerlig utvikling av begge språk blant tospråklig elever kan gi fordeler i utdanningen.

2.1.4 Inkludering og ekskludering i skolen

I opplæringsloven § 9 A-1 (1998) påpekes det at alle elever har rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I møte med et godt og trygt skolemiljø kan begrepet «inkludering» være sentralt. I stortingsmelding 6 (Meld. st. 6, 2019- 2020,) påpekes det at inkludering i barnehage og skole handler om at alle elever skal oppleve at de har en naturlig plass i felleskapet. I stortingsmeldingen poengteres det at det er avgjørende at alle barn opplever å få være seg selv i et inkluderende felleskap og få like muligheter som andre til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger. Inkludering i et felleskap har dermed en avgjørende verdi for mennesket og dets utvikling, og på mange måter forutsetter dette et godt skolemiljø.

I st. Meld 6 står det at alle barn skal oppleve å være seg selv i et *inkluderende* felleskap. Likevel kan en stille spørsmål om hva inkluderingsbegrepet omfatter i skolesammenheng. Jortveit (2017) hevder at inkluderingsbegrepet ikke er entydig og at det kan analyseres fra flere perspektiv. Dermed kan man hevde at det ikke finnes et fasitsvar for hva inkluderingsbegrepet inneholder i skolen. Likevel påpeker Jortveit at inkluderingsbegrepet opprinnelig ble sett i sammenheng med tilhørighet, som et fundamentalt menneskelig behov, for å kunne fungere sammen med andre i samfunnet- alle skal være likeverdige og akseptert på sosiale arenaer og delta på lik linje med majoritetsbefolkningen i kollektive beslutninger og implementeringen av dem. Inkludering handler dermed om å bli sett, anerkjent og bli godtatt av felleskapet man er en del av.

Når man snakker om inkludering, blir det også vesentlig å rette fokuset på det motsatte begrepet- nemlig ekskludering. Hva er det som hemmer inkluderingen i den norske skolen? Laugerud, Askeland og Aamotsbakken (2014) hevder at det kan se ut som at en del av undervisningen og læremidlene i den norske skolen ikke er svært egnet til å styrke flerkulturelle elevers identitet- det er viktig med bekreftelse av språket og tekstene om deres egen kultur. Dette blir spesielt viktig for flerspråklige elever, hevder de, da språket og tekstene i den norske skolen først og fremst er tilpasset norske forhold, og det som handler om andre land og kulturer sett med et «norsk blikk». En kan dermed hevde at det i lærebøker ligger en form for eksklusjon av flerkulturelle elever, fordi de ikke får muligheten til forståelse i like stor grad som barn som tilhører majoritetskulturen. Videre hevder Laugerud et. al at det er et klart potensial for at fremstillingen av andre land og folk i lærebøker kan utvikles og gjøres bedre, både gjennom økt språklig bevissthet og økt kunnskap om metaforbruk og språkbruk generelt. Med dette til grunn kan en dermed hevde at det ikke bare er skolemiljøet i seg selv som skaper et inkluderende felleskap, men også organiseringen og opplæringen har mulighet til å skape et større akademisk felleskap i skolen.

Laugerud, Akseland og Aamotsbakken (2014) henviser til Gullestad (2001) som er opptatt av at etniske norske skaper det hun kaller for «språklige gjerdene» overfor «innvandrere». Hun hevder at tendensen vi har til å legge vekt på «fred og ro», «lokalsamfunnet», «hjemmet» og «nasjonen» fører til at vi opplever disse gjerdene som opplagt og naturlige- vi ikke stiller spørsmål til dem. Likevel hevder Laugerud et al. at disse språklige og usynlige gjerdene er det rigide skillet vi ofte kan finne uttrykt mellom «nordmenn» og «innvandrere». Hvordan vi ordlegger oss og hvilke ord og begreper vi legger vekt på, kan dermed bli avgjørende for hvordan inkludering oppleves i det norske samfunnet. Et begrep som har fått stor slagkraft i det norske utdanningssystemet er blant annet «likhetsprinsippet». Chinga-Ramirez (2017) påpeker at det norske prinsippet

for likhet ser ut som å være et viktig kulturelt premiss i det norske samfunnet, og at dette har mer sammenheng med den norske kulturen enn de politiske diskursene. Videre hevder hun at sosial eksklusjon i skolene ikke bare er en direkte konsekvens av å være etnisk forskjellig fra det imaginære likheten. Chinga-Ramirez understreker dette ved å rette fokus på en analyse fra Bhopal & Preston (2012) som fremhever hvordan kompleksiteten av elever som lykkes eller feiler i den norske skolen er forstått gjennom tilhørighet til flere sosiale kategorier samtidig, og hvordan de kategoriene interagerer med hverandre. På den måten blir likhetsprinsippet sett opp imot sosiale kategorier- å klare å tilpasse seg og tilhøre ulike bestemte sosiale kategorier. Samfunnet og skolen sitt fokus på likhetsprinsippet kan dermed føre til at det er flere av elevene som ikke «passer inn» i likhetsverdiene som preger det sosiale miljøet på skolen. På den måten kan likhetsprinsippet føre til ikke alle får ta del i et inkluderende fellesskap. Gullestad (2001) beskriver også hvordan det norske sentrale konseptet likhet ofte forutsetter at det er et problem når andre oppfattes som annerledes. Når annerledesheten er oppfattet som «for mye,» unngår ofte gruppene hverandre, i så stor grad som det er en trussel for andre verdier som «fred», «stabilitet», «ro» og «harmoni».

2.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Alle disse konseptene som nå har blitt forklart i første del av litteraturgjennomgangen, kan videre sees i lys av Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Bronfenbrenner har i de siste 50 årene vært en av de mest synlige utviklingspsykologene, og han valgte tidlig en tverrfaglig og helhetlig forståelse av menneskelig utvikling (Bø, 2012). I sitt hovedverk *The ecology and human development*, sammenfatter han mangfoldet av innvirkende faktorer i et oppvekstmiljø til en helhetsmodell som han opprinnelig kalte *utviklingsøkologi* (Bø, 2012). Denne modellen forklarer hvordan menneskers utvikling blir påvirket av de ulike systemene og settingene man er en del av. Bronfenbrenner deler modellen inn i fire ulike deler: *mikrosystemet*, *mesosystemet*, *eksosystemet* og *makrosystemet*. I tillegg til disse fire nivåene som representerer de ulike miljøene som påvirker den utviklende personen, har han senere lagt ved et ekstra system- *kronosystemet*. Kronosystemet representerer en ny dimensjon i modellen som tar for seg tidsbegrepet og dens påvirkning på individ og miljø. På den måten påvirker systemene mennesket på ulike vis. For å få en dypere forståelse av hvordan systemene virker inn på det enkelte individ blir det derfor hensiktsmessig å gå grundigere inn i de ulike systemene.

2.1 Mikrosystemet

Bronfenbrenner (1979) forklarer mikrosystemet på denne måten:

A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (s. 22).

Med andre ord beskriver Bronfenbrenner hvordan mikrosystemet er som et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner erfart av den utviklede person i et gitt miljø, med en spesiell fysisk eller materiell karakteristikk. Mikrosystemet representerer dermed de umiddelbare omgivelsene den utviklende personen er en del av. Det er på mikronivået man først og fremst kontrollerer hverandres atferd og det er der

man deler tanker, opplevelser og læring med hverandre (Bø, 2012). Bronfenbrenner påpeker hvordan aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner konstruerer byggesteinene i mikrosystemet, der settingen er plassen hvor personene kan delta i ansikt- til- ansikt interaksjoner som eksempelvis hjemme, på lekeplassen, på skolen etc. På den måten blir mikrosystemet et system hvor den utviklede personen er fysisk til stede og interagerer med andre. Likevel er det vesentlig å påpeke at påvirkningen av mikrosystemet ikke bare handler om hvordan personen interagerer med andre mennesker. Bronfenbrenner (1979) forklarer det på denne måten:

Regarded as of equal importance are connections between other persons present in the setting, the nature of these links, and their indirect influence on the developing person through their effect on those who deal with him at first hand. This complex of interrelations within the immediate setting is referred to as the *microsystem* (s.7).

Her ser vi dermed at mikrosystemet også innebærer forholdet mellom andre personer som er tilstede i settingen, samt naturen av disse forbindelsene. Hvordan de andre personene knytter bånd har en indirekte innflytelse på den utviklende personen. Dette forklares ved at båndet disse personene knytter vil påvirke de aktuelle personene det gjelder, som igjen vil prege hvordan disse personene møter den utviklende personen.

2.2 Mesosystemet

Bronfenbrenner (1979) beskriver et mesosystem som et system av mikrosystemer. Et mesosystem omfatter ifølge Bronfenbrenner de gjensidige sammenhengene blant to eller flere settinger som den utviklede personen aktivt deltar i. Det omfatter dermed forholdet mellom to eller flere mikrosystemet hvor et individ aktivt samhandler i miljøene (Bø, 2012). Dette kan eksempelvis være relasjoner mellom skole, familien og venner. Bronfenbrenner hevder at det er ulike måter to mikrosystem kan bindes sammen på. Han fremhever fire generelle typer:

1. Den første typen; *deltakelse i flere settinger*, er ifølge Bronfenbrenner den mest grunnleggende formen for å binde sammen ulike systemer. Dette oppstår når den samme personen deltar i aktiviteter i mer enn en setting, for eksempel når man tilbringer tid både på skolen og hjemme. En kan definere det som eksistensen av et direkte sosialt nettverk på tvers av settinger der den utviklende personen er deltaker (Bronfenbrenner, 1979).
2. Den andre typen Bronfenbrenner retter søkelyset mot er *indirekte tilknytning*. Dette oppstår når personen ikke er en aktiv deltaker i begge settingene, men at det fortsatt er en sammenkobling mellom settingene gjennom en tredjepart. Da snakker man om personen som en del av et andreordens nettverk (Bronfenbrenner, 1979). Dette kan eksempelvis være relasjon mellom skole og foreldre.
3. Den tredje typen er *kommunikasjon mellom settinger*. Her blir meldinger overført fra en setting til en annen med intensjonen om å gi spesifikk informasjon til person i en annen setting (Bronfenbrenner, 1979). Kommunikasjonen kan ifølge Bronfenbrenner (1979) oppstå på ulikt vis eksempelvis gjennom telefonsamtaler.

4. Den fjerde og siste typen omhandler *kunnskap mellom settinger*. Her refererer Bronfenbrenner (1979) til informasjon eller opplevelser som eksisterer i en setting om den andre. Denne typen kunnskap, hevder Bronfenbrenner, kan bli innhentet gjennom kommunikasjon mellom settinger, eller fra eksterne kilder til de spesifikke settingene involvert, som for eksempel, fra en bok på biblioteket.

2.3 Eksosystemet

Det tredje systemet i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er eksosystemet. Eksosystem refererer til mikrosystemer hvor den utviklende personen sjeldent eller aldri selv er til stede, men hvor det likevel oppstår samspill og påvirkning av betydning for personer som er viktige for den utviklende personen (Bø, 2012). Bronfenbrenner (1979) forklarer eksosystemet på denne måten:

An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (s. 25).

Bronfenbrenners definisjon understreker dermed at eksosystemet er et system der den utviklende personen ikke er aktivt deltakende. Likevel påvirker dette systemet den utviklende personen i den settingen han eller hun er deltaker i. Hvordan foreldrene trives på jobb, vil eksempelvis kunne ha innvirkning på den utviklende personen, og på den måten blir foreldrenes jobbsted en del av barnets eksosystem. Bø (2012) hevder også at uttrykket *ekso* brukes om steder hvor barna ikke er tilstede, men hvor det *besluttet* ting av betydning for de mikromiljøene og andre arenaer barnet opererer på. Dette påvirker ifølge Bø barnet indirekte. Dette kan eksempelvis være kommunale avgjørelser vedrørende skole, som igjen vil påvirke det utviklende barnet. Fatter kommunen at skolene skal ha større fokus på fysisk aktivitet i skolehverdagen, vil dette indirekte påvirke barnet og dets mikromiljø på skolen.

2.4 Makrosystemet

Makrosystemet er det fjerde nivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Her rettes også fokuset mot en indirekte påvirkning på det utviklende individet. Bronfenbrenner (1979) definerer makrosystemet slik:

The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower- order system (micro, meso, and exo-) that exist, or could exist at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief system or ideology underlying such consistencies (s. 26).

Definisjonen forklarer hvordan de grunnsteinene som eksisterer i kulturen, i trossystem og i ideologier, preger de andre systemene både i form og innhold. Med andre ord kan en si at makro omhandler mønster av verdier, tradisjoner, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, nasjonale væremåter, ideologier og kulturer (Bø, 2012). Disse mønstrene i samfunnet som man ser gjennom både verdier, tradisjoner, ritualer og væremåter vil kunne prege individet på ulike måter. Bø (2012) hevder at påvirkningen av makro setter sitt preg på alt i vår kultur og væremåte, og at påvirkningen formidles gjennom ekso,

meso, mikro og inn i individet. Påvirkningen fra makro vil dermed gå gjennom flere nivåer før det har sin innvirkning på den utviklende personen.

2.5 Kronosystemet

Bronfenbrenner (1986a) hevder at *tid* tradisjonelt sett ble sett på som synonymt med kronologisk alder ved studier av menneskelig utvikling. Det vil dermed si at *tid* har blitt sett opp mot aktuell alder i møte med den utviklende personen. Bronfenbrenner (1986a) forklarer derimot at et økende antall forskere fra midten av 1970- tallet begynte å ta i bruk forskningsdesign som tok hensyn til endringer over tid, ikke bare i personen, men også i miljøet og- det som er enda mer kritisk- tillatelsen til å analysere den dynamiske relasjonen mellom disse to prosessene. Fokuset ble dermed ikke bare rettet mot individet og heller ikke bare på miljøet, men relasjonen mellom disse to endringene. Bronfenbrenner (1986a) presenterte begrepet «kronosystem» for å tildele en forskningsmodell som gjør det mulig å forske på påvirkningen på personens utvikling av endringer og kontinuiteter over tid, i de miljøene den utviklende personen lever i. Ved å utarbeide begrepet «kronosystem» ble det dermed mulighet for å kunne forske på den dynamiske prosessen mellom mennesket og miljøet i møte med tidsperspektivet.

En kan skille mellom en *enkel* form for kronosystem og en mer *avansert* form for kronosystem. Den enkleste formen for kronosystem setter søkelys på en livsovergang, beskriver Bronfenbrenner (1986a). Han utdyper hvordan disse overgangene kan bli sett på som normative overganger; overganger som å begynne på skolen, pubertet og giftemål. Ikke-normative overganger derimot er, ifølge Bronfenbrenner (1986b), overganger som dødsfall, flytting og skilsmisse. Normative overganger representerer dermed overganger som kan være forutsett – overganger som man kan forvente skal skje ved ulike tidsrom i livet, der ikke-normative overganger kan representere overganger som ikke nødvendigvis er forutsett på forhånd. Begge disse overgangene vil imidlertid oppstå i løpet av livet og fungerer ofte som en direkte drivkraft for utviklingsendring (Bronfenbrenner, 1986b). En mer avansert form for kronosystem undersøker, ifølge Bronfenbrenner (1986a), de kumulative effektene av en hel sekvens av utviklingsoverganger over en lengre periode av personens liv. Denne måten å forske på overganger på, vil dermed gi et mer helhetlig bilde på hvordan overganger påvirker mennesket.

2.6 Overganger

I tillegg til de ulike nivåene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, retter han også fokus på det han benevner som økologiske overganger. Økologiske overganger oppstår når en persons posisjon i det økologiske miljøet er endret som et resultat av forandring av miljø eller rolle, eller begge deler (Bronfenbrenner, 1979). Økologiske overganger forutsetter dermed en forandring i menneskers liv på en eller annen måte. En økologisk overgang finner sted hver gang en aktør beveger seg fra et mikromiljø til et annet, hevder Bø (2012). Bø hevder videre at det kan være fruktbart å skille mellom to ulike typer økologiske overganger; *daglige overganger* og *dramatiske overganger*. Daglige overganger refererer til overganger som inntreffer når en person skifter arena og rolle, mens dramatiske overganger oppstår imidlertid når eksempelvis et barn får en lillesøster eller når en voksen gifter seg- felles er at aktøren endrer status, livsfelt og

rolle (Bø, 2012). Økologiske overganger kan dermed gjenspeile både endringer som individet kan oppfatte som en del av det daglige livet, samtidig som det også kan representere større endringer i livet som kan virke mye mer inngripende.

Tar man utgangspunkt i de dramatiske overgangene, hevder Bø (2012) at det er en mulighet for vekst, men at det samtidig kan være en sårbar fase med muligheter for både sorg, feilutvikling og stagnasjon. Videre hevder han at det er en rekke forhold som vil være avgjørende for hvordan den utviklende personen reagerer på slike overganger. Her vektlegges både hvordan den utviklende personen har det følelsesmessig, hvem som er involverte og hvordan det hele foregår (Bø, 2012). En kan dermed hevde at den utviklende personens møte og forhold til de ulike nivåene i den utviklingsøkologiske modellen, vil være avgjørende for hvilken virkning de ulike overgangene vil ha på individet.

3.0 Metodekapittel

I dette kapittelet vil den metodiske tilnærmingen til forskningsprosjektet bli forklart. Først vil mitt epistemologisk og ontologisk ståsted blir presentert, som har vært et viktig utgangspunkt for videre valg av metode og analytisk tilnærming. Etter gjennomgang av metode, vil selve datainnsamlingen bli utdypet- her blir fokuset rettet mot hvordan jeg har tatt et strategisk utvalg, samtidig som det også vil bli gitt en presentasjon av deltakerne. Deretter vil det rettes fokus mot gjennomføring av intervju, videre transkribering og analytisk tilnærming. Til slutt vil etiske hensyn bli tatt opp til diskusjon, samt studiens validitet, overførbarhet og reliabilitet. Å være refleksiv som forsker har vært vesentlig i gjennomføringen av selve datainnsamlingen, som spesielt kommer frem i selve intervjusituasjonen og den posisjon jeg selv har som forsker i møte med deltakerne.

3.1 Epistemologisk og ontologisk ståsted

Som forsker i en forskningsprosess, påvirker man prosessen på ulike måter. Noe som blant annet er med på å påvirke forskningsprosessen er hvilket vitenskapelig ståsted man har som forsker- hvilke paradigmer en tilhører. Kleven og Hjordemaal (2018) fremhever at et paradigme kan tolkes som en virkelighetsforståelse eller en grunnleggende referanseramme for hva som blir ansett for å være fruktbar og akseptabel kunnskap. Disse referanserammene hevder Kleven og Hjordemaal, kan være i større eller mindre grad uttalt og reflektert hos den enkelte forsker, men de fungerer likevel retningsgivende for vesentlige valg som man foretar seg i prosessen, som eksempelvis valg av problemstilling og teorigrunnlag. Hvilke paradigme man tilhører blir dermed vesentlig for retningen i selve forskningsprosessen, fordi det påvirker hvordan forståelse man har og hvilke referanserammer man tar utgangspunkt i. På den måten kan man dermed hevde at hvilket paradigme man tilhører, er avhengig av ontologisk, men også epistemologisk ståsted. Epistemologien representerer hvilket syn man som forsker har på kunnskap, mens ontologien kan sees på i en større sammenheng- her fokuseres det på synet på virkeligheten i sin helhet (Ringdal, 2018).

Et paradigme som på mange måter står nært mitt epistemologiske ståsted er sosialkonstruktivismen. Kjernen i sosialkonstruktivismen er at man tar utgangspunkt i at virkeligheten som vi opplever den, er en sosial konstruksjon der både språket og måten vi kommuniserer med hverandre på har en grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018). I mitt forskningsprosjekt har jeg sett på hvordan inkludering i ungdomsskolen oppleves av flerkulturelle elever, med utgangspunkt i relasjon til lærere og andre medelever. Jeg er dermed opptatt av å se på hvordan skolehverdagen som virkelighet konstrueres av de som er en del av den, både av elever og lærere, og hvordan dette oppleves av de flerkulturelle elevene. Kleven & Hjordemaal (2018) hevder at et radikalt syn på sosialkonstruktivismen er at virkeligheten får eksistens gjennom vår kunnskap om den. Et mindre radikalt standpunkt vil ifølge Kleven & Hjordemaal, likevel hevde at vår kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert. Legger man vekt på den mindre radikale definisjonen på sosialkonstruktivismen, kan man hevde at man som person ikke er opptatt av en objektiv virkelighet, men at man heller retter søkelyset mot hvordan virkeligheten konstrueres gjennom menneskers handlinger. I dette tilfellet blir virkeligheten og kunnskap konstruert av elever og læreres handlinger og væremåter i skolen. Dermed blir

spørsmålet i sosialkonstruktivismen om det finnes en objektiv virkelighet uinteressant og avvisende (Kleven & Hjordemaal, 2018). Inkludering i skolen blir noe kontekstavhengig, og uavhengig av om det finnes en objektiv virkelighet eller ikke, blir ikke dette rettet søkelys mot. Det blir ikke rettet søkelys mot, fordi det er det som skjer *her og nå*, både gjennom kommunikasjon og væremåte i relasjon med lærere og andre medelever som blir vesentlig.

3.2 Valg av metode

Ringdal (2018) hevder at det er problemstillingen som er med på legge føringer for hvordan metode man bør velge. Der kvalitative tilnærminger gir grunnlag for å fordype oss i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene vi studerer, har kvantitative metoder en litt annen tilnærming (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) henviser til Grønmo (2016), som hevder at kvantitative metoder legger vekt på undersøkelsesopplegg som er preget av et strukturert design basert på avstand med kildene, der problemstillingen er rettet mot statiske generaliseringer. I problemstillingen kommer det frem et ønske om å studere hvordan flerkulturelle elever *opplever* inkludering i skolen. Dersom man skal se på hvordan flerkulturelle elever *opplever* inkludering, kan man si at det i problemstillingen ligger et ønske om å forstå noe grundigere- å få en dypere forståelse av hvordan flerkulturelle elever opplever skolehverdagen og relasjoner til lærere og andre medelever. På dette grunnlaget ble en kvalitativ tilnærming retningsgivende for videre arbeid.

Kleven og Hjordemaal (2018) hevder at sosialkonstruktivismen i stor grad er påvirket av fenomenologien. Fenomenologien tar utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelse og søker å oppnå forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Her ser vi dermed hvordan fenomenologien på mange måter kan knyttes opp mot en kvalitativ metode. I problemstillingen kommer det frem at jeg ønsker å se på flerkulturelles elevers *opplevelse* av inkludering, og dermed kan vi se forskningsprosjektet i samsvar med dette vitenskapssynet. Jeg har hatt et ønske om å få innblikk i flerkulturelle elevers opplevelse av inkluderingsprosesser i skolehverdagen, og dermed har også deres meninger og erfaringer vært viktige. På den måten er også fenomenologien som en del av den kvalitative metoden, representert i mitt vitenskapelige ståsted.

Thagaard (2018) hevder at intervju er et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, følelser og tanker. I problemstillingen søker jeg innsikt i elevers opplevelser og erfaringer i skolehverdagen. Gjennom et intervju kan en få innblikk i elevers egen erfaringer og tanker, som både står i samsvar med problemstilling og vitenskapelig ståsted. Derfor ble intervju som forskningsmetode avgjørende for innhenting av den type kunnskapen jeg var ute etter. Intervju kan likevel formes på ulike måter. På den ene siden har vi en ytterlighet som, ifølge Thagaard, er preget av lite struktur og kan på mange måter betraktes som en samtale. Dette kan på mange måter være ønskelig i møte med min problemstilling- gjennom lite struktur kan man lettere få innblikk i elevenes historie og opplevelser, fordi intervjupersonen ikke legger store føringer i selve intervjusituasjonen. Likevel er det en fare for at man kan miste sentrale element fra tema som intervjuer ønsker svar på. På den andre siden derimot, hevder Thagaard at vi har en annen ytterligheten som er relativt strukturert med utformede hovedspørsmål på forhånd og fastlagt rekkefølge. Her er det likevel en fare for at den faste strukturen gjør at viktige deler av intervjupersonens opplevelser fra skolehverdagen kanskje ikke

kommer frem dersom man følger intervjuguiden blindt - man tilrettelegger ikke for at intervjuperson kan følge opp svar og bruke spontanitet i selve intervjusituasjonen. På den måten begrenser man svaralternativene til intervjupersonen. Som en gylden middelvei mellom de to ytterlighetene, har vi det Kvale og Brinkmann (2015) kaller et semistrukturert livsverdenintervju. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser av livsverden til intervjueren, med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene. Denne intervjuformen har en rekke tema som skal dekkes, i tillegg til forslag til spørsmål, men er samtidig preget av åpenhet for endring i rekkefølgen og formulering av spørsmål- man kan følge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonen forteller. Gjennom et semistrukturert intervju åpner man dermed opp for å kunne følge opp intervjupersonens historier og erfaringer, samtidig som man ikke går for langt bort fra selve essensen i problemstillingen. På dette grunnlaget ble en semistrukturert tilnærming førende for gjennomføring av intervju. Ved å ha en semistrukturert tilnærming ble de flerkulturelle elevenes opplevelser satt i fokus, samtidig som jeg som intervjuperson hadde en «ytre ramme», som gjorde at intervjuet ikke skulle styres for langt bort fra forskningsspørsmålet.

3.3 Datainnsamling

Når valg av metode ble avklart, ble fokuset rettet mot datainnsamling. I møte med datainnsamlingen har jeg basert meg på strategisk utvelging. Strategisk utvelging betyr at man systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Siden problemstillingen legger frem et ønske om å få innblikk i hvordan flerkulturelle elever opplever inkludering i skolen, er det dermed strategisk å velge personer som har erfaring og kvalifikasjoner til å samtale om akkurat dette. Derfor ble det viktig som forsker å få snakke med personer som har erfaring og opplevelser rundt dette *her og nå*. En kan hevde at det er ingen som er mer kvalifiserte til å snakke om opplevelse omkring inkludering i skolehverdagen, enn de flerkulturelle elevene selv. Valget falt derfor på intervju av flerkulturelle elever i ungdomskolen. For å nå ut til aktuelle elever som kunne stille opp til intervju, tok jeg kontakt med rektor på to ulike skoler. Her fikk jeg til sammen syv informanter. Fire jenter og tre gutter deltok i mitt forskningsprosjekt. Alle elevene hadde flerkulturell bakgrunn og har innvandret til Norge på ulike tidspunkt i livet.

I beskrivelse av deltakerne og videre presentasjon av funn og resultater velger jeg å bruke fiktive navn på elevene som deltar. I beskrivelsen vil ikke hjemland bli nevnt på bakgrunn av opprettholdelse av deltakernes anonymitet og forskningsetiske retningslinjer. Den første deltakeren velger jeg å kalle for Aisha. Aisha går i tiende klasse, er femten år og kom til Norge for seks år siden. Den andre deltakeren omtales som Ali. Ali er 15 år og kom til Norge som flyktning for fem år siden. Ali går i åttende klasse. Intervjuperson 3 går i tiende klasse, er 17 år som jeg velger å referere til som Iman. Iman har vært i Norge i sju og en halv måned. Intervjuperson 4 betegnes som Yousef. Yousef er 16 år og går også i tiende. Yousef har vært i Norge i cirka seks måneder. Yousef og Iman kom også til Norge som flyktninger. Intervjuperson 5 kaller jeg Mohammed, han er 16 år og har vært i Norge i 4 år. Han går i niende klasse og har gått på to ulike skoler i Norge. Den nest siste deltakeren velger jeg å kalle for Becky. Becky har vært i Norge i litt over to år, er 15 år og går i åttende klasse. Den siste deltakeren skiller seg litt ut fra resten av intervjugruppen, fordi hun kom til Norge i veldig ung alder.

Intervjuperson 7 kom til Norge i en alder av 3 år, går i tiende klasse og er 16 år. Jeg velger å kalle henne Leyla.

3.4 Gjennomføring av intervju

Siden forskningsprosjektet forutsetter behandling av personopplysninger, var det meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (Thagaard, 2018) og ble godkjent av behandler før innsamling av datamaterialet ble igangsatt. Gjennomføringen av intervjuene fant sted på skolene til de ulike deltakerne. Å gjennomføre intervjuene på skolene, var et bevisst valg for at deltakerne skulle føle seg mer på hjemmebane. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at et kvalitativt intervju ikke bare er en funksjon av to eller flere personer som treffes for å prate med hverandre, ettersom deres møte alltid formidles av en rekke ikke-menneskelige faktorer. De påpeker hvordan valg av miljø for samtalen kan føre til at man får den formen for kunnskapsproduksjon man er ute etter. På den måten kan en hevde at ikke-menneskelige faktorer som miljø, kan ha innvirkning på samtalen i sin helhet. Å ha intervjuene på skolen kan dermed være nyttig for kunnskapsproduksjonen, fordi teamet handler om skolen og skolehverdagen. På samme tid kan denne konteksten skape en form for trygghet for deltakerne, fordi intervjuene skjer på deres arena. En annen ikke-menneskelig faktor som kan være med å påvirke intervjuet er bruk av lydopptaker. Kvale og Brinkmann hevder at de fleste intervjuere får en rar følelse når innledende småprat opphører og lydopptaker slås på, noen ganger forandres situasjonen umiddelbart. På den måten fungerer lydopptakeren som en kontekstmarkør og angir et skifte i samtalsjanger. I intervjusituasjonen merket jeg som forsker hvordan lydopptakeren kunne gi samtalen et alvorspreg. Et alvorspreg som ikke var til stede før og etter lydopptakeren ble slått av og på. I henhold til det etiske omkring lydopptaker, var det også viktig for meg å få muntlig tillatelse for bruk av lydopptaker før intervjuene startet, noe som resulterte i at en av sju deltakere ikke ønsket at lydopptaker ble benyttet. Å spørre deltakerne muntlig ble vektlagt for å forsikre meg om at de var bevisste på hva det hadde sagt ja til, og for at de skulle få muligheten til å trekke sitt samtykke for lydopptak om de ønsket det. Intervjuene var mellom 20- og 45 minutter lange. Seks av intervjuene var på norsk og to var på engelsk. Å gjennomføre noen intervju på engelsk var vesentlig for å få en kommunikasjon der begge parter har lik mulighet for forståelse.

Under intervjuene var jeg bevisst på at jeg er en del av en majoritet som forsker på en minoritet. På den måten blir jeg det Berger (2015) kaller for en *outsider*. Som outsider har jeg dermed ingen personlig erfaring med det som forskes på, og selv om jeg gjennom jobberfaring i integreringsenheten kanskje har en større forståelse av det som forskes på, vil jeg aldri få en helhetlig og indre forståelse av hvordan det er å være en person med minoritetsbakgrunn i Norge. Å ha en forskningsprosess som er refleksiv, med indre dialoger og selvevaluering av egen posisjon, og hvordan dette kan påvirke forskningen har vært vesentlig både før, etter og i intervjusituasjonen (Berger, 2015). Berger hevder at en forsker som ikke er kjent med spesifikke erfaringer under studiet kan tilnærme seg den fra et annerledes synspunkt, som kan få frem nye spørsmål og lede i innovative retninger. En av elevene i intervjuet reflekterte blant annet rundt hvordan han måtte begynne å tenke på de spørsmålene han ikke hadde tenkt på tidligere, i slutten av intervjuet. Dette kan på mange måter vitne til at spørsmålene som ble stilt i intervjusituasjonen fikk han til å reflektere rundt nye synspunkter som han ikke hadde tenkt på i forkant.

Likevel er det ulike feller som man kan gå i som en «outsider». En felle ved å studere det ukjente er utfordringen med å konseptualisere et forskerspørsmål som er relevant for deltakerens opplevelse (Berger, 2015). Noen av spørsmålene som ble stilt i intervjusituasjonen, var for elevene vanskelig å svare på. Dette var spørsmål som eksempelvis «hva tror du de andre tenker om din bakgrunn?». Dette var noe jeg som forsker trodde deltakerne hadde mange tanker og refleksjoner rundt på forhånd, men flere av deltakerne synes dette spørsmålet var vanskelig å besvare. Dette kan være et resultat av at jeg som forsker ikke alltid klarer å se for meg hva som er relevant for deltakernes opplevelse, fordi jeg ikke har personlig erfaring med det som forskers på. På den måten kan det å være *outsider* begrense datamaterialet, fordi at man ikke har personlig erfaring med å være flerkulturell i skolen, og derav heller ikke alltid klarer å stille relevante spørsmål. En annen felle som man lett kan gå i som *outsider* er fravær av språk-forsiktighet, hevder Berger (2015) - at man sier ting som for en selv ikke er sensitivt eller frekt, men kan oppleves støtende for deltakerne. Som forsker ble dermed den språklige forsiktigheten vektlagt høyt. I selve intervjusituasjonen ble det vesentlig for meg som forsker å ha en indre dialog og selvevaluering av egen posisjon, og samtidig være varsom i kommentarer og spørsmål om sårbare tema. En kan i ettertid spørre seg om fokuset på den språklige forsiktighet i intervjusamtalen, gjorde at jeg som forsker ikke turte å gå i dybden på sårbare tema, som igjen kan ha begrenset sluttresultatet av datamaterialet. Likevel hevder Thagaard (2018) at vi må vurdere hvor personlige og nærgående spørsmål vi kan stille, slik at intervjupersonen ikke blir ledet til å gi informasjon som han eller hun kommer til å angre på i ettertid. Å ikke kreve for mye åpenhet av deltakerne er dermed viktig for at deltakerne ikke skal sitte igjen med en følelse av at de har delt for mye om sitt privatliv. At jeg etterstrebet en språklig forsiktighet og en sensitiv tilnærming til sårbare tema, kan dermed begrense datamaterialet, men likevel forsikre at deltakerne ikke deler mer enn de føler seg komfortable med å dele.

3.5 Fra tale til skrift

Etter endte intervjuer satt jeg igjen med seks intervju fra lydopptaker og et intervju skrevet for hånd. Å transkribere intervju fra muntlig til skriftlig form er en viktig del av forskningsprosessen- det er her intervjusamtalen blir strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale et al., 2015). Å gjøre om intervjuene fra tale til skrift, er en omfattende prosess med mange dilemma å ta stilling til. Kvale og Brinkmann (2015) stiller seg spørrende til om uttalelser bør transkriberes ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av alle «eh» og lignende, eller om intervjuene bør omformes til en mer formell skriftlig stil. De hevder videre at det ikke finnes noen standardsvar på slike spørsmål. For meg som forsker ble det vesentlig å transkribere så ordrett som mulig, transkribere på dialekt og på det aktuelle språket som ble snakket. Dette ble viktig for å fremstille intervjupersonene på en mest mulig korrekt måte. Kvale og Brinkmann hevder likevel at veldig spesialiserte former for transkripsjon verken er mulige eller nødvendige når det dreier seg om meningsanalyse av store intervjutekster. Hvor spesialiserte mine transkripsjoner er, kan diskuteres, men en kan hevde at mine registreringer av «eh», gjentakelser og tidvis usammenhengende setningsoppbygginger ikke nødvendigvis er essensielt, dersom vi legger vekt på Kvale og Brinkmanns utsagn. Likevel hevder Kvale og Brinkmann at detaljerte transkripsjoner kan skjerpe intervjuerens oppmerksomhet overfor de finere nyansene i intervjuinteraksjonen. Å ha en detaljert transkripsjon var et

bevisst valg for meg som forsker, nettopp på bakgrunn av å kunne ta tak i de finere nyansene i intervjuinteraksjonen. De finere nyansene som eksempelvis hvordan «ehm» i noen tilfeller kan vise usikkerhet knyttet til spørsmålet, blir vesentlig å inkludere, fordi dette kan ha innvirkning på hvordan man som forsker tolker og analyserer datamaterialet. Når en av deltakerne får spørsmål om han har følt seg utenfor på skolen, svarer han: «ehm, ja jeg tror det, ehm ja jeg tror det, ehm noenganger (vedlegg 3, utdrag 3)». Uttrykket «ehm» trenger ikke tilsynelatende å ha et direkte og konkret meningsinnhold her, men en kan argumentere for at det kan gi mening i en større sammenheng eller vise mønster i datamateriale, selv om ikke ordlyden i seg selv ser ut til å gi et konkret meningsinnhold. Dette kan man trekke opp mot Tjora (2021) sitt utsagn om at det ofte vil være smart å være mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig, fordi man ikke nødvendigvis vet hva som er av betydning for forskningen før man har startet med analysen. Å ha en detaljert oversettelse fra tale til skrift ble likevel vanskelig ved intervjuet som ble gjort uten lydopptaker. Her var fokuset likevel rettet mot å skrive ned så detaljert som mulig med utgangspunkt i notater fra intervjusituasjonen, og utvikling av mer detaljerte notater etter endt intervjusituasjon. Etter å ha transkribert alle intervjuene, hadde jeg til sammen 71-A4 sider med nøyaktige transkripsjoner.

Selv om det har blitt vektlagt å transkribere på et detaljert nivå, har det likevel vært vesentlig å rette fokus på at den detaljerte transkripsjonen ikke skal gå ut over lojaliteten til deltakerne. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker blant annet at man skal være oppmerksom på at publisering av usammenhengende og repetitive ordrette intervjutranskripsjoner, kan medføre til en uetisk stigmatisering av bestemte grupper eller personer. Samtlige av deltakerne har norsk som andrespråk, og dette medførte tidvis til språklige utfordringer i intervjusituasjonen. Derfor er det viktig å påpeke at selv om jeg som forsker velger å transkribere ordrett og usammenhengende i transkripsjonen som hjelp i analyseprosessen, blir det likevel viktig å ikke gjengi språklige feil og usammenhengende setningsoppbygginger i selve publiseringen av masteroppgaven. Kvale og Brinkmann påpeker også hvordan transkribering er en oversettelse fra en narrativ form- en muntlig diskurs- til en annen narrativ form; en skriftlig diskurs. Dette kan gjøre at den ordrette skriftlige diskursen ikke alltid rettferdiggjør den muntlige. I selve publikasjonen og i utdrag av transkripsjon i vedlegg (vedlegg 4), vil engelsk og dialekt gjøres om til norsk og bokmål, da dialekt og språk gjør at det blir vanskeligere å opprettholde anonymiteten til deltakerne.

3.6 Analytisk tilnærming

I selve analysen av datamaterialet var det vesentlig som forsker å ha en empirinær tilnærming til datamaterialet. Hensikten med forskningsprosjektet er å få innblikk i flerkulturelle elevers opplevelse av inkludering i skolen, med utgangspunkt i relasjoner til lærere og andre medelever. Gjennom eget vitenskapssyn ligger det et ønske om å rette fokus på deres meninger og erfaringer, samt den kontekstavhengige virkeligheten. Derfor blir det vesentlig for meg å ha en empirinær tilnærming til datamaterialet, spesielt i de første fasene. Jeg har et ønske om at datamaterialet ikke skal bli for farget av min forforståelse og antagelser basert på eget teoretiske ståsted. På dette grunnlaget har jeg tatt mye inspirasjon fra Tjora (2021) sin Stegvis-deduktiv induktiv metode i min analytiske tilnærming. Koding er første steg i SDI- modellen, der kodingen ligger svært

tett på empiriren og der man gjerne bruker begreper som allerede finnes i datamaterialet (Tjora, 2021). Dette steget har vært sentralt for den analytiske tilnærmingen. En kan hevde at det å bruke begreper som Tjora kaller for «innfødte begreper» blir avgjørende for å kunne ha en empirinær tilnærming til materialet. Ved å bruke innfødte begreper, kan en påstå at kodingen ikke blir like mye påvirket av egen forforståelse i de tidlige fasene av arbeidet, som det kanskje hadde blitt om man hadde brukt egne begreper.

I selve kodearbeidet ble Nvivo brukt flittig. Nvivo er et av flere dataprogrammer for analyse av kvalitative data, som en bistand i systematiseringen av kodings- og grupperingsarbeidet (Tjora, 2021). Å bruke Nvivo ble viktig for å få en analyseprosess som var preget kvalitet, samtidig som det var et verktøy som ga meg som forsker større oversikt over selve datamaterialet. Ved hjelp av Nvivo og med utgangspunkt i SDI-modellen, fikk jeg over 200 koder til sammen. Kodene var preget av en empirinær tilnærming til datamaterialet og bruk av innfødte begreper. Dette resulterte i et stort antall koder, samtidig som noen av de ble noe lange. Kodene ble deretter systematisert i kodegrupper inne på Nvivo etter innhold. Når samtlige av koder hadde blitt systematisert i kodegrupper, fikk jeg dermed et større overblikk over mønster og tendenser i datamaterialet. Likevel er det vesentlig å påpeke at ikke alle koder fikk tildelt en kodegruppe på bakgrunn av dets innhold og sammenheng med de resterende kodene. Til sammen ble det rundt 30 kodegrupper som igjen ble grunnlaget for tema for videre drøfting. En kodegruppe var for eksempel: «lærerne har spurt om kulturell bakgrunn», og «liker skolesystemet» (se vedlegg 5). Kodegruppen «liker skolesystemet» har eksempelvis 17 underkoder. Kodegruppene ga et bedre overblikk over datamaterialet og ble grunnlaget for videre tema i forskningsprosessen som var: *positiv holdning til skolesystemet, god relasjon med lærer, positiv oppfatning av medelever, lite utfordringer med å tilhøre ulike kulturer og utenforskap.*

3.7 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Reliabilitet, validitet og overførbarhet er ifølge Thagaard (2018) sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektet, og gir dermed oss ett inntrykk av kvaliteten av prosjektet. For å styrke kvaliteten på eget forskningsprosjekt har det derfor vært viktig å reflektere rundt disse begrepene i forskningsprosessen.

Reliabilitet handler om forskerens pålitelighet- det å gjøre rede for hvordan man utvikler data og å ha en kritisk vurdering av om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). På den måten kan en argumentere for at det å være transparent som forsker gjennom hele forskningsprosessen øker prosjektets reliabilitet. Det er dermed vesentlig å ta med leseren i alle ledd av forskningsprosessen. Ved å blant annet å presentere hvordan det vitenskapelige ståstedet mitt som forsker påvirker forskningsprosessen, og hvordan min posisjon som *outsider* påvirker intervjuene på godt og vondt, ligger et ønske om å vise reliabilitet i forskningsprosjektet. Samtidig kan den detaljerte transkribering også vise reliabilitet i forskningen. Ved å transkribere så ordrett som mulig, kan man vise leseren et mer pålitelig bilde av hva som ligger til grunn for ulike tolkninger senere i prosessen. Likevel er det også viktig at behovet for det å være pålitelig ikke går ut over lojaliteten til deltakerne. Derfor vil usammenhengende setninger og språkfeil bli rettet i selve publikasjonen for å ikke stigmatisere grupper eller enkeltpersoner. Likevel kan det faktum at leser blir informert om at en detaljert transkripsjon ligg i grunn for analyseprosessen føre til en viss åpenhet og troverdighet til forskningen, som igjen kan styrke prosjektets reliabilitet.

Thagaard (2018) hevder at validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til og hvordan vi tolker disse. Hun presiserer videre hvordan man styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. En kan argumentere for at det å ha en detaljert transkribering på mange måter kan styrke resultatets validitet. Som Tjora (2021) påpeker, er problemet med å gjøre transkripsjon ut fra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen, at en ikke alltid vet hva som er de viktige teamene og hva som er hensiktsmessig detaljnivå til analyseprosessen, når man setter i gang med transkriberingen. Ved å transkribere detaljert er det dermed større sannsynlighet for at man får et større helhetlig bilde av intervjuet, som igjen kan påvirke hvordan man tolker materialet i analyseprosessen. Dermed kan en argumentere for at et detaljert transkriberingsnivå kan bidra til å styrke gyldigheten av resultatene man kommer frem til- man har et større helhetlig bilde av selve intervjusituasjonen gjennom hele analyseprosessen. Samtidig har det videre i analyseprosessen vært viktig med en empirinær tilnærming til datamaterialet. Det har vært vesentlig for meg som forsker at ikke mine forutinntatte tanker og refleksjoner preger analysen i for stor grad. Dersom analyseprosessen blir i stor grad preget av forskerens forforståelse og forutinntatte meninger, kan en argumentere for at det svekker resultatenes gyldighet. For å styrke resultatenes gyldighet ble det dermed vesentlig å rette fokus på en empirinær tilnærming. Likevel vil egen forforståelse som eksempelvis vitenskapsteoretisk ståsted uansett påvirke analyseprosessen i større eller mindre grad. Det som derfor har vært viktig for meg er å ha en refleksiv holdning til analyseprosessen, med indre dialoger og selvevaluering av egne tanker og forforståelser.

Et annet element det er viktig å reflektere over i møte med forskningsprosjektet er muligheten til generalisering eller det Thagaard kaller for overførbarhet. Thagaard (2018) presiserer at overførbarhet omhandler hvordan tolkningen av en enkeltstudie kan være relevant i en større sammenheng. Min studie er en kvalitativ studie med utgangspunkt i intervju som metode og bærer dermed preg av en form for kontekstavhengighet. En kan hevde at en kvantitativ studie kunne gi bedre betingelser for overførbarhet, på bakgrunn av et bredere utvalg. Likevel kan en argumentere for at en kvalitativ forskning er mer egnet til min studie i møte med problemstillingen som ser etter hvordan elevene *opplever* inkludering. På samme tid påpeker Thagaard at overførbarhet i kvalitative studier stiller spørsmål om *tolkningen* vi utvikler, kan være relevante i andre sammenhenger. En kan dermed argumentere for at studien viser overførbarhet gjennom at blant annet tolkninger om *annerledeshet* og *likhetsprinsippet* er tolkninger som kan være relevante i andre sammenhenger, ikke bare i denne aktuelle studien.

3.8 Ethiske beretninger

I møte med et forskningsprosjekt er det mange etiske betraktninger som skal tas hensyn til. En kan argumentere for at en av de viktigste etiske prinsippene er å unngå at deltakerne får negative konsekvenser på grunn av deltakelsen. Thagaard (2018) presiserer at forskerens etiske ansvar er basert på at vi beskytter integriteten til deltakerne ved å forsøke å unngå at forskningen fører til negative konsekvenser for deltakerne. Det er viktig at vi tenker gjennom hvordan man som forsker beskytter deltakerne mot uheldige virkninger av deltakelse i forskningsprosjekt, påpeker hun. Å ikke publisere sitat med usammenhengende setninger og språkfeil som påpekt tidligere i kapitlet, blir dermed viktig for å ikke stigmatisere grupper, samtidig som man

beskytter deltakerne fra å få negative konsekvenser av deltakelsen. På samme måte har vektleggingen av språklig forsiktighet og forsiktighet i møte med sårbare tema vært vesentlig. Dette har vært vesentlig for at deltakerne ikke skal ha noen negative virkninger av deltakelsen. Å få utdypende og rike beskrivelser skal ikke gå på bekostning av deltakernes rett til beskyttelse av eget privatliv. I møte med de negative konsekvensene blir også anonymitet et viktig begrep. At deltakerne ikke skal kunne bli gjenkjent i publiseringen er også et vesentlig element for å beskytte deltakerne mot negative konsekvenser av deltakelsen.

Siden forskningsprosjektet forutsetter intervju av elever, hadde elevene fått utdelt et informasjonsskriv og samtykkeskjema av lærerne på forhånd. Ifølge NSD kan barn og ungdom som hovedregel selv samtykke til deltakelse i forskning når de er fylt 15 år (forskningsdata, u.å.). Alle elevene som var deltaker i mitt forskningsprosjekt var 15 år eller eldre, og derfor var det ikke nødvendig med samtykke fra foreldre. Informert samtykke er ifølge Thagaard (2018) basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at hver enkel har kontroll over opplysninger om seg selv som deles med andre. At de fikk samtykkeskjema noen dager i forveien ble dermed vesentlig for at de skulle få muligheten til å sette seg inn i hva deltakelsen innebærer for dem. Samtidig var det viktig for meg å informere deltakerne muntlig før intervjuene om anonymitet og mulighet til å trekke tilbake deltakelsen, både før, under og etter intervju. Her ble også grunnlaget for deltakelsen forklart. Dette for å forsikre om at konfidensialiteten blir opprettholdt i forskningsarbeidet. Kaiser (2012, som referert i Kvale et al., 2015) hevder at konfidensialitet i forskningen refererer til enigheten med deltaker om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse. At elevene både får informasjonsskriv og muntlig informasjon om deltakelsen, ble dermed vesentlig for å forsikre at enighet med deltaker blir opprettholdt. Før intervjuet ble også hver enkelt spurt om bruk av lydopptaker. Tjora (2021) hevder at det å skru av lydopptakeren i en del av intervjuet, etter informantens ønske, viser respekt for vedkommendes privatliv og opprettholder tilliten i situasjoner der informasjonen som framlegges, oppleves som sensitiv. Å spørre muntlig om tillatelse til å bruke lydopptaker var på dette grunnlaget viktig for å forsikre en opprettholdelse av elevenes råderett over eget liv, samtidig som de selv fikk kontroll over hvordan informasjonen de gir blir delt med andre. Dette medførte at en av elevene ga uttrykk for at de ikke ønsket lydopptaker, der ett av intervjuene ble nedskrevet manuelt i og etter intervjusituasjonen.

Jeg har jobbet som vikar i integreringsenheten i samme kommune som deltakerne jeg intervjuet bor i. Derfor var det flere av deltakerne jeg kjente til på forhånd, mens noen var helt ukjente for meg. Siden jeg kjenner noen av elevene på forhånd, har taushetsplikten stått svært sentralt. En sentral verdi i mitt forskningsarbeid er at de bekjentskapene og den kunnskapen jeg besitter på bakgrunn av min jobb, ikke skal overføres til forskningsarbeidet i noen som helst grad. Taushetsplikten som ansatt i integreringsenheten stiller krav til meg som ansatt at opplysninger som jeg har tilgang til på bakgrunn av min stilling ikke skal overføres til forskningsprosjektet, vis versa. Likevel har jeg gjennom min stilling fått en for forståelse av det miljøet jeg forsker på, som kan ha innvirkning på hvordan jeg tolker datamaterialet. Thagaard (2018) hevder blant annet at når man kjenner til miljøet på forhånd, har vi et utgangspunkt for å utvikle en forståelse innenfra. Det vil ifølge Thagaard si at de erfaringene vi har i miljøet, kan gi grunnlag for gjenkjennelse og bli et utgangspunkt for den forståelsen vi etterhvert kan ende opp med å komme frem til. Gjennom integreringsenheten har jeg kjennskap til miljøet og dermed får jeg en for forståelse av det fenomenet som forskers på. Likevel er

det viktig å påpeke at ingen opplysninger eller informasjon om den enkelte deltaker som jeg har på bakgrunn av min ansettelse i intergreringsenheten har blitt brukt i forskningsprosjektet og vis versa.

4.0 Funn

I dette kapittelet blir funn som er sentral i møte med forskningsspørsmålet belyst. Her blir mønster og bemerkelser fra datamaterialet trukket frem og satt i fokus. Funn som vektlegges fremhever hvordan elevene opplever lærer- elev-relasjoner, hvordan de opplever skolesystemet, oppfatningen av andre medelever, samt hvordan de erfarer å være deltaker i flere kulturer. I alle intervjuene finner man interessante funn som blir grunnlag for senere analyse.

4.1 Lærer-elev-relasjonen

I datamaterialet er det en stor andel av elevene som har en positiv holdning til egen relasjon til lærere. Flere av elevene beskriver lærerne som rettferdig, der Becky blant annet kommer med utsagn som «lærer gjør ikke forskjell», «lærer prøver å elske alle» og «lærer hører på meg som de hører på alle i klasserommet». Denne eleven beskriver hvordan hun føler seg hørt av læreren på lik linje med de andre i klasserommet.

Når jeg som intervjuer spør om det er utfordrende å ha en annen religion enn majoriteten i klassen svarer Ali på denne måten:

Nei det er ikke, det e ikke vanskelig å ha anna religion enn andre. Fordi for eksempel i arbeidslivsfag, så lagde vi pizza. Å det va skinke på pizzaen, så jeg bare sa til læreren at jeg ikke ville ha skinke, og om hun kunne lage uten skinke til meg, og hun sa «okei».

Dette spørsmålet var et oppfølgingsspørsmål etter en samtale om medelevers spørsmål om Ali sin religiøse bakgrunn. Eleven velger likevel å svare på spørsmålet ved å komme med et eksempel på en situasjon med en *lærer*. Situasjonen eksemplifiserer dermed for Ali hvorfor det ikke er vanskelig å ha en annen religiøs bakgrunn i klassesammenheng med utgangspunkt i væremåten til en lærer.

Samtidig er det samtlige av elevene som beskriver læreren som hjelpsom, der Aisha blant annet sier: «ehm jeg føler at hvis jeg trenger hjelp så er de her og hjelper deg også». En annen beskriver også hvordan han har mange spørsmål om ulike ting, og hvordan det å spørre er en «ting med lærerne». Å ha mulighet til å kunne spørre spørsmål blir dermed oppfattet som en naturlig del av relasjonen man har til lærerne. Dette kan også sees i sammenheng med elevenes opplevelse av lærere i hjemlandet, der flere forklarer hvordan lærere ikke var like hjelpsom og støttende. Noen forklarer hvordan lærerne ikke hjalp alle på lik linje, og at de ser på store klasser som en tungtveiende faktor for hvorfor lærerne ikke var like hjelpsomme i hjemlandet.

Et annet element som på mange måter fremhever elevenes opplevelse av lærerne, er hvordan de *beskriver* relasjonen mellom dem selv og lærerne. Iman forklarer blant annet hvordan lærere i Norge er ved å si: «I Norge er de veldig gode, lærerne, de er som en venn, de snakker til deg på den måten». Mohammed anvender på lik linje med Iman ordet «venn» når han snakker om en tidligere lærer i Norge: «På gamleskolen var jeg mest venn med læreren min istedenfor elevene». Utsagnene kan sees i lys av hvordan elevene beskriver relasjon til lærerne i hjemland. Iman beskriver lærerne i hjemlandet slik: ««I hjemland» er lærerne som en sjef sånn «jeg er din sjef og du er min student og

du har ikke lov til å snakke foran meg på en gøyale måte», eller du må være veldig seriøs og streng på en måte.» På lik linje med Iman beskriver lærerne i hjemlandet som en sjef, påpeker Mohammed: «I «land» sa vi ikke navn på lærer- vi ble kastet ut om vi gjorde det. Det er mye bedre i Norge.» Her beskriver Mohammed dermed at det er andre normer for å snakke med lærer i Norge, kontra i hjemlandet. Yousef beskriver også hvordan de i hjemlandet var opplært til at lærere var på lik linje med en mor eller en far. Disse eksemplene viser at det er en stor kontrast mellom hvordan elevene opplever relasjonen mellom elev- lærer i Norge, kontra hvordan det opplevde lærer-elev-relasjoner i hjemlandene sine.

To av elevene beskriver også hvordan de opplever lærerens forståelse av dem selv. Becky sier blant annet: «lærerne de forstår deg så mye også er de snill.» På lik linje med Becky påpeker Iman at relasjonen med læreren er basert på forståelse: «det er som at de forstår oss». Her ser vi dermed hvordan elevene har en opplevelse av å bli forstått av læreren.

Når jeg som forsker stiller spørsmål om lærerne har spurt dem om deres hjemkultur er det flere av elevene som sier at lærerne har vist interesse. Ali forteller blant annet at de hadde framføring på hele ungdomstrinnet, der han ble spurt om han ville fortelle om hvordan det var å flytte fra hjemlandet til Norge. Han forteller også at de spør for eksempel når det er Id og ramadan. På lik linje med Ali, sier Iman at læreren vil: «vite hvordan vår kultur er, og hvordan vi feirer ting, så ja læreren vil vite hvordan vi tilbringer tidene og hvilken mat vi spiser». Dette poengterer også Aisha som sier at de spør når de har ramadan, og at lærerne snakker med henne om det er kjekt og om det er god mat. Leyla sier også at lærere har spurt «veldig mange ganger» og forklarer at spesielt på bakgrunn av landet hun er fra, så er det mange som spør og er interessert. Hun påpeker også at mange spør om hun kan sammenligne. Yousef påpeker på lik linje med resten at lærerne «spør om mat og sånn». Når Becky får spørsmålet om hva de spør om svarer hun også «ehm de spør om mat, vær og kultur». Ved spørsmål angående hvordan det føles å at lærere viser interesse for kulturell bakgrunn, er det nøkkelord som «bra, fint, greit» som preger datamaterialet. Ali sier det på denne måten: «Det er bra. Det er bra at de viser respekt for andre kulturer». Becky påpeker at det er bra at noen er interessert og vet om henne, og hvordan livet er i hjemlandet hennes. Iman sier også at hun føler at det er veldig kjekt at dem spør. Når Yousef får spørsmålet om hva han synes om at lærerne spør svarer han slik: «Vel, det er veldig bra, fordi det er en kultur og de er ment for å bli utforsket så ja, det er veldig bra.»

4.2 Utfordring i lærer-elev-relasjon

En utfordring i lærer-elev-relasjonen som skiller seg ut fra resten av funnene, er en av deltakerne som beskriver forholdet til lærerne sine. Mohammed sier som følger:

På gamleskolen var jeg mest venn med læreren min i stedet for elevene. Her er det bob bob. Noen av lærere gjør noe som er rasistisk. Hvis jeg gjør noe som de andre også gjør, er det bare jeg som får skylden.

Deltakeren sin opplevelse av relasjon til lærerne på den nye skolen, står i stor kontrast fra hvordan de andre elevene opplever relasjonen til sine lærere. Mohammed føler at lærerne er rasistiske, fordi han blir urettferdig behandlet. Han forklarer likevel at han var

mest venn med læreren sin på gamleskolen, noe som skiller seg kraftig fra opplevelsen på den nåværende skolen. Denne forklaringen står i stor kontrast til utfordringene de andre elevene opplever, og skiller seg ut, men er likevel viktig å ikke usynliggjøre eller minimalisere.

4.3 Skolesystemet

Flere av elevene beskriver en positiv holdning til hvordan norskopplæringen fungerer på skolene. Becky forklarer blant annet hvorfor hun synes norskopplæringen på skolen fungerer bra på denne måten:

Når jeg har sånn norskopplæring med en annen lærer, så blir det mye lettere, fordi jeg bare kan spør når jeg vil åsså kan hun eller han gå litt, ikkje så fort, så jeg forstår mer.

Eleven forklarer her hvordan norskopplæring på mange måter kan oppleves som positiv, fordi det gjør at hun får mulighet til forståelse og læring på lik linje med de resterende elevene. Aisha deler også denne holdningen, der hun forklarer at hun synes norskopplæring er bra fordi «jeg lærer mer». Ali hevder på lik linje med Aisha at norskopplæring er bra der han sier: «Det va bra, fordi det blir mye enklere å snakke og lære og skrive åsså når det e norskopplæring». Aisha og Ali underbygger dermed synet på at norskopplæringen oppleves som positivt. Mohammed påpeker i motsetning at han føler at lærerne ikke tilpasser hvordan de skal tilrettelegge for at han skal kunne lære og poengterer «det var bedre på den forrige skolen».

Iman trekker også frem et viktig aspekt ved det norske skolesystemet som på mange måter kan påvirke følelse av inkludering. Iman sier som følger: «I Norge er det veldig bra, fordi man er likestilte. Alle sammen er like, ingen er som en sjef, ingen er veldig lavstilte, så man er like.» Iman forklarer her hvordan hun opplever maktforholdene i det norske skolesystemet. Hun forklarer også tidligere hvordan lærerne i hjemlandet ikke så alle elevene likt: «Med noen studenter er de veldig vennlige, men noen studenter likte de ikke. Det er ikke bra, man må se på alle elevene som like.» Her ser vi dermed hvordan hun opplever den norske skolen som et likestilt samfunn, som står i motsetning til hvordan hun opplevde skolen i hjemlandet. På lik linje med Iman, påpeker også Becky hvordan det var forskjellsbehandling blant lærerne i hjemlandet. «De hjalp ikke dem som ikke var så bra i engelsk, fordi alt som vi gjorde, det var på engelsk, så jeg tror at noen ikke hadde det så bra i klasserommet». I møte med maktforholdene på skolen i hjemlandet hevder også Becky at lærerne brukte makt på bakgrunn av at kommunen valgte ut skoler som var best- det kan dermed være et resultat av mye press på lærerne fra høyere hold- kommunen. Becky sier: «så hvis de skal ha en skole som er best så betyr det at alle i skolen må øve mer og få bedre karakterer, så derfor begynte alle lærerne å bli stygge- å bruke makt». Becky beskriver her et skolesystem som påvirker lærerne til å bruke makt på bakgrunn av press om å være best fra høyere hold. I motsetning til skolen i hjemlandet beskriver hun skolen i Norge på denne måten: «men her når du får dårlig karakter, de prøver å hjelpe deg til å få en bedre karakter... men de bruker ikke å si at du må få bedre karakter, de vil at du skal gjøre ditt beste». Ifølge Becky ligger fokuset i den norske skolen på at lærerne skal hjelpe barna til å gjøre sitt beste ut fra egne forutsetninger, i motsetning til skolen i hjemlandet der press fra kommune gjorde at lærerne brukte makt for å få elevene til å oppnå de beste

karakterene. Her ser vi dermed hvordan press fra ytre faktorer kan påvirke inkludering og ekskluderingsprosesser i skolen, også med utgangspunkt i lærer- elev-relasjoner.

Et annet element ved skolesystemet er følelsen av utenforskap i skolen på bakgrunn av mangel på kunnskap. Dette fremheves i datamaterialet når Yousef svarer på spørsmålet om hva han tror grunnen er til at han føler seg utenfor på skolen. Yousef svarer på denne måten: «noen ganger mangel på kunnskap og noen ganger norsk i seg selv». Når jeg som forsker spør hva han mener med «mangel på kunnskap» svarer han:

Vel, i hjemlandet for eksempel så hadde vi geografi og historie, men vi hadde bare historien til hjemlandet og litt av «verdensdel» eller noe, men her er det et helt nytt kontinent så når man snakker om historie så snakker man ikke om historie i hjemlandet. Når man snakker om geografi så snakker man ikke om geografi i hjemlandet, og på den måten ja.

I motsetning til andre deltakere beskriver Yousef en annen form for utenforskap- Yousef trekker inn utenforskap fra et undervisningsperspektiv. Han føler seg utenfor i undervisningssammenheng, på bakgrunn av at han ikke har de samme betingelsene for forståelse som resten av skoleklassen.

4.4 Oppfatning av andre medelever

Uavhengig av opplevelse av vennskap eller ikke, svarer alle elevene at de har en positiv oppfatning av sine klassekamerater. Iman sier blant annet: «De er alle veldig snille og oppfører seg bra mot meg». Becky beskriver også relasjonen til andre medelever som «bra», der Aisha beskriver medelevene sine som «greie». Noe som også kommer fram i datamaterialet er at flere av elevene har en følelse av at de andre medelevene har respekt for dem som personer. Dette kan vi se eksempel på hos Yousef. På spørsmålet om hva Yousef tror de andre tenker om hans kulturelle bakgrunn svarer han slik: «jeg tror det er bra, fordi de respekterer hva jeg tror på og de respekterer hva jeg ikke tror på». Her ser vi dermed hvordan Yousef har en opplevelse av å bli respektert for sin trobakgrunn. Opplevelsen av at medelever viser respekt kommer også frem i intervjuet med Becky som påpeker at hun liker at dersom hun sier nei, så forstår medelevene at de ikke kan gjøre som de vil. Hun sier videre: «Jeg liker at det jeg gjør til dem, det er akkurat det de gjør til meg».

Flere av elevene fremhever også hvordan medelevene er hjelpsomme. Ali beskriver medelevene sine som snill, samtidig som han fremhever at medelevene hjelper deg hvis du trenger hjelp». Yousef fremhever dette på lik linje med Ali og sier: «De er hjelpsomme, støttende, og de prøver alltid å snakke engelsk når jeg er rundt de». Leyla påpeker også at klassekamerater kan «spørre henne om hjelp og kan også hjelpe henne. Hun sier det på denne måten: «Ehm jeg kan stort sett jobbe som læringspartner da med alle, klassekamerater kan spørre om hjelp og de kan hjelpe meg». Leyla forklarer dermed hvordan elevene hjelper hverandre faglig.

Noe som også gjenspeiles i deler av datamaterialet er følelsen av å ikke bli sett på som annerledes fra resten av klassen. Leyla forklarer det slik:

Jeg har liksom aldri, av noen av vennene jeg har hatt opp gjennom åra, så føler jeg liksom ikke at noen har hatt annerledes oppførsel da mot meg på grunn av for eksempel at jeg ikke kommer fra Norge da, på en måte.

Leyla forklarer dermed en opplevelse av å ikke føle seg forskjellsbehandlet på bakgrunn av kulturelt opphav. Dette er ikke noe noen av de andre deltakerne sier noe om direkte. En kan likevel se hvordan deltakerne ikke vektlegger kultur eller religion som grunn til utenforskap, og dette kan sees i sammenheng med hvordan de selv oppfatter medelevenes syn på seg selv som individ. Yousef hevder at hovedproblemet for at han ikke har noen venner på skolen er *språket*. Han nevner ingenting om andre utfordringer ved å ha en annen kulturell bakgrunn enn de resterende elevene. Når jeg spør Iman hvorfor hun tror hun føler seg utenfor på skolen, svarer hun også på lik linje med Yousef at språket er en grunnleggende faktor: «den første grunnen vil alltid være språket, fordi man kan ikke kommunisere med hverandre». Når jeg spør Iman om hun tror kultur er en viktig faktor for medelevers forventninger for å få en god relasjon med henne, svarer hun noe som er vesentlig å rette søkelys mot: «nei jeg tror ikke kultur er viktig, men *språket* er veldig, veldig viktig». At kultur og religion ikke blir sett på som en avgjørende faktor for utenforskap og relasjonsbygging, kan fortelle om hvordan de opplever å bli sett på av andre medelever.

Mesteparten av elevene forklarer at de har venner i klassemiljøet. Ali sier blant annet «Jeg har fire venner, eller jeg har flere venner da, jeg er venn med hele klassen nesten». Når Leyla får spørsmål om hvem hun liker å være sammen med på skolen, svarer hun: «Ehm venner først og fremst». Mohammed forklarer at han hadde ingen venner på sin forrige skole, men at han her har fem/seks venner han er sammen med, og at han er mest sammen med bestevennen sin som jeg som forsker tolker er fra samme hjemland som Mohammed, ut fra hans egne beskrivelser av bestevennen. Becky forteller også hvordan en lærer introduserte henne til bestevennen sin, som hun nå bruker å tilbringe tid med i friminuttene. Aisha forklarer at det var litt vanskelig å få nye venner, fordi det ikke var så mange fra utlandet, men at hun nå har fått venner i klassen. Aisha sier likevel at hun ikke er sammen med venner fra skolen i Norge på fritiden. Når hun blir spurt om hun er sammen med venner fra hjemlandet bekrefter hun dette. Jeg spør om hun synes det er enklere å være sammen med dem. Hun svarer: «Ja, jeg synes det.» Selv om mesteparten av deltakerne beskriver et klassemiljø med vennsrelasjoner til andre medelever, er det noen som ikke opplever vennskap i klassen. Iman og Yousef er de som opplever å ikke ha tette relasjoner med medelever. På spørsmål om det er noe Yousef ikke liker med å gå på norsk skole svarer han slik: «Jeg tror først og fremst at jeg ikke har noen venner».

4.4.1 Utenforskap

Den avgjørende faktoren som flere av elevene fremhever som grunnlag for utenforskap er språk. Iman påpeker blant annet at hun tror hovedgrunnen for at hun føler på utenforskap i skolesammenheng er språket. Dette er noe som også blir belyst i intervju med Becky som svarer at hun tror språket er grunnen til at hun har følt seg utenfor tidligere:

Fordi når jeg kom til Norge, så var jeg på barneskolen og det var i sjette klasse, og når jeg var der så sa læreren at jeg bare kunne snakke engelsk, så alle brukte

å prøve å snakke engelsk, men de var ikke så gode, så når det var sånn friminutt, så ble de redde for å snakke med meg, fordi de ikke kunne så mye engelsk.

I intervju med Becky kommer det dermed frem at hun hadde et språk som hun kan kommunisere med de andre elevene på- engelsk, men at medelevene var redde for å snakke engelsk med henne, som igjen førte til utenforskap. At medelevene har et felles språk å kommunisere på med deltakerne er også noe som kommer frem i intervju med Iman: «Mine klassekamerater, først var jeg litt sånn, fordi de snakket ikke til meg.. Fordi de, jeg vet ikke, de kan engelsk, men jeg vet ikke». Her ser vi dermed at Iman står ovenfor samme problemstilling som Becky – selv om de har et felles språk de kan kommunisere med andre elever på, er det likevel mangel på norskspråklig kompetanse som fremstår som å være den største faktoren for utenforskap. Dette presiserer også Yousef når han får spørsmål om hva han ikke liker med å gå på skole i Norge: «Jeg tror det første er at jeg ikke har noen venner, og jeg tror det største problemet for meg er språket, så for nå er det norsk jeg må lære». Her ser vi at Yousef, som har engelsk som andrespråk på lik linje med Iman og Becky, ser på norskspråket som en grunnleggende årsak for følelsen av å være utenfor i skolesammenheng.

Selv om det tilsynelatende er språket som blir sett på som den største faktoren for utenforskap, er det også andre element deltakerne påpeker som har vært vanskelig i møte med relasjonsbygging på en ny skole. Noe som både Iman og Becky trekker frem, er utfordringen med å komme inn i en klasse som allerede har etablert tette vennskapsbånd. Når Iman blir spurt om utfordringer i relasjonen til andre medelever sier hun blant annet:

ehm det er veldig vanskelig å kommunisere med dem, fordi de har vært sammen fra første til tiende klasse, og jeg er ny og har bære vært i klassen i fire til seks måneder, så det var veldig vanskelig å kommunisere med andre på begynnelsen.

Her forklarer hun hvordan det å komme inn i en klasse som allerede har et godt etablert klassefelleskap, oppleves som vanskelig. Hun påpeker videre hvordan jentene i klassen er grupperte i par og at hun havner imellom. Hun presiserer: «Jeg kan ikke ødelegge for to bestevenner». Dette er noe som også kan gjenspeiles i Becky sin opplevelse av det være ny. I tillegg til hvordan språket nevnes som en viktig faktor for følelsen av utenforskap sier hun videre: «åsså tror jeg at fordi de kjenner hverandre veldig, det var mange som har vært i barnehage sammen til nå, så da tror jeg at de var litt vanskelig for bestevennene å ha noen andre i gruppen sin». Her ser vi at Becky, på lik linje med Iman, også ser på de tette vennskapsrelasjonene som medelevene har fra ung alder, som en faktor for følelse av utenforskap i skolen.

En annen utfordring i møte med relasjoner til medelever kan være opplevelsen av ulik vennskapskultur. Becky forklarer blant annet at hun føler seg annerledes noen ganger, og at hun forklarer hvordan denne følelsen har sitt utspring i at medelevene oppfører seg på en annen måte i Norge enn de gjorde i hjemlandet. Hun forklarer det på denne måten:

Ikke at jeg har det dårlig, men jeg tror at ehm skolen i «hjemland», de barna som går der er «more friendly than here». Fordi her vil de ikke forstyrre deg i tilfelle du ikke ville gjøre det de ville gjøre. De vil at alle skal være sånn lykkelig på sin egen måte, og de vil ikke at du skal føle deg ukomfortabel, men i «hjemland» de

er så vennlige, de vil alltid være rundt deg og hjelpe deg eller gjøre noe annet.

Becky påpeker dermed hvordan hun føler seg annerledes på bakgrunn av at elevene oppfører seg på ulik måte i Norge, kontra hvordan elevene var på skolen i landet hun bodde i tidligere. Utsagnet «ikke at det er dårlig her», gir et inntrykk av at det var bedre på skolen i hjemlandet med utgangspunkt i relasjoner til andre medelever. På den måten ser vi at ulike vennskapskulturer også kan være en utfordring som her belyses av Becky. Dette er også noe man kan se hos Iman. Iman beskriver seg selv som en energisk og leken person, men at hun på skolen er stille. Når hun får spørsmålet om hva hun tror er grunnen til utenforskap i skolen, nevner hun språket, men sier videre: «og det andre problemet er at på begynnelsen var jeg veldig sjenert, fordi jeg ikke kjente noen, jeg satt bare å tittet og lurte på «hva er dette?» «hva er dette?», «hva er det de gjør?». Her forklarer hun dermed en følelse av utenforskap på bakgrunn av å ikke kjenne noen, samtidig som hun stilte spørsmål til hva ting var og hvorfor de gjorde som de gjorde.

4.5 Å tilhøre to kulturer

Mange av deltakerne hevder at det å ha to kulturer ikke oppleves som vanskelig eller utfordrende. Leyla beskriver det slik:

Men jeg føler liksom at jeg opp gjennom årene har greid å både beholde min bakgrunn og min kultur, men samtidig ehm tilpasse meg den kulturen som er i det landet jeg bor i da, og som jeg har vokst opp i, og har liksom fått med meg begge to kulturene opp gjennom årene.

Her forklarer Leyla hvordan hun har fått med seg begge kulturene opp gjennom årene - at hun på mange måter opplever å ha en fin balanse mellom de to kulturene hun er en del av. Hun påpeker også at hun føler seg som samme person stort sett både på skolen, hjemme, med venner, med lærere og med foreldre. En holdning som fremhever lite utfordringer ved det å tilhøre ulike kulturer, er noe som gjenspeiler flere av deltakernes syn. På spørsmålet om Ali føler en splittelse mellom hjemmekultur og den norske kulturen sier han: «Nei ikke egentlig, fordi hjemme nå så bruker vi litt sånn norsk, vi snakker bare arabisk egentlig, men vi bruker nesten akkurat samme kultur som i Norge». Her forklarer Ali hvordan han ikke føler en splittelse mellom de to kulturene som han tilhører, fordi kulturen hjemme på mange måter gjenspeiler den norske kulturen.

To av deltakerne, Iman og Yousef, har likevel en annen opplevelse av hvorfor de ikke føler på samme splittelsen som resten av deltakerne. På spørsmålet om det oppleves som vanskelig å ha en kultur hjemme og lære en annen kultur på skolen, poengterer Yousef at dette ikke vanskelig fordi «jeg er 16 år». Dette må ses i lys av at han ikke har bodd lenge i Norge, og dermed føler at det ikke er vanskelig å ha en kultur hjemme og en annen på skolen, fordi hjemmekulturen står sterkere. Dette forklarer han slik:

men det er litt vanskeligere for små barn, fordi de går på norsk skole og har alt norsk og foreldrene forventer at de følger deres kultur. Så det er litt vanskelig for dem (små barn), fordi de nå må tenke på hva de må velge eller noe.

Ved å si at det er vanskeligere for små barn, fordi de går på norsk skole og lærer den norske kulturen, samtidig som de også må håndtere foreldrenes forventninger, sier han også at dette ikke er et dilemma han selv står ovenfor. Ved å ha sterk tilhørighet til sin hjemmekultur, oppleves det dermed ikke som vanskelig å leve med to kulturer. Dette gjenspeiles også hos Iman som reflekterer rundt en fiktiv fortelling i intervju situasjonen: «fordi han er født her så han vet ikke så mye om sin kultur, så derfor føler han seg splittet noen ganger, men ikke meg». Når jeg spør henne videre om hun føler at hun tilhører sin hjemmekultur bekrefter hun dette. Her ser vi dermed et annet grunnlag for å ikke ha utfordringer eller vanskeligheter med å være en del av flere kulturer- at man har så sterk tilhørighet til sin hjemmekultur at man ikke føler på splittelsen ved å være deltaker i to kulturer.

Iman forklarer likevel at hun oppfører seg på en annen måte når hun møter mennesker fra hjemlandet kontra når hun møter nordmenn. Hun forklarer på denne måten:

Hvis jeg møter en jente eller en person fra hjemlandet vi ville håndhilse og gitt hverandre en klem og si «hei hvordan har du det?» og vi ville ledd så masse. Men hvis jeg møter en norsk person ville jeg sagt «hei hvordan har du det», rolig og fint.

I intervjuene svarer mesteparten at de ikke føler seg annerledes på skolen. Når jeg spør Ali om han føler seg annerledes eller om han føler at han er den samme svarer han: «nei den samme egentlig». Leyla hevder på lik linje at hun stort sett er den samme. Mohammed og Iman bekrefter også at de ikke føler seg annerledes på skolen. Aisha forklarer i motsetning at hun føler seg annerledes på skolen, i forhold til hva hun gjør hjemme, men forklarer at hun ikke vet hvorfor. I motsetning til de andre deltakerne, bekrefter Aisha å føle på en splittelse av å tilhøre to ulike kulturer når hun får spørsmål om dette. Likevel hevder hun at dette ikke er noe hun opplever som vanskelig eller utfordrende: «nei jeg er vant til å ja, nei det er ikke vanskelig». Her har dermed Aisha et annet perspektiv i møte med å være en del av flere kulturer. Hun bekrefter at hun opplever en splittelse, noe som ikke de andre deltakerne gjør, men likevel poengterer hun samtidig at dette ikke er vanskelig. Når hun får spørsmål om hun føler seg annerledes på den norske skolen er også dette noe som står i motsetning til samtlige deltakere som hevder at de ikke føler seg annerledes på den norske skolen. Likevel er det én til av deltakerne som hevder at hun føler seg annerledes *noen ganger*- Becky. Dette argumenterer hun for med utgangspunkt i oppførsel og væremåte blant elevene på skolen i hjemlandet kontra hvordan medelevenes oppførsel er i Norge- elevene i hjemlandet var mer vennlig, påpeker hun. På den måten forklarer hun hvordan ulike væremåter bidrar til følelse av annerledeshet i møte med skolen i Norge.

5.0 Diskusjon

I drøftingen blir funnene som ble presentert i kapittel 4 diskutert med utgangspunkt i den teoretiske forankringen for oppgaven. Funn som belyser erfaringer fra relasjoner i klassemiljøet, hvordan elever opplever skolesystemet og det være deltakende i flere kulturer, gir et godt grunnlag for å gå i dybden og se hvordan dette påvirker elevenes følelse av inkludering i skolen. I dette kapittelet skal jeg først ta stilling til lærer- elev-relasjonen og hvordan dette kan sees opp imot teori om relasjonsbygging, den flerkulturelle pedagogikken og hvordan samfunnet påvirker relasjoner, med utgangspunkt i Bronfenbrenners teori. Videre rettes fokus på elev-elev- relasjoner. Hvordan påvirker gode oppfatninger av medelever og en følelse av å ikke være annerledes, individet? Og på hva ligger i grunn for følelsen av utenforskap i skolen? Til slutt vil jeg gå inn i likhetsprinsippet og begrepet integrering, og hvordan disse to begrepene kan ha en grunnleggende betydning for følelsen av annerledeshet, samt opplevelsen av å tilhøre ulike kulturer.

5.1 Læreren som en venn

Når man ser på inkluderingen i skolen, blir det vesentlig å rette fokus på lærer- elev-relasjoner. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori gir oss et overblikk over hvordan samfunnet påvirker et individ på ulike plan, og kan dermed være vesentlig å rette fokus på, for å skjønne hvordan relasjoner påvirker individet. Mikrosystemet, systemet som er nærmest individet er forklart som et mønster av aktiviteter, roller og gjensidige relasjoner opplevd av den utviklende personen i en gitt setting (Bronfenbrenner, 1979). Legger vi vekt på ordet «gjensidige relasjoner» kan en trekke mikrosystemet opp mot lærer- elev-relasjoner. En kan hevde at lærer- elev-relasjon blir en relasjon mellom eleven og elevens mikrosystem, da skolen på mange måter representerer et stort og vesentlig mikrosystem som eleven er deltaker i på en daglig basis. Bronfenbrenner hevder at hvordan man blir møtt i mikrosystemet er en viktig påvirkningsfaktor på menneskets utvikling.

I funnene kommer det frem at flesteparten av deltakerne opplever relasjoner til lærere som god. Deltakerne bruker begreper som «hjelpsom,» «forståelsesfull» og «rettferdige» når de beskriver lærerne sine. Dette kan vi se i lys av Chinga-Ramirez (2015) sin forskning som fremhever hvordan de aller fleste elevene sier positive ting om læreren. Hun forklarer hvordan mange av elevene skryter av lærerne sine, som gir god hjelp og at de har gode relasjoner til elevene. På lik linje skryter Ali av lærerne sine ved å beskrive en situasjon med en lærer. Ali forklarer at det ikke er noe problem å ha en annen religion enn de andre i klassen. Han eksemplifiserer dette med en situasjon med en lærer i arbeidslivsfag, der han sier fra at han ikke vil ha skinke på pizzaen, og at hun svarer «okei». At Ali følte seg trygg på å ytre sin mening i felleskapet, kan på mange måter tyde på at læreren legger til rette for *relasjonelle mellomrom* i mikromiljøet. Disse relasjonelle mellomrommene kan forklares som rom der alle elever på en trygg måte kan delta med sine tanker og meninger på enhver læringsarena, og får muligheten til å medvirke i prosesser og beslutninger som gjelder dem og deres fremtid (Moen, 2016). At

Ali spurte læreren om læreren kunne lage pizza uten skinke, kan være et resultat av at læreren har skapt et «mellomrom,» der han trygt kan dele sine tanker og følelser. Yousef kommer også med et utsagn der han sier at han har mange spørsmål om ulike ting og at det å spørre «er en ting med lærerne». Dette kan også eksemplifisere hvordan Yousef opplever det relasjonelle mellomrommet i klassen. At han føler at han kan komme med sine spørsmål, og spørre om ulike ting i klasserommet, skaper dermed et relasjonelt mellomrom der det å spørre og dele tanker er «en ting med lærerne». Gjennom det relasjonelle mellomrommet kan en dermed skape en positiv lærer- elev-relasjon, som igjen vil kunne ha påvirkning på elevenes personlige utvikling, dersom vi tar utgangspunkt i Bronfenbrenners påstand om mikrosystemets påvirkningskraft på individet.

To av elevene påpeker at de føler at lærerne forstår *dem*. Sabol og Pianta (2012) fremhever viktigheten av emosjonell støtte og en form for relatering til de eldre elevene i relasjoner. At elevene føler at lærerne *forstår dem* kan dermed tyde på at elevene opplever at lærerne klarer å relatere seg til elevene- relatering kan dermed være en vesentlig faktor for forståelse. Samtidig tyder dette også på at de har en *felles forståelse* som Moen (2016) fremhever som et viktig funn for å kunne oppnå gode lærer-elev-relasjoner. Moen hevder at felles forståelse handler om ha en felles forståelse av hvordan man oppfører seg og forholder seg i situasjonen. At intervjupersonene fremhever en følelse av å bli forstått av lærerne, kan dermed være et resultat av at de opplever å ha en lik referanseramme som læreren, om hvordan de oppfører og ter seg i mikrosystemet de er en del av. Ser man på tidligere forskning fra Hilt (2017) og Chinga-Ramirez (2015) ser man hvordan deres studier derimot, står i motsetningen til ideen om en felles forståelse. Disse studiene retter fokus på minoritetsklasser, der Hilt beskriver læreres frustrasjon over dannelsen av sosiale nettverk av minoritetselever- lærerne hevder de sosiale nettverkene påvirker oppførsel og motivasjonen til elevene. Chinga-Ramirez fremhever også blant annet en situasjon med en lærer som i frustrasjon roper til elevene «er dere klar over at ingen av de andre lærerne på skolen vil ha dere fordi dere bråker så masse?» (2015, s. 246). Her ser man dermed at elevene og læreren ikke deler de samme referanserammene om hvordan man oppfører seg i klasserommet. Både Chinga-Ramirez og Hilt sine studier kan dermed vise mangel på en felles forståelse mellom elever og lærere. Det som likevel er viktig å påpeke at disse slutninger som forsker, blir gjort grunnlag av utsagn fra observasjoner og lærere, ikke av elevene selv.

Ali sitt pizza- eksempel som presentert i forrige avsnitt, kan også representere det Moen (2016) kaller for *felles forståelse*. Denne situasjonen kan representere noe mye større enn bare situasjonen i seg selv for eleven- han opplevde å bli hørt og akseptert av læreren. På dette grunnlaget kan en hevde at han opplever denne *felles forståelsen* som Moen fremhever som viktig i lærer-elev-relasjon. En felles forståelse i den forstand at både læreren og Ali har en forståelse av at Ali og de andre elevene har rett til å spørre, rett til medvirkning og rett til å bli hørt i klasserommet. Han vet at han har rett til å spørre, samtidig som lærer også skaper et relasjonelt mellomrom slik at Ali får mulighet til å spørre. Dermed representerer det relasjonelle mellomrommet på mange måter lærerens aksept og respekt for Ali sin rett til å ytre sin mening. Fra et annet synspunkt kan en likevel argumentere for at Ali og læreren også *mangler* en felles forståelse, hvis vi retter søkelyset mot Ali sitt religiøse ståsted. En kan stille spørsmål om læreren burde vite at Ali ikke spiste skinke på pizza, og legge til rette for dette i forkant. Ali burde kanskje ikke vært nødt til å spørre i utgangspunktet? Her ser man dermed to motstridende dimensjoner i lærer- elev-relasjonen. På en side kan det virke som at lærer

skaper rom og har en felles forståelse med Ali, gjennom retten til å spørre og bli hørt i klassen. Dette kan på mange måter være en viktig bidragsyter for etablering av gode og inkluderende relasjoner i skolen. Likevel kan det virke som at lærer mangler kunnskap om Ali sin kulturelle bakgrunn, som kan gjøre at de mangler en felles forståelse i situasjoner som omhandler hans kulturelle og religiøse ståsted. Denne mangelen kan igjen svekke lærer- elev-relasjoner i møte med det inkluderende felleskapet i skolens mikrosystem.

I funnene ser vi også at to av elevene beskriver lærerne som en *venn*. Å beskrive læreren som en venn kan gi et inntrykk av hvordan de opplever relasjonen til sine lærere. Ordet *venn* beskrives i den norske akademisk ordbok (2022) som en person man har et fortrolig forhold til og ofte har (eller har hatt) kontakt med. Legger man vekt på ordet *fortrolig* kan dette være synonymt med det å være trygg på noen, ha tillit til og det å være nær noen. Pianta og Sabol (2012) henviser til National Research Council (2004) som fremhever at unges emosjonelle tilknytning til voksne kanskje er den ene viktigste faktoren for å fostre positiv utvikling. Dersom man legger vekt på den norske akademis ordbok sin forklaring på ordet *venn*, kan en dermed hevde at en *venn* representerer en form for emosjonell tilknytning. Kvello og Haugan (2022) forklarer hvordan vennskap ikke betegner relasjonen til alle i ens sosiale nettverk, for vennskap er de nære, mer spesielle relasjonene man kan ha med mennesker utenfor kjernefamilien. Samtidig påpeker de hvordan venner ofte er like hverandre på en rekke område som alder, kjønn, sosioøkonomisk status, verdier og holdninger. Dermed kan man stille spørsmålstegn ved om en lærer kan, eller bør være venn med elevene sine? Å være en venn kan representere en nær relasjon som strekker seg ut over flere arenaer, der personene involverte på mange måter kan oppfatte hverandre som likestilte. At lærere oppfattes som en venn, på samme måte som man ser på venner i sosiale nettverk, kan dermed være problematisk med utgangspunkt i den makten lærerrollen innebærer. I dette tilfelle er det likevel rimelig å anta at deltakerne bruker begrepet som en beskrivelse av en lærerrelasjon som representerer omsorg og nærhet. Dette ser vi blant annet ved at Iman beskriver læreren *som* en venn, ikke at læreren *er* en venn. På den måten kan en argumentere for at lærerne gjennom å ha omsorg, legge til rette for relasjonelle mellomrom og gjennom å se elevenes behov, kan være en bidragsyter til positiv menneskelig utvikling i mikrosystemet.

5.1.1 Relasjonsbygging gjennom kunnskap om deltakernes kulturbakgrunn

Flere av deltakerne forklarer hvordan lærerne spør om deres hjemmekultur. De forklarer at lærerne spør om hvordan de feirer høytider og hvilken mat de spiser. Iman forklarer dette godt og sier: «lærerne vil vite hvordan vår kultur er og hvordan vi feirer ting, hvordan vi tilbringer tidene og hvilken mat vi spiser.» Aisha forklarer videre: «Når vi har sånn ramadan, en måned vi faster åsånn, så snakker de med meg om det, og om det er kjekt åsånn. De spør om det er god mat og sånn.» En kan spørre seg hvordan lærerens interesse påvirker relasjon mellom elev og lærer, samt hvordan dette påvirker deltakernes utvikling. Tar vi utgangspunkt i Bronfenbrenners mesonivå kan vi se hvordan disse typer spørsmål på mange måter kan bringe to mikrosystemer sammen. Bronfenbrenner forklarer hvordan mesosystem er et system av mikrosystemer som bindes sammen på ulike måter. En av disse typene kalles for *intersetting knowledge*. Intersetting knowledge handler om kunnskap mellom settinger- informasjon eller

opplevelser som eksisterer i en setting om den andre (Bronfenbrenner, 1979). Når lærerne spør om kulturen til elevene, viderefremmer eleven kunnskap fra et mikrosystem til et annet. På den måten kan en hevde at mikrosystemene blir bundet sammen- når læreren søker kunnskap om hjemkulturen blir det mindre avstand mellom de to mikrosystemene «hjemmet» og «skolen». Legger man samtidig vekt på Moens funn som viser til at «felles forståelse» er et vesentlig grunnlag for positive lærer- elev-relasjoner, kan en argumentere for at lærerens søken etter kunnskap om elevenes hjemkultur, på mange måter kan gjøre det enklere å oppnå denne forståelsen. Felles forståelse handler om å ha en felles referanseramme for hvordan man skal oppføre seg og forholde seg i situasjonen (Moen, 2016). Ved å søke kunnskap om flerkulturelle elevers hjemkultur kan en argumentere for at man binder de to ulike mikrosystemene tettere sammen, og ved å binde de to mikrosystemene tettere sammen, blir en felles forståelse enklere å oppnå. Kunnskap om elevenes hjemkultur kan på mange måter være vesentlig for å forstå elevens handlinger og tankemønstre, som igjen skaper bedre utgangspunkt for både lærer og elev å danne en felles forståelse i møte med hverandre. Samtidig hevder Sabol og Pianta (2012) at en av de viktigste faktorene i lærer- elev-relasjoner er en form for emosjonell støtte og *relatering* i møte med eldre elever. Å få mer innsikt i elevenes mikrosystem «hjemmet», kan gjøre at læreren kan klare å relatere seg til elevenes opplevelse, fordi man har et større utgangspunkt for forståelse og innsikt gjennom kunnskapen man får fra elevene. Likevel kan en stille seg kritisk til om disse spørsmålene om barnets hjemkultur, bør romme mer enn bare spørsmål om mat og feiring, skal man klare å skape en felles forståelse og en form for relatering med deltakerne.

En kan argumentere for at lærerne i dette tilfellet fremmer mangfoldet i mikrosystemet «klassen» ved å spørre elevene om deres hjemkultur. Her kan man trekke inn det Banks (2008) kaller for flerkulturell pedagogikk- en pedagogikk som fremhever et syn på rase, etnisitet, kultur, religion og sosial klasse som viktige deler av samfunnet. Ved å spørre og vise interesse for intervjupersonenes kulturelle bakgrunn, kan en dermed fremme deres kulturelle og religiøse bakgrunn som noe verdifullt og viktig. Likevel er det en fare for at den flerkulturelle pedagogikken i klassen blir det Banks kaller for «forenklet»- man fokuserer bare på en av de mange dimensjonene som er vesentlig for å fremme kultur, etnisitet og religion. Banks forklarer hvordan noen lærere bare ser på den flerkulturelle pedagogikken som feiring av etniske høytider og festligheter. Utsagnet til Banks har på mange måter likhetstrekk med funnene i datamaterialet. Flere av elevene forklarer hvordan lærerne vektlegger høytider og feiring i møte med deres hjemkultur. En kan dermed spørre seg om dette på noen måte svekker inkluderingen av flerkulturelle elever i skolen. Hjemkulturen og båndet mellom et mikrosystem til et annet blir vesentlig ved hendelser som høytider og andre begivenheter, men blir kanskje ikke like mye integrert i undervisningen på andre måter.

Ser vi den flerkulturelle pedagogikken fra et religiøst ståsted, kan en også se tilbake på Ali sitt pizza eksempel. En kan undres over om aksept for religion i dette tilfellet blir enstydig med aksept av mat-dimensjonen av religionen. Som poengtert tidligere, kan denne situasjonen likevel være et eksempel som representerer en større opplevelse av aksept enn situasjonen i seg selv. Dersom dette imidlertid er den eneste formen for aksept Ali opplever i møte med sin religiøse bakgrunn, kan en likevel argumentere for at dette eksemplet representerer en form for «forenkling» av den flerkulturelle pedagogikken. Forenkling i form av at religionen blir akseptert bare med utgangspunkt i

en dimensjon. Religion består imidlertid av mange dimensjoner som kan være viktig å belyse, skal man klare å møte elevene med respekt og aksept for deres religiøse ståsted.

5.2 Skolesystemet i møte med lærer-elev relasjoner

I funnene kommer det frem at flere av elevene opplever å ha en annen relasjon til lærerne sine i Norge enn de hadde i sitt hjemland. Iman forklarer blant annet hvordan det er bra i Norge, fordi man er likestilte. Lærer i hjemlandet var som en «sjef». Hun forklarer videre hvordan hun opplevde forskjellsbehandling blant lærer og elever i hjemlandet. Kan dette være en vesentlig faktor for at hun ser på læreren i Norge som en venn? At maktforholdet er mindre kan på mange måter gjøre at lærerens posisjon i klassen ligner mer enn «venn» enn en «sjef». På lik linje med Iman forklarer også Becky om lignende situasjoner på forskjellsbehandling i skolen, der hun forklarer hvordan lærere ikke hjalp de som ikke var gode i engelsk på skolen i hjemlandet. Becky forklarer videre hvordan dette var et resultat av press fra kommunen. Kommunen påvirket lærerne til å bruke makt- for å få en skole som er best må man få bedre karakterer. Her ser man dermed hvordan eksosystemet kan ha påvirket relasjonen elevene hadde til lærerne i hjemlandet. Et eksosystem kan forklares som en setting som ikke involverer den utviklende personen som en aktiv deltaker, men der begivenheter skjer som påvirker eller blir påvirket av hva som skjer i settingen som inneholder den utviklende personen (Bronfenbrenner, 1979). Kommunens press om å være best og få best karakterer, påvirker hvordan lærerne handler i møte med elevene. At det er stort press fra kommuner og offentlige etater om å ha de beste resultatene i skolen, kan dermed påvirke elevene indirekte. Presset som lærerne opplever fra høyere hold kan dermed påvirke deres tankevirksomhet og handlingsmønster, som ut fra deltakernes opplevelser har påvirket dem negativt. Hvilke rammer kommunen og offentlige etater skaper for lærerne kan dermed ha stor innvirkning på hvordan lærer- elev-relasjoner utarter seg. Hvordan skolen legger til rette for inkluderende læringsmiljø er dermed ikke bare et resultat av læreren. Dette underbygger også Bø (2012) som henviser til Bø og Bø (1985) som hevder at beslutninger som fattes i skolestyre, bydelsutvalg og andre offentlige organer er særlige viktige.

På lik linje med Iman som hevder at man i Norge er likestilte, forklarer Becky at lærerne i Norge prøver å hjelpe elevene til å få bedre karakter, men ikke at de *må* få bedre karakter- lærerne vil at elevene skal gjøre sitt beste. Hun forklarer dermed hvordan læreren vil hjelpe elevene til å få en god karakter med utgangspunkt i *egne* forutsetninger. Ut fra Becky sin opplevelse er ikke fokuset rettet mot at alle elever skal oppnå høyeste karakter, men at læreren er opptatt av å hjelpe elevene til å kunne få en så god karakter som mulig ut fra egne forutsetninger. At lærerne med utgangspunkt i deltakernes utsagn har en mer likestilt holdning og tilnærming til elevene, kan på samme vis ha sitt utspring i hvordan skolestyre, kommuner og andre offentlige organer påvirker læreren. Likevel kan en argumentere for at lærere i Norge også opplever press både på ekso- og makronivå. Et press som blant annet har kommet av innføringen av *New public management*, samt tiknytningen til OECD med innføringen av nasjonale prøver og et sterkt fokus på resultat. Norge har blitt en del av et konkurransesamfunn og dette kan føre til press på lærere. Likevel kan en argumentere for at dette presset ikke resulterer i bruk av makt og urettferdighet på samme vis som hos lærerne i hjemlandet til Becky. Hvilke faktorer er det da som påvirker lærernes væremåte, som gjør at de ser på elevene

som likestilte? Selv om lærerne opplever press gjennom nasjonale prøver og gode resultater, kan det dermed være mønstre i samfunnet i form av verdier og ideologier, som gjør at elevene opplever lærerne som de gjør. På den måten kan makrosystemet ha en stor innvirkning på lærerne i den norske skolen, gjennom hvilke verdier som ligger i grunn. Lærere har blant annet et samfunnsmandat som er presentert i læreplanverket. I overordnet del presiseres det at skolen skal: «utvikle et inkluderende felleskap som fremmer, helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Som lærer har man ikke bare et faglig ansvar, men også et ansvar for et trygt sosialt felleskap som fremmer trivsel gjennom sitt samfunnsmandat. Dette samfunnsmandatet kan ha sitt utspring i hvilke verdier som er vektlagt i makrosamfunnet. Likestilling, likeverd og ytringsfrihet er noe som vi i Norge ser på som en selvfølge i henhold til andre land, hevder Bø (2012). Disse tre viktige verdigrunnlagene er noe som står sentralt i det norske samfunn, og er en viktig del av samfunnets makrosystem. Disse verdiene er igjen et viktig prinsipp i sentrale styringsdokument i skolen. I kunnskapsløftet blir det blant annet presisert hvordan likeverd og likestilling er verdier som fortsatt må ivaretas og forsterkes, og at skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Hvordan disse verdiene fremheves i sentrale styringsdokument på makronivå, vil videre påvirke hvordan offentlige organer, skolestyre og kommunen påvirker læreren. Dette vil igjen påvirke hvordan læreren handler og oppfører seg mot elevene i mikromiljøet. Hvilke verdier som står sentralt i samfunnet påvirker dermed lærer-elev-relasjonen gjennom flere ledd, der makrosystemet får en avgjørende rolle for om lærerne skaper inkluderende eller ekskluderende læringsmiljø.

5.2.1 Samfunnets påvirkning på den flerkulturelle pedagogikken i skolen

Når vi ser på lærer-elev-relasjoner og hvordan de inkluderer den flerkulturelle pedagogikken i klasserommet, kan en rette fokus på hvordan makronivået påvirker både lærer og elev. Makronivået er mønstre som eksisterer i kulturen, i trossamfunnet og ideologier som preger de andre systemene både i form og i innhold (Bø, 2012). Hvilke mønstre, ideologier og verdisynter som preger samfunnet, vil på mange måter også prege hvordan læreren opptrer i klasserommet. Hvordan læreplanverket er strukturert både i form og innhold, vil kunne prege hva lærer legger vekt på og ser på som viktig i formidlingen av kunnskap til elevene. Hvor mye av Banks flerkulturelle dimensjoner som blir representert i klasserommet kan dermed avhenge av styringsdokumenter og læreplanverk som på både på et indirekte og et direkte plan vil kunne påvirke læreren. Når deltakerne får spørsmål om lærerne har vist interesse for deres kulturelle bakgrunn, svarer mange at de får spørsmål om blant annet høytider, mat og hvordan de feirer ulike begivenheter. En kan argumentere for at dette kan representere en form for forenkling av konseptet «flerkulturell pedagogikk». Spørsmålet videre blir dermed hvordan lærerens forenkling av konseptet «flerkulturell pedagogikk» kan være et resultat av læreplanverk og andre styringsdokument? Retter vi fokus på eksempelvis lærebøkene kan en hevde at de ikke legger til rette for dimensjonen Banks (2008) kaller for *integrering av innhold*- at bøkene ikke legger til rette for at lærerne kan bruke eksempler fra ulike kulturer og grupper for å illustrere prinsipp teorier, generaliseringer med mere (Laugeland, et. al, 2014). I boken «læring og lesing i en flerkulturell skole», poengterer Laugeland et al. (2014) at det kan se ut som at en del av undervisningen og læremidlene i norske skoler ikke er svært godt egnet til å styrke flerkulturelle elevers identitet. Språket og tekstene i den norske skolen er først og fremst tilpasset norske forhold, og det som handler om

kulturer og land med et «norsk blikk». Hvordan bøkene legger til rette for økt flerkulturell kunnskap, økt språklig bevissthet og metaforer kan dermed påvirke hvordan læreren underviser med fokus på «content integration». I kunnskapsløftet påpekes det at skolen skal: «støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å delta og møte mangfoldet og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Mangfold vektlegges dermed i opplæringens verdigrunnlag, men en kan likevel stille seg kritisk til om læreplanverket likevel klarer å romme det mangfoldige samfunnet vi er en del av. Offisielle dokumenter gir lærerne stor fleksibilitet, spørsmålet blir dermed hvordan de bruker det i hverdagspraksis? Hvordan de benytter fleksibiliteten avhenger kanskje av hver enkelt lærer sin kompetanse og forståelse av konseptet flerkulturalitet. På samme tid blir det en utfordring å møte mangfoldet og støtte hvert enkelt individ dersom lærebøkene ikke legger til rette for dette. Hvordan lærebøkene legger vekt på «content integration» kan dermed påvirke lærer-elev-relasjonen i form av hva de legger vekt på i undervisning og faglige samtaler med eleven. En kan argumentere for at makronivået på mange måter kan skape begrensning for relasjoner i mikrosystemet «klassen» ved at flerkulturalitet får lite plass i læreverk og lærebøker. Dette kan resultere i at spørsmål om kultur og hjem vektlegges kun på helligdager og andre begivenheter. Dersom læreverk og lærebøker hadde økt kunnskap, økt språklig bevissthet om metaforbruk og språkbruk generelt kan det ha lagt til rette for større undring og fokus på elevenes hjemmekultur. Her er det også mulighet til å skape en additiv orientering i møte med de flerkulturelle elevenes morsmål, som kan bidra til positiv utvikling på mikronivå ved at lærerne ser på sin oppgave som å «styrke» (empower) elevene (Cummins, 1986). Undring og en additiv orientering fra lærer i møte med de ulike dimensjoner av kulturer kan dermed skape bedre relasjoner i mikrosystemene. Samtidig kan det skape tettere bånd mellom mikronivåer i mesosystemet ved at det blir større kunnskapsdelinger mellom settinger.

5.3 Å ikke føle seg annerledes- relasjonsbygging med medelever i et flerkulturelt perspektiv

De fleste deltakerne har en oppfatning av andre medelever som positiv. Iman forklarer blant annet hvordan medelevene «er veldig snille og oppfører seg bra mot meg». Yousef sier også at medelevene «respekterer hva jeg tror på og de respekterer hva jeg ikke tror på.» En kan stille seg undrende til hvordan intervjupersonenes oppfatning av de andre medelevene som snille og greie påvirker individet på mikronivå. Bø (2012) forklarer hvordan det er på mikronivå vi kontrollerer hverandres atferd og der vi deler opplevelser, tanker og læring med hverandre. Han påpeker videre at det også er i samspill på mikronivå påvirkning, rolletaking, sosialisering, oppdragelse, dannelse, integrering og assimilering finner sted. Med utgangspunkt i Bø kan en dermed hevde at hvordan man møter hverandre på mikronivå påvirker individet på flere måter. At intervjupersonene opplever sine medelever som snille og greie, og at de oppfører seg bra mot dem, kan dermed påvirke både rolletaking, sosialisering, dannelse og integrering. På samme måte kan også opplevelsen av respekt påvirke hvordan de ser på seg selv, og dermed påvirke selve dannelsesaspektet i egen personlig utvikling.

En annet viktig element i møte med medelevene er følelsen av å ikke bli sett på som annerledes fra resten av klassen. Leyla forklarer at hun ikke føler at noen av vennene hennes har hatt noen annen oppførsel mot henne, på grunn av hennes kulturelle

bakgrunn. Dette kan man se i lys av forskningen til Chinga-Ramirez (2017). Chinga-Ramirez forklarer fra egen studie hvordan barn som er født i Norge, eller som har kommet til Norge i ung alder, ikke opplever «annerledeshet»- prosessen som andre minoritets elever opplever. Chinga-Ramirez begrunner dette ved å fremheve hvordan disse elevenes oppførsel og holdning ikke forskjellige fra den «normale» majoriteten av norske ungdommer. I denne studien kan vi likevel se hvordan deltakere som har vært her en kort periode, også påpeker at de ikke føler seg annerledes enn resten av medelevene sine. Dette står i motsetning til tidligere forskning, der blant annet Nilsson Folke (2016) beskriver hvordan følelsen av annerledeshet blir signalisert gjennom en flerkulturell elevs gjentakende bruk av uttrykket «å ikke være lik». Når Iman får spørsmål om hun tror kultur er viktig i møte med forventninger til relasjoner med andre medelever svarer hun på denne måten: «nei jeg tror ikke kultur er viktig, men språk er veldig, veldig viktig». Ut fra utsagnet til Iman kan det virke som at hun på lik linje med Leyla ikke opplever at det å ha en annen kulturbakgrunn påvirker relasjonsbygging med medelever. En kan likevel argumentere for at språk er en del av kulturen og at kulturen dermed blir grunnlag for utenforskap, men det er rimelig å anta at Iman her ser på kultur i form av væremåte, normer og holdninger. Dimensjonen «språk» i kulturbegrepet blir dermed ene og alene ansett som det viktige elementet for utenforskap. Ser vi tilbake til Yousef som sier at han føler at medelevene respekterer han og det han tror på, kan det virke som at Yousef føler på likt vis som Leyla at medelevene ikke oppfører seg annerledes mot han på bakgrunn av kulturelt opphav. At deltakerne opplever aksept for kulturell bakgrunn kan igjen ha påvirkning på hvordan de ser på seg selv og dannes som menneske. At det er i samspill på mikronivå dannelse finner sted, kan en ifølge Bø se i lys av Meads speilingsteori. Bø (2012) fremhever hvordan speilingsteorien forklarer hvordan selvbilde og identitet blir til ved at vi speiler oss i de andre. Når vi er i en sosial situasjon forklarer Bø, når vi sier noe eller gjør noe, viser følelser eller lar være å vise følelser, registreres det av dem vi samspiller med og blir tolket og vurdert. I neste omgang reagerer de med tilbakemeldinger, og som aktører tolker vi andres reaksjon på oss selv ved å leve oss inn i deres oppfatning—vi ser «gjennom» de andre (Bø, 2012). Bø hevder videre at de andres retursvar internaliseres og blir grunnsteinene som identiteten og selvbildet bygges opp av. Tar vi utgangspunkt i denne dannelsesprosessen som skjer i mikrosystemet, kan man hevde at deltakernes tanker om medelevers tilbakemeldinger i møte med deres kulturelle bakgrunn kan være vesentlig for selvbilde og identitet. At Yousef eksempelvis har en oppfatning av at medelever respekterer hans trossyn, er dermed et resultat av hvordan han speiler de andre medelevers oppførsel og holdninger til hans religiøse ståsted. At Leyla ikke opplever at medelever oppfører seg annerledes, har dermed påvirkning på hvordan hun ser på seg selv. Vi ser oss selv gjennom de andre hevder Bø. At deltakerne føler seg respektert og akseptert i relasjon med medelever, blir dermed vesentlig for eget selvbilde og identitet. På det grunnlaget kan en dermed hevde at intervjupersonenes opplevelse av respekt og aksept i mikromiljøet kan være en viktig kilde til en positiv menneskelig utvikling. Denne opplevelsen står likevel i motsetning til tidligere forskning, der Chinga-Ramirez (2015) blant annet forklarer at minoritets elever ofte kjenner på at sin opplevde annerledeshet overtolkes i samfunnet og på skolen. Hun presiserer videre hvordan elevene opplever å bli definert på skolen ut fra hvordan de ser ut, hvilken nasjonalitet og religion de tilhører. Nilsson Folke (2016) fremhever på lik linje med Chinga-Ramirez hvordan minoritets elever i Sverige opplever en følelse av annerledeshet, der hun blant annet beskriver en elev som opplever en følelse av annerledeshet gjennom å være muslim, og opplever å bli plaget på skolen på bakgrunn av dette. Dette står derimot i stor kontrast til funn i denne studien.

5.4 «De snakket ikke til meg»- utenforskap i skolen

Selv om elevene beskriver medelevene som «greie» og «snille» er det likevel noen av elevene som opplever å føle seg utenfor i skolesammenheng. Det kan på mange måter oppleves som motstridende, at deltakerne ser på medelever med en positiv oppfatning, men likevel ikke bli inkludert i felleskapet. Yousef og Iman er de som har vært i Norge under et år, der de begge forklarer at de ikke har noen venner på skolen. Likevel sier de at medelevene oppfører seg bra mot dem. Å ikke oppleve å ha tette relasjoner i mikromiljøet på skolen kan dermed påvirke deres menneskelige utvikling. Ridge og Millar (2000) henviser til Garret (1989) som hevder at jevnaldrende relasjoner er spesielt viktig for emosjonell og personlig støtte for eldre barn. En kan dermed stille seg undrende til hvordan flerkulturelle elevers utvikling blir påvirket av å ikke ha tette relasjoner til jevnaldrende elever. De flerkulturelle elevene har gått gjennom det Bronfenbrenner (1979) kaller for en økologisk overgang- en overgang som oppstår når en persons posisjon i det økologiske miljøet er endret som et resultat av forandring av miljø eller rolle. Intervjupersonene har gjennom å flykte fra sitt hjemland, endret posisjon i det økologiske miljøet som et resultat av å skifte miljø fra et land til et annet. Bø (2012) skiller mellom *dagligdagse* og *dramatiske* overganger, der det å flykte kan representere en dramatisk overgang på bakgrunn av den store innvirkningen det har på personens liv. Bø hevder at de dramatiske overgangene er en mulighet for vekst, men kan samtidig være en sårbar fase med muligheter for sorg, feilutvikling og stagnasjon. For at disse overgangene skal gi mulighet for vekst er det faktorer som personens følelsesmessige tilstand, hvem som er involverte og hvordan det foregår som påvirker utfallet (Bø, 2012). Den emosjonelle og personlige støtten man får av jevnaldrende relasjoner kan dermed være *en* av flere viktige faktorer for vekst i disse overgangene. Å ikke ha noen venner på skolen å støtte seg til, kan dermed gjøre overgangen mer utfordrende for elevene. Samtidig vil det å ikke ha venner på skolen også ha innvirkning på det sosiale nettverket til den utviklende personen. Rigde og Millar påpeker blant annet hvordan vennskap kan spille en viktig rolle som sosial ressurs- en viktig kilde til sosial kapital, ikke bare i nåtiden, men også i fremtiden. Å ikke ha venner på skolen kan dermed være avgjørende for det sosiale nettverket, både i mikromiljøet på skolen og andre mikromiljøer som eleven er en del av.

For å kunne forstå hvordan elevene blir påvirket og selv forstår utenforskap i skolen, kan det være vesentlig å undersøke hva elevene opplever som den primære grunnen for utenforskap i skolen. Både Iman og Yousef forklarer at den avgjørende faktoren for utenforskap er *språk*. Språk er noe Becky også påpeker som en vesentlig faktor for utenforskap når hun først kom til Norge. Aasen (2003) beskriver hvordan språket er avgjørende for evnen til kommunikasjon med andre for produktive og reseptive samhandlingsferdigheter i skrift og tale i familie og vennekrets, under utdanning og i arbeidslivet. For å kunne kommunisere med andre, blir dermed språket vesentlig og avgjørende for etablering av vennskap. At deltakerne ikke opplever å forme vennskap med jevnaldrende elever kan dermed være et resultat av manglende evne til kommunikasjon. Å ikke kunne snakke norsk med jevnaldrende elever svekker dermed elevenes mulighet til relasjonsbygging og inkludering i skolen. Likevel har både Iman, Yousef og Becky et felles språk de kan snakke med elevene- engelsk. Gjennom engelskspråket har medelevene og deltakerne en mulighet til å kommunisere med

hverandre, og på den måten i utgangspunktet mulighet til å danne vennskap. Iman forklarer imidlertid at klassekameratene likevel ikke snakker til henne: «Først var jeg litt sånn... fordi de snakket ikke til meg, for jeg vet ikke, de kan engelsk, men de er, jeg vet ikke». Dette er også noe som Becky presiserer når hun kom til Norge i sjetteklasse: «de var ikke så gode, så når det var sånn friminutt, så ble de redde for å snakke med meg». At elevene er redde for å snakke engelsk på grunn av manglende engelskkunnskaper kan være en av flere faktorer som påvirker hvorfor elevene ikke bruker engelsk til kommunikasjon med deltakerne. Likevel opplever Iman som går i tiende klasse samme problemstillingen, der man kan anta at engelskkunnskapene er høyere blant medelevene. Er det andre faktorer som også kan ha innvirkning på hvorfor elevene ikke bruker engelsk i kommunikasjon med deltakerne? Aasen (2003) hevder blant annet at språket har en grunnleggende betydning for identitetsopplevelsen. Han påpeker videre at denne identitetsopplevelsen handler om selvpoppfatningen og *tilhørighet*. Retter man fokus på begrepet *tilhørighet* kan dette referere til et behov for å *høre til*. I klassen kan dermed norskspråket være en viktig del av tilhørigheten i et gruppefelleskap. Å snakke på et annet språk enn norsk kan på mange måter påvirke gruppedynamikken og sette tilhørigheten på spill. At elevene ikke snakker til deltakerne på engelsk, kan dermed være et resultat av redsel for tap av tilhørighet og forstyrrelser i gruppedynamikken.

Utenforskap på bakgrunn av språk kan også ha en form for tidsdimensjon. For å forstå denne dimensjonen kan vi rette fokus på begrepet *tid*. Bronfenbrenners (1986a) begrep *kronosystem* representerer en forskningsmodell som gjør det mulig å forske på påvirkningen på personens utvikling av endringer og kontinuiteter over tid, i de miljøene den utviklende personen lever i. For å forstå tidsdimensjonen som enkel overgang retter han fokuset på en livsovergang, der man kan skille mellom normative og ikke-normative overganger. En normativ overgang er en overgang som på mange måter kan bli sett på som forutsett, at man begynner på skolen og at man kommer i puberteten. Ikke-normative overganger derimot representerer det motsatte: flytting, dødsfall og skilsmisse (Bronfenbrenner, 1986b). At elevene flytter til Norge, blir dermed en ikke-normativ overgang: en endring som ikke nødvendigvis er en etablert og forutsett overgang, som fører til endringer i en persons miljø. Denne overgangen kan også føre til endringer i individet, og på den måten blir det en gjensidig påvirkning mellom person og miljø. Miljøet endrer seg dermed fysisk, samtidig som det også kan endre det sosiale miljøet til deltakeren. Det sosiale miljøet kan endres i den forstand at man eksempelvis får et mindre sosialt nettverk. På samme tid kan man også argumentere for at deltakerne går gjennom en normativ-overgang fra å ikke ha norskspråklig kompetanse, til at de etter en stund utvikler god norskspråklig kompetanse. Denne overgangen er på mange måter en overgang man kan forutse, og dermed blir den normativ. Gjennom å tilegne seg norskspråklig kompetanse skjer det en endring hos selve personen, men denne endringen kan også fordre endringer i miljøet. Å gå fra å ikke kunne snakke norsk, til å utvikle norskspråklig kompetanse kan eksempelvis gi barnet et større sosialt nettverk i klassemiljøet. En kan dermed argumentere for at utenforskap på grunnlag av språk har en viktig tidsdimensjon som det er viktig å ikke overse. Språket er som Aasen (2003) påpeker viktig for evnen til å kommunisere som igjen blir vesentlig for å kunne delta i felleskap med andre. Å gå fra å ikke snakke norsk til å utvikle norskspråklig kompetanse er en normativ overgang som man forventer skjer når et barn kommer til Norge og begynner på skolen. Gjennom denne normative overgangen kan barnet oppleve å ta større del i felleskapet på skolen, men dette er likevel ikke en selvfølge. Det kan også være andre faktorer som påvirker inkluderingsprosesser, som eksempelvis felles vennekultur og dynamikk. Det er dermed ikke slik at det er en selvfølge at den normative

endringen fører til endring i miljøet, men denne forskningsmodellen understreker likevel at det er en dynamisk relasjon mellom disse to prosessene. At denne normative overgangen skapte en form for forandring i det sosiale miljøet til deltakerne ser vi derimot hos flere, der både Becky og Ali forklarer at de følte på utenforskap før de utviklet norskspråklig kompetanse.

Selv om språk blir ansett som den viktigste hindringen for å delta i klassefelleskapet, forklarer Becky og Iman hvordan tette bånd også er en faktor for følelse av utenforskap. Samtidig nevner Becky at elevene har en annen oppførsel i Norge enn i hjemlandet. Hun sier det på denne måten: «de barna som går der (hjemland) er «more friendly than here.» Fordi de (barna i Norge) vil ikke forstyrre deg i tilfelle du ikke vil gjøre det de vil gjøre.» Hun sier dette som et eksempel for hvordan hun føler seg annerledes på den norske skolen. Dermed er ikke eksemplet direkte knyttet opp til utenforskap, men på samme tid kan en argumentere for at det å føle seg annerledes kan knyttes opp mot følelsen av å være utenfor – å ikke «passer inn» i dynamikken hos medelever. Å oppleve og føle på utenforskap trenger ikke nødvendigvis bare å ha en direkte og fysisk form. Iman påpeker også at hun tror en grunn til at hun er utenfor i skolen, er at hun i begynnelsen var sjenert og undret over spørsmål som «hva er dette?» «hva er det de gjør?». Å ikke kjenne seg igjen i vennskapskulturen i landet man kommer til, kan dermed påvirke egen oppførsel og opplevelsen av inkludering og ekskludering i skolesammenheng. Dette kan man se i lys av den utviklingsøkologiske modellen. I mikrosystemet påpeker Bronfenbrenner (1979) at hvordan de andre personene i mikrosystemet knytter bånd med hverandre, vil påvirke den utviklende personen gjennom hvordan disse personene igjen møter den utviklende personen. Hvilken gruppedynamikk de resterende klassekameratene har med hverandre, vil igjen påvirke hvordan de tilnærmer seg deltakerne i studien. At Becky opplever at elevene i den norske klassen ikke vil forstyrre henne, kan dermed være et resultat av mønster for hvordan de andre klassekameratene tilnærmer seg hverandre. På samme tid kan man også se dette igjennom et større perspektiv- makrosystem. Bø (2012) forklarer nærmere hvordan makrosystemet omhandler mønster av verdier, ritualer, økonomiske forhold, nasjonale væremåter, kultur og ideologier. Makrosystemet blir dermed vesentlig for hvordan vi oppfører oss i relasjon med andre, hvilke verdier som finnes imellom oss og hvordan det kommer til uttrykk. Legger vi vekt på det Bø kaller for *nasjonale væremåter*, kan vi rette fokus på Iman sitt utsagn om hvordan hun forandrer væremåte etter hvem hun er sammen med. Hun forklarer:

Hvis jeg møter en jente eller en person fra hjemlandet vi ville håndhilse og gitt hverandre en klem og si «hei hvordan har du det,» og vi ville ledd så masse. Men hvis jeg møter en norsk person ville jeg sagt «hei hvordan har du det», *rolig og fint*.

Dette eksempelet illustrerer godt hvordan makrosystemet påvirker væremåten vår, og hvordan vi møter andre mennesker. På samme tid eksemplifiserer også dette hvordan forskjellige mønstre i ulike makrosystem påvirker oss. Iman kom med dette utsagnet som en forklaring på hvordan hun forandrer væremåte etter hvem hun er sammen med. At det er store forskjeller på hvordan man tilnærmer seg mennesker fra ulike samfunn, kan på samme tid også gi oss et innblikk i de mange mønstre som preger og eksisterer i de ulike vennekulturene. At Becky sier at elevene i hjemlandet var «more friendly than here», kan også sees i lys av hvordan mønstre av verdier og nasjonale væremåter

påvirker vennekulturen og deretter selve klasserommet. Dette kan igjen gi elevene en følelse av å være utenfor eller annerledes enn de resterende elevene. De norske elevene derimot, kan være så vant med slike gjennomstrømninger at de ikke legger merke til hvordan deres persepsjon og tankeverden gjennomsyrrer samfunnet og miljøet de er en del av (Bø, 2012)

Når vi snakker om utenforskap i skolen, trenger ikke dette nødvendigvis å referere til det å være utenfor det sosiale felleskapet i skolen. Når Yousef får spørsmål om utenforskap legger han ikke bare vekt på vennskapsdimensjonen, men trekker også frem hvordan kunnskap gjør at han føler seg utenfor i undervisningssammenheng- «når man snakker om geografi, så snakker man ikke om geografi i hjemlandet». Yousef opplever dermed ekskludering på bakgrunn av at han ikke har de samme betingelsene for forståelse som resten av skoleklassen. Laugerud et al. (2014) påpeker hvordan språket og tekstene i den norske skolen først og fremst er tilpasset norske forhold og det som handler om andre kulturer og land, sett med «et norsk blikk». At lærebøkene og tekstene er skapt gjennom et norsk blikk, kan dermed gjøre at Yousef føler på en form for ekskludering i undervisningssammenheng. En kan argumentere for at det er umulig at Yousef ikke føler noen form for mangel på kunnskap i møte med den norske skolen. Likevel er det ifølge Laugerud et al. et klart potensial for at fremstillingen av andre land og folk i lærebøker kan utvikles og gjøres bedre. Organiseringen av skolen kan dermed være en faktor som hemmer inkludering i felleskapet. Det kan begrense lærer-elev- relasjonen i undervisningssammenheng dersom lærebøkene som bare er tilpasset norske forhold fungerer som den viktigste retningsgivende faktoren i undervisningssituasjonen. Hvordan makrosystemet skaper betingelser for styringsdokumenter og læreplanverk påvirker dermed opplevelsen av inkludering eller ekskludering i mikrosystemet.

5.5 Likhet eller integrering?

Chinga-Ramirez (2015) hevder på bakgrunn av egen studie at ungdommer med minoritetsbakgrunn opplever flere parallelle overgangsfaser enn majoritetsungdom- ungdomstiden for minoritetsungdommer har en etnisk og kulturell dimensjon der de må smelte sammen og ordne ulike og til dels motstridende kulturelle, etniske, sosiale og historiske elementer. Her poengteres dermed at minoritetsungdom kan ha utfordringer med å være deltaker ulike kulturer samtidig. I datamaterialet kommer det likevel frem funn som på mange måter kan oppleves som motstridende i møte med tidligere forskning. I funnene er det et gjennomgående mønster at elevene ikke opplever å tilhøre to kulturer som vanskelig. Leyla forklarer blant annet at hun føler hun har fått med seg begge kulturene opp gjennom årene, og at hun føler seg stort sett som samme person både hjemme og på skolen. En kan med utgangspunkt i Leylas opplevelse påstå at Leyla er godt integrert i det norske samfunnet. Spernes (2012) hevder at integreringsbegrepet kan forstås som at det inneholder elementer både fra segregering og assimilering, samtidig som det også stiller krav til verts-samfunnet. Segregering handler om å ta lite del i samfunnet man kommer til, i motsetning til assimilering som handler om å delta fullt og helt i det nye samfunnet på bekostning av opprinnelig kulturell tilhørighet (Spernes, 2012). En kan dermed hevde at integreringsbegrepet både inneholder å delta i samfunnet, samtidig som man også opprettholder deler av egen kultur og levemåte fra hjemlandet. Integrering omfatter ifølge Spernes ikke bare individet selv, men hele felleskapet. I henhold til Leyla sin opplevelse av å ha fått med seg begge kulturene opp gjennom årene, kan det virke som at hun har blitt integrert i det norske samfunnet. For å

kunne føle seg som samme person både på skolen og hjemme, kan en anta at mikromiljøet på skolen og mikromiljøet hjemme er bundet sammen på en måte som skaper god menneskelig utvikling for Leyla.

I likhet med Leyla viser datamaterialet at Ali heller ikke føler at det er noe vanskelig å tilhøre to kulturer, fordi de bruker samme kultur hjemme som på skolen, den eneste forskjellen er mat og språk, hevder han. Her ser vi dermed hvordan Ali har en positiv holdning til det å tilhøre to ulike kulturer. En faktor som kan spille inn for hvorfor han føler at det ikke er noe problematisk å tilhøre to kulturer, kan knyttes opp mot integreringsbegrepet over. Likevel kan man stille spørsmål om det er andre faktorer som kan spille inn for hvorfor dette ikke oppleves problematisk. Gullestad (2001) hevder at *likhet* er et verdifullt konsept i Norge. I mange tilfeller hevder Gullestad at det resulterer i en definisjon av situasjonen hvor likheter av partene er brakt til overflaten, mens det som skiller partene, er taktisk holdt utenfor. Denne logikken leder til interaksjonstiler der fellestrekk er vektlagt, mens forskjelligheter blir skjult (Gullestad, 2001). For å føle tilhørighet er det dermed «likheten» som blir vektlagt. Chinga-Ramirez (2017) retter fokuset på hvordan det norske prinsippet for likhet ser ut som å være et viktig kulturelt premiss i det norske samfunnet, og at dette har mer sammenheng med den norske kulturen enn de politiske diskursene. Verdien «likhet» i makrosamfunnet, påvirker dermed hvordan mennesker handler i mikromiljøene de er deltaker i. I funnene ser vi hvordan Leyla ikke føler seg annerledes behandlet med utgangspunkt i kulturell bakgrunn av venner, samtidig som hun føler at hun har fått med seg begge kulturene opp gjennom oppveksten. Dette tyder på at hun føler aksept og en trygghet i å ha en flerkulturell bakgrunn. Likevel er det viktig å kunne påpeke at Leyla er den av deltakerne som har bodd lengst i Norge. Hun kom til Norge når hun var 3 år. Ved at hun var 3 år når hun kom til Norge, er det rimelig å anta at hun har vokst og tilpasset seg de sosiale kategoriene fra ung alder av, som igjen kan gjøre at hun er mer «norsk» i samfunnet sine øyne. Dette kan man se i lys av forskningen til Chinga-Ramirez som fremhever hvordan elever som er født, eller har bodd i Norge siden de var små, har en oppførsel og en holdning som ikke er forskjellig fra den «normale» majoriteten av norske ungdommer. På samme måte hevder Ali at det ikke er vanskelig å tilhøre to kulturer, fordi de bruker mest norsk kultur hjemme. En kan dermed argumentere for følelsen av at det ikke er vanskelig å tilhøre to kulturer, kan ha sin rot i at han tilpasser seg etter verdiene i det norske samfunnet. Ved at han har en opplevelse av at han og familien har tilpasset seg norsk kultur, kan han også leve opp til det norske samfunnets forventning om likhet, som igjen kan gjøre at han ikke føler på samme vanskelighetene som tidligere forskning viser til.

Til forskjell fra Ali, føler ikke Iman og Yousef på samme tilhørigheten til den norske kulturen. I funnene kommer det frem at de selv har mer tilhørighet til sin hjemkultur. De har bare vært i Norge i seks måneder, og har kanskje ikke hatt mulighet til å bli godt kjent med norsk kultur og væremåte enda. Man kan derfor argumentere for at de på dette tidspunktet kan være segregert fra samfunnet - at de opprettholder den levemåten de hadde i opprinnelseslandet etter å ha bosatt seg i Norge (Spernes, 2012). Dette kan vi igjen se opp mot Bronfenbrenners kronosystem, der tidsdimensjonen kan ha påvirkning på følelse av tilhørighet. Iman forklarer blant annet at hun ikke føler seg splittet. Kan dette sees i lys av både likhetsprinsippet og Bronfenbrenners kronosystem? Likhetsprinsippet handler på mange måter om en forventning om å tilpasse seg de sosiale kategoriene som finnes i den norske kulturen, og i det norske samfunnet. Ved at Iman og

Yousef har vært i Norge i bare seks måneder og opplever lite relasjonsbygging med jevnaldrende elever, kan en dermed stille spørsmål ved om de har hatt forutsetningene til å kunne tilpasse seg de sosiale kategoriene i utgangpunktet? At de ikke har et sosialt nettverk på skolen kan også gjøre at de heller ikke føler en forventning til å leve opp til samfunnets krav om likhet. Dette kan likevel bli en problemstilling dersom elevene får et større sosialt nettverk på skolen etter hvert. En kan imidlertid argumentere for at deltakerne kan tilpasse seg likhetsprinsippet selv om de ikke har tette relasjoner til medelever. Dette kan vi eksempelvis når Iman forklarer at hun forandrer væremåte når hun møter en nordmann og er mer «rolig». At Iman er tilpasningsdyktig i møte med hvem hun er i kontakt med, gjør at hun lever opp til samfunnets krav om likhet, og kan dermed påvirke hennes opplevelse av å være deltaker i to kulturer positivt.

I motsetning til de andre informantene bekrefter Aisha på at hun føler splittelse av å tilhøre to ulike kulturer, men at hun likevel ikke opplever dette som vanskelig. At hun ikke føler at det er vanskelig *kan* være et resultat av at hun klarer å leve opp til det norske likhetsprinsippet på skolen. Dersom hun klarer å tilpasse seg de norske sosiale normene på skolen, kan det dermed gjøre det enklere å ikke oppleve det å tilhøre to kulturer som vanskelig. Likevel påpeker hun at hun synes det er enklere å være sammen med venner som er fra hjemlandet. Dette kan dermed tyde på at hun føler at hun må tilpasse seg i en norsk kontekst, som igjen kan tyde på at likhetsprinsippet kan forutsette en tilpasning i relasjoner med andre medelever for opplevd inkludering. Dette kan man se i lys av Chinga-Ramirez (2017) sin forskning der hun forklarer hvordan elever i minoritetsklassen ofte tøyser og er bøllete i minoritetsklassen, og oppfører seg som utlendinger, men at de i norskklassen forandrer væremåte og oppfører seg på en kontrollert og rolig måte - som en nordmann. I Norge er de usynlige gjerdene som «fred og ro» i samfunnet vektlagt (Gullestad, 2001, som referert i Laugerud, Askeland & Aamotbakken, 2014). Dette kan gjøre at elevene ikke kan være tøysete og bråkete på samme måte med de norske elevene skal de passe inn å være *lik* den typiske norske eleven. I Nilsson Folke (2016) sin forskning ser man også hvordan elever forklarer at de i introduksjonsklassen kan tøyse med hverandre og at de føler seg fri. På samme tid beskriver Nilsson Folke hvordan de i de vanlige klassene verbalt tar så lite plass som mulig i klasserommet. At Aisha bekrefter at hun føler det er enklere å være sammen med venner fra hjemlandet, kan dermed grunne i at hun slipper å tilpasse seg det norske likhetsprinsippet, og kan på samme måte som elevene i Nilsson Folke sin studie føle seg «fri».

Det er *en* deltaker som har en annen oppfatning av lærer-elev-relasjonen enn de resterende deltakerne. Han forklarer hvordan han opplever at noen av lærerne er rasistiske på sin nye skole. Om lærer har vært rasistisk eller ikke er umulig å ta stilling til som forsker. Likevel kan vi rette fokus på elevens egen følelse av å bli forskjellsbehandlet på bakgrunn av etnisitet og hudfarge. Han forklarer det på denne måten: «Noen lærere gjør noe som er rasistisk. Hvis jeg gjør noe som de andre også gjør, er det bare jeg som får skylden». Mer informasjon om selve situasjonen får jeg ikke som forsker. Å diskutere om dette er en rasistisk handling fra læreren blir dermed ikke forsvarlig å ta stilling til. Det som man likevel kan se nærmere på er ulike faktorer som kan påvirke deltakerens følelse av å bli forskjellsbehandlet på bakgrunn av rase. Det som kan være interessant å rette fokus er på hvorfor Mohammed konkluderer med at læreren forskjellsbehandlet han på bakgrunn av rase og etnisitet. Kan det være et resultat av å føle seg annerledes i skolesammenheng? Dersom han ikke hadde følt seg annerledes enn resten av klassekameratene, hadde han kanskje ikke konkludert med dette uavhengig av

lærerens intensjoner? At han konkludere med at læreren var rasistisk kan dermed være et resultat av følelsen av å ikke passe inn i en norsk kontekst. Dersom vi vektlegger likhetsprinsippet i skolen, kan en dermed se hvordan det på mange måter blir et ideal å være *lik de andre*. Hva skjer dersom man ikke ønsker eller klarer å tilpasse seg denne «normativiteten» i skolesammenheng? Hva skjer dersom Mohammed ikke klarer å leve opp til de usynlige språklige gjerdene (Gullestad, 2001, som referert i Laugerud, Askeland og Aamotsbakken, 2014) nordmenn setter opp for innvandrere? Selv om verdier som eksempelvis «fred og ro» i norsk kultur er vektlagt, betyr det ikke at dette er en selvsagt verdi i alle land. Chinga-Ramirez (2015) hevder blant annet at i møte med annerledesheten forsterkes forestillingen om likheten ved ubevisst å presse elever som er annerledes til å bli like. Dersom flerkulturelle elever oppfører seg eller handler på en måte som bryter med likhetsprinsippet, kan de dermed føle på presset om å oppføre seg på en annen måte. Indirekte vil man dermed sitte igjen med følelsen av å ikke være *bra nok*. Om læreren handlet ut fra rasistiske intensjoner vet man ikke, men det er likevel viktig å rette fokus på hvilke tanker og følelser som ligger til grunn for hvorfor man fatter konklusjoner. En elev som opplever at egen kulturelle og etniske bakgrunn har verdi og er viktig i skolefelleskapet, ville kanskje ikke trukket denne konklusjonen i utgangspunktet, uavhengig av lærers intensjoner.

Hilt (2017) og Chinga-Ramirez (2015) sine beskrivelser fra observasjoner og intervju av lærere kan vitne til en manglende *felles forståelse* mellom elever og lærere. Det kan videre være interessant å se dette opp mot likhetsprinsippet i skolen. Det er likevel viktig å påpeke at oppfatningen av en manglende forståelse er gjort på grunnlag av observasjoner fra forsker i klasserommet og intervju av lærere. Elevene i Chinga-Ramirez sin studie forklarer til tross at de opplever å ha gode relasjoner til lærerne sine. En kan dermed stille spørsmål ved om det også i denne studien hadde kommet frem materiale som tyder på mindre oppfatning av felles forståelse i lærer-elev-relasjoner, dersom observasjon i klasserommet også var brukt som metode i studien. Det som likevel skiller studiene til Hilt og Chinga-Ramirez fra denne studien, er at deres studier er studier som har tatt utgangspunkt i deltakere som går i *minoritetsklasser* der deltakerne går i vanlige klasser på siden. Elevene som har vært deltakere i *denne* studien, går i klasse med majoritets elever, men med ekstra norskundervisning på siden. Chinga-Ramirez (2017) og Nilsson (2016) påpeker blant annet at hvordan elevene forandrer væremåte når de var i minoritetsklassen, kontra når de var i klasse med majoriteten. Kan mangelen på felles forståelse og følelsen av å være annerledes, være et resultat av at elevene ikke tilpasser seg likhetsprinsippet i like stor grad når de er sammen med andre minoritets elever? En viktig del av likhetsprinsippet hevder Gullestad (2001), er assosiasjoner til bestemte positive ladet konsept som «hjemme», «trygghet» «fred», «stillhet eller ro» og «harmoni». Det kan virke som at de flerkulturelle elevene i minoritetsklassen har en mer «bråket» kultur, enn hva som samsvarer med verdiene om *likhet*. Når minoriteten blir majoritet i minoritetsklassen, blir kanskje ikke likhetsprinsippet like gjeldende? I norsk klassen hevder Nilsson og Chinga-Ramirez at de oppfører seg på en stille og kontrollert måte. Deltakerne i denne studien derimot går ikke i minoritetsklasser, og har kanskje en mer rolig oppførsel i klasserommet, enn de ville hatt dersom de gikk med andre minoritets elever. Iman presiserer blant annet hvordan hun forandrer oppførselen sin dersom hun hilser på en norsk jente kontra en jente fra hjemlandet. Når hun hilser på en norsk person forklarer hun at hun sier «hei «og spør hvordan de har de «rolig og fint». Dersom hun møter noen fra hjemlandet ville hun håndhilset, gitt en klem og «le så masse». Kan dermed den felles forståelsen som

deltakerne i denne studien opplever, være et resultat av at de oppfører seg på en måte som lever opp til likhetsprinsippet i det norske klasserommet? Dette kan vi også se i lys av Mohammed, som beskriver at forholdet han har til lærerne på den nye skolen er dårligere enn den gamle skolen i Norge. På den nye skolen har han likevel fått fem/seks venner, der det ser ut til at eksempelvis bestevennen er fra samme hjemland. På gamleskolen derimot, hadde han ikke mange venner og sier han var venn med læreren. Han beskriver også at de var flinkere å tilrettelegge norskundervisningen på gamleskolen, kontra hvordan det er på den nye skolen. Alt i alt virker det som han hadde en bedre relasjon og større element av «felles forståelse» med lærerne på gamleskolen. Det som likevel kan være interessant å rette fokus på er hvordan relasjonen til lærerne kan ha endret seg etter han fikk et større sosialt nettverk. Kanskje kan etablering av vennskap med minoritets elever gjort at han har fått dårligere relasjon med lærerne?

6.0 Oppsummering

Formålet med denne studien springer ut i et ønske om å se på hvordan elever opplever inkludering i skolen, som poengteres i problemstillingen: *Hvordan opplever flerkulturelle elever inkludering i ungdomsskolen med utgangspunkt i relasjon til lærer og medelever i skolehverdagen?* Til å besvare problemstillingen har jeg med utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming utført intervju med sju ungdommer med flerkulturell bakgrunn.

Tar vi utgangspunkt i første del av problemstillingen: inkludering i møte med *lærer- elev* relasjonen, ser man gjennom denne studien at deltakerne beskriver gode lærer-elev-relasjoner. Lærerne legger til rette for relasjonelle mellomrom, blir sett på som en *venn* og har en *felles forståelse* med elevene. Likevel viser funn at denne forståelsen ikke oppleves i like stor grad i møte med det flerkulturelle perspektivet. Lærerne viser interesse for elevenes kulturelle bakgrunn, men dette blir på mange måter en forenkling av det flerkulturelle perspektivet i skolen. *Skolesystemet* påvirker også lærerens vektlegging av flerkulturalitet i skolen, blant annet gjennom styringsdokument og læreplanverk som legger betingelser for hvordan læreren kan legge til rette for et flerkulturelt felleskap i undervisningssituasjoner. På samme tid gir styringsdokumentene lærerne stor fleksibilitet. Denne fleksibiliteten gjør at det flerkulturelle perspektivet i skolen er avhengig av lærernes syn og mangfoldskompetanse. På samme måte kan likhetsprinsippet og dens eksistens i samfunnets verdier og væremåter, påvirke lærer-elev-relasjonen.

Tar vi stilling til andre delen av problemstillingen: *elev- elev*-relasjonen, ser vi hvordan elevene har en positiv oppfatning av andre medelever. Mesteparten av elevene opplever tette relasjoner med andre medelever i klassen. Likevel er det noen som opplever utenforskap, som begrunnes i språket. Dette kan vi se gjennom Bronfenbrenners tidsdimensjon- kronosystemet som omhandler dynamikken mellom utviklingen av person og miljø. Det er grunn til å tro at når deltakerne *utvikler* norskspråklig kompetanse, så vil også miljøet utvikle seg og bli større. Det er likevel viktig å påpeke at dette nødvendigvis ikke er en selvfølge. Et viktig funn i denne studien er likevel hvordan mesteparten av deltakerne ikke opplever å føle seg *annerledes* enn de resterende medelevene. Denne oppfatningen ser vi både hos deltakerne som har bodd relativt lenge i Norge, men også blant de som har vært her bare i en kort periode. Dette skiller seg på mange måter sterkt fra tidligere forskning. Samtidig skiller denne studien seg fra andre studier, ved at elevene hevder at det ikke er vanskelig å tilhøre flere kulturer. Noen elever forklarer hvordan de forandrer seg etter hvem de er sammen med, men at dette ikke oppleves som vanskelig eller utfordrende. Andre sier at de opplever at de er samme person både på skolen og hjemme, og har følelsen av å ha *fått med seg begge kulturene opp gjennom*.

Funnene i min forskning viser en positiv holdning til skolen, lærere og andre medelever. Elevene beskriver forhold til medelever og lærer som gode, og opplever lite vanskeligheter med å tilhøre flere kulturer. Tidligere forskning viser også hvordan elever opplever relasjoner til lærere som gode og positive, på lik linje med mine funn. Det som likevel skiller seg fra tidligere forskning, er at ingen av deltakerne ser på det å tilhøre to ulike kulturer som vanskelig og at nesten ingen av deltakerne føler seg annerledes på

skolen. Samtidig kan det virke som at lærerne og elevene i denne studien har større element av en «felles forståelse» i møte med elevene i klasserommet. Deltakerne i denne studien kommer med utsagn som «de forstår oss». Vi ser også en stor kontrast mellom Chinga-Ramirez og Nilsson sine studier og denne studien ved opplevelsen av annerledeshet i skolen. Det er likevel vesentlig å påpeke at annen forskning som er belyst i denne studien, har deltakere som er elever i *minoritetsklasser*, der deltakerne i denne studien bare går i vanlige klasser. Kan opplevelsen av *annerledeshet* og forståelse påvirkes av hvilke typer klasser man går i? Om dette er den avgjørende faktoren for at mine funn skiller seg fra tidligere forskning, er vanskelig å si. Uavhengig av dette kan man stille seg kritisk til om den positive oppfatningen i mine funn av elever som går i vanlige klasser, er et resultat av *integrering* eller konseptet *likhet*.

6.1 Refleksjoner, anbefaling og videre forskning

En viktig faktor å reflektere over er at denne studien representerer bare et perspektiv i møte med inkludering i skolen- *elevperspektivet*. Ser vi på Chinga-Ramirez(2015) sin tidligere forskning ser vi hvordan hun gjennom sin forskning kan ha fått et mer helhetlig bilde av skolehverdagen, både gjennom intervju av elever og observasjoner. Å kombinere ulike kvalitative metoder i mitt forskningsprosjekt kunne gitt forskningen et større helhetlig bilde. Gjennom intervju av både lærere og elever kunne man kanskje fått et større bilde av om eksempelvis den *felles forståelsen* som presiseres av elevene, også oppleves av lærerne. Chinga-Ramirez(2015) påpeker blant annet at mange av elevene opplever gode relasjoner med lærere, men i observasjoner ser man likevel en mangel på forståelse i møte med disse elevene. Likevel er det viktig å påpeke verdien av å få innblikk i elevenes opplevelse av inkludering i denne studien. Det har gjort stort inntrykk på meg å få møte og snakke med ungdommer som har delt sine erfaringer og opplevelser. Noe som jeg i ettertid likevel har reflektert over er hvordan språket kan ha vært med å sette begrensninger for selve datamaterialet. At elevene ikke har kunnet snakket med meg på eget morsmål, kan ha vært med å begrenset materialet i den forstand at det for noen har vært vanskelig å beskrive opplevelser og tanker på et dypere plan. Jeg undres over om jeg kunne fått et rikere materialet, hadde intervjuet foregått på deres morsmål. På eget morsmål *kunne* elevene kanskje kommet med rikere beskrivelser og eksempler fra egne erfaringer og opplevelser. Om jeg skulle gjort studien igjen, ville jeg ha gitt elevene mulighet til å snakke med meg via tolk. Gjennom bruk av tolk hadde kunne elevenes erfaringer og opplevelser kommet tydeligere frem i datamaterialet. At elevene får delt sine opplevelser og erfaringer uten begrensninger på bakgrunn av språk, er svært viktig når man fremmer elevenes stemme i skolen.

Den største utfordringen som fremheves i datamaterialet er følelsen av utenforskap i skolen. Spesielt hos nyankomne elever. Læreren har et stort faglig ansvar, men har gjennom styringsdokumenter også ansvar for elevers helse og trivsel. På dette grunnlaget ser vi hvordan læreren har et ansvar for å prøve å inkludere alle i det sosiale felleskapet i skolen. Læreren har kanskje større definisjonsmakt enn hva han/hun tar æren for. Å legge til rette for en flerkulturell pedagogikk i klassemiljøet, kan eksempelvis føre til mer kunnskap, større forståelse og større rom for tilhørighet i klassemiljøet. Ved å verdsette forskjeller i klassemiljøet skaper man større felleskap. Lærerens betydning for elevenes sosiale nettverk kan en også eksempelvis se gjennom Becky. Becky beskriver hvordan læreren spilte en stor rolle i hennes etablering av sosialt nettverk på skolen.

Hun forklarer blant annet at: «læreren introduserte meg til bestevennen min». Å skape rom for tilhørighet gjennom en flerkulturell pedagogikk blir dermed en anbefaling til de aktuelle skolene. Det er viktig å reflektere over hvordan man som lærer kan skape et større sosialt felleskap som rommer elevenes språklige og kulturelle tilhørighet. En kan likevel spørre seg hvordan lærerne med tidsklemma de allerede står ovenfor har tid til å påvirke det sosiale og flerkulturelle felleskapet. Likevel skal man ikke undervurdere de små justeringene man kan gjøre i skolehverdagen- det handler om å forandre tankesett og implementere den flerkulturelle pedagogikken som en noe som gjennomsyrer og er en naturlig del av hverdagen.

Gjennom denne kvalitative studien har jeg på mange måter bidratt til å sette søkelys på de *usynlige* begrensningene flerkulturelle elever opplever i skolehverdagen. Det som skiller denne studien fra tidligere studier, er deltakernes følelse av å ikke være annerledes. Samtidig sier mesteparten av deltakerne at de ikke opplever vanskeligheter med å tilhøre ulike kulturer. Denne positive oppfatningen står i motsetning til tidligere forskning, og derfor kan det være viktig å rette fokus på. Hvilke faktorer gjør at resultatene fra denne forskningen står i motsetning til tidligere forskning? Det er mange faktorer som kan spille inn som eksempelvis personlige egenskaper hos deltakerne, ulike utvalg og valg av metode. Likevel er det et element som skiller min forskning fra blant annet Nilsson, Hilt og Chinga-Ramirez sin forskning- nemlig minoritetsklasser. I denne studien har deltakerne gått i vanlige klasser, med norskundervisning på siden, kontra Nilsson, Chinga-Ramirez og Hilt sine studier som har deltakere som er gåt i minoritetsklasser. Dette *kan* være en faktor for som påvirker resultatene, som kan være interessant å se nærmere på til videre forskning.

Referanseliste

- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4.utg.). Pearson.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2) 15 sider.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986a). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1986b). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development IR. K. Silbereisen, Eyferth, K. & Rudinger, G. (Red.), *Development as action in context : problem behavior and normal youth development* (1st ed. 1986. utg., s. 17). Springer-Verlag.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! : en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevs erfaringer med å være annerledes* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Trondheim.
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a "Foreigner": The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European education*, 49(2-3), 151-165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard educational review*, 56(1), 18-36.
<https://doi.org/10.17763/haer.56.1.b327234461607787>
- Det norsk akademis ordbok. (2022). *Relasjon* Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/relasjon>
- Det norske akademis ordbok. (2022). *Venn* Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/venn>
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gullestad, M. (2001). Imagined Sameness: Shifting Notions of «Us» and «Them» in Norway IL. A. Ytrehus (Red.), *Forestillinger om "den andre" = Images of otherness* (s. 22). Høyskoleforlaget .
- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International journal of inclusive education*, 21(6), 585-601.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. .
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del. Menneskeverdet* L. f. K. 2020. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del. Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. H., J.A. . (2022). Vennskap. I R. Karlsdottir, Kvello, Ø & Hybersten, I.D. (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 10). Fagbokforlaget.
- Laugerud, S., Askeland, N., Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring : tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Meld. st. 6. (2019- 2020,). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*, . Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner : en fortelling fra klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Nilsson Folke, J. (2016). 'Sitting on embers': a phenomenological exploration of the embodied experiences of inclusion of newly arrived students in Sweden. *Gender and education*, 28(7), 823-838. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1093103>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag* <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School psychology review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Ridge, T. & Millar, J. (2000). Excluding Children: Autonomy, Friendship and the Experience of the Care System. *Social policy & administration*, 34(2), 160-175. <https://doi.org/10.1111/1467-9515.00183>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attach Hum Dev*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sletten, M. A. (2011). *Å ha, å delta, å være en av gjengen : velferd og fattigdom i et ungdomsperspektiv* [Doktorgradavhandling, Universitetet i Oslo Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi]. Oslo.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse : teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal akademisk.

- Statistisk sentralbyrå. (2022). Innvandrere og norskfødte innvandrerforeldre.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon - Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 97(3), 236-246.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk : en innføring*. Oplandske bokforlag.

-

Vedlegg

Vedlegg 1- intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan opplever flerkulturelle elever inkludering i skolen med utgangspunkt i relasjon til lærer og medelever i skolehverdagen?*

Viktig!: dere trenger ikke å svare på alle spørsmålene, bare de spørsmålene dere ønsker. Dere bestemmer også hvor mye dere selv vil dele på de ulike spørsmålene

Innledningsspørsmål

- Hvilken klasse går du i?
- Er det mange elever med flerkulturell bakgrunn i din klasse?
- Hvor gammel er du?
- Hvilken kulturell bakgrunn har du?
- Hvor lenge har du bodd i Norge?

Hovedspørsmål

Faglig opplevelse

- Hvilke fag er vanskelig?
 - hvorfor eller hva er det som gjør det vanskelig for deg?
 - hva tenker du kunne gjort at dette faget hadde blitt enklere for deg?
- Hvilke fag liker du?
 - Hvorfor eller hva er det som gjør at du liker disse/ dette faget
- Har du, eller har du hatt ekstra norskopplæring?
 - Hvis ja, hvordan opplever du det?
 - hvis nei, vet du hvorfor det?
 - hva tror du er viktig for at man skal kunne lære norsk på skolen?
- Har du morsmålsopplæring i skolen?
 - hvordan opplever du dette?
 - hvis nei, vet du hvorfor det?

Personlig opplevelse.

- Hva liker du med å gå på skolen?
- Hva er det du ikke liker med å gå på skolen?

- Er det noen forskjell på skolen du går på i Norge versus skolen du gikk på i «hjemland»?
- Opplevde du det å flykte til et annet land som vanskelig? (svar: ja eller nei)
- *-hvis ja: kunne du snakke med noen om dette i skolen, helsesøster, lærer?*
- Hva er din opplevelse av å flytte til Norge. Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde dette?

Sosial opplevelse

- Hva liker du å gjøre i friminuttene?
- Hvem liker du å være sammen med på skolen eller på fritiden?
- Har du noen gang følt deg utenfor i skolesammenheng? (svar: ja eller nei)

-Hva tror du er grunnen til at du følte deg utenfor?

- Har du noen tanker om hva som kunne vært gjort for å hjelpe deg?

-

Relasjonsbygging

- Kan du fortelle litt om hvordan relasjon/ forhold du har til lærerne dine?
- Hva forventer du av lærerne dine for at dere skal ha en god relasjon/ et godt forhold?
- Hva tror du lærerne dine forventer av deg, for at dere skal ha et godt forhold?
- Er forholdet til lærerne dine forskjellig fra hvordan det var i hjemlandet?
- Hvordan var ditt forhold til lærer i «hjemland»?

Hvordan vil du beskrive relasjonen/ forholdet du har til andre medelever?

-Hva slags utfordringer opplever du i ditt forhold til andre medelever ?

-hva er det du liker, synes er bra, med forholdet ditt til andre medelever?

- Hva forventer du av dine medelever for at dere skal ha et godt forhold?
- Hva tror du de forventer av deg for at dere skal ha et godt forhold?

Er forholdet til klassekameratene forskjellig fra hvordan det var i hjemlandet?

- Hvordan opplevde du vennskap og forholdet til klassekamerater i «land»?

-Hva slags utfordringer opplevde du i ditt forhold til andre medelever i hjemlandet ?

-hva er det du liker, synes er bra, med forholdet ditt til klassekamerater i hjemlandet?

- Har du opplevd at læreren din i Norge har vist interesse for din kulturelle bakgrunn?

- *På hvilken måte?*
- *Hvis ikke, hvordan tror du dette hadde påvirket deg?*
- Har du opplevd at elever har vist interesse for din kulturelle bakgrunn?
 - *På hvilken måte?*
 - *Hvis ikke, hvordan tror du dette hadde påvirket deg?*
- Hvordan tror du de andre tenker om din bakgrunn?
- Vi har alle situasjoner i livet der noe er vanskelig, dersom du har opplevd noe vanskelig, som for eksempel noe hjemme, noe på skolen, noe med venner, føler du at du kan snakke med læreren din, eller andre voksne på skolen om dette?
- Jeg skal nå fortelle en historie om Sundaran, han har også foreldre fra et annet land enn Norge, og mange flerkulturelle elever kan kanskje kjenne seg igjen i hans historie, mens noen ikke gjør det i det hele tatt. Jeg vil gjerne vite hva du tenker om denne historien

Sundaran er 16 år, han er født i Norge, med innvandrerforeldre fra Sri Lanka. Sundaran har gått på norsk skole hele sitt liv og sier at han ikke føler seg annerledes enn de andre norske elevene på skolen. Han snakker norsk, men snakker tamilsk hjemme med sin familie, og praktiserer den tamilske kulturen hjemme. Han føler seg noen ganger splittet mellom hvem han er hjemme og hvem han er på skolen, men dette er ikke noe problem for han. Han er vant til å endre seg i forhold til hvem han er sammen med- når han er hjemme og når han er på skolen eller med venner.

- Sundaran er født i Norge, så hans opplevelse kan derfor være forskjellig fra din opplevelse, men selv om du føler du ikke kjenner deg igjen, eller om du kanskje kjenner deg igjen uavhengig av dette, vil jeg gjerne høre hva du tenker.
 - hva tenker du når du hører denne historien? Kjenner du deg igjen i noe av dette, eller føler du at du har en annen opplevelse enn Sundaran? Sundaran snakker om at han føler seg litt splittet mellom den norske kulturen på skolen og kulturen hjemme, har du følt på det samme? Kan du snakke om denne splittelsen hjemme med mamma og pappa, eller på skolen med lærere?
- Sundaran sier også at han ikke føler seg annerledes på den norske skolen? Hva tenker du om det, føler du det samme som Sundaran eller har du en følelse av å være annerledes?

Avslutningsspørsmål

- Har du noen tanker rundt det vi har snakket om til nå?
- Har du noe mer du vil tilføye?
-

Vedlegg 2 - samtykkeskjema

Samtykkeskjema- norsk versjon

Vil du delta i masterprosjektet:

« *Flerkulturelle elevers opplevelse av inkludering i den norske skolen?* »

Det blir flere og flere ungdommer i den norske skolen som har en annen språklig og kulturell bakgrunn. Jeg vil derfor undersøke hvordan det oppleves å ha en annen kulturell bakgrunn enn norsk i ungdomsskolen. Føler ungdommer med flerkulturell bakgrunn at de blir inkludert i den norske skolen, eller er det noe skolen kan gjøre bedre?

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i mitt masterprosjekt. Jeg tror akkurat *du* sitter med mye verdifull kunnskap om hvordan det er å være flerkulturell i den norske skolen, og jeg vil veldig gjerne høre på hva du har å si. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målet for mitt prosjekt og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med mitt masterprosjekt er å få innblikk i hvordan inkludering oppleves, eller ikke oppleves av flerkulturelle elever på ungdomsskolen. Jeg ønsker med dette å bedre flerkulturelle elevers skolehverdag. Jeg vil se på hva som er bra og hva som ikke er bra med den norske skolen med utgangspunkt i hvordan dere opplever inkludering i skolehverdagen.

Hva innebærer det for deg å delta i prosjektet?

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Dette vil ta cirka 45 minutter. I intervjuet vil vi ha en samtale om hvordan du opplever hverdagen i skolen.

Intervjuet kan inneholde spørsmål som: *hva liker du å gjøre i friminuttene, hva forventer du av læreren din or at dere skal ha et godt forhold? Er forholdet til klassekameratene forskjellig fra hvordan det var i hjemlandet?*

- Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, som bare jeg har tilgang til.
- Foresatte har rett til å se spørreskjema/ intervjuguide dersom du er under 18 år.

Dine rettigheter

Du har rett til å:

- få se, få rettet og få slettet personopplysninger om deg selv.
- få utlevert en kopi av dine personvernsopplysninger og du kan sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av personvernsopplysninger

Det er frivillig å delta

- Det er helt frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke uten at du behøver å gi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du senere velger å trekke ditt samtykke.
-

Ditt personvern- hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bruke opplysningene om deg til hensikten jeg har fortalt om. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn og kontakt opplysninger vil bli anonymisert. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.
- Det er NTNU (Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet) som er ansvarlig for behandling av personvernsopplysninger. De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er masterveileder Sultana Ali Norozi

Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter prosjektet

- Prosjektet skal etter planen avsluttes 16. mai 2022. Alle opplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt

Hvor kan jeg finne ut mer?

- Hvis du har spørsmål til masterprosjektet ta gjerne kontakt med meg eller prosjektansvarlig Sultana Ali Norozi (telefon : 73598165)
- Ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen (telefon: 930 79038)

Med vennlig hilsen Anna Drågen(masterstudent ved NTNU- pedagogikk for livslang læring).

Sted og navn :

Signatur (dersom barn er under 15, skal foreldre signere avtalen):

Navn på barn som deltar:

Samtykkeskjema- engelsk versjon

Do you want to participate in my project:

“Multicultural students experiences of inclusion in the Norwegian school “

More and more students in the Norwegian school have a different linguistic or cultural background. Therefore, I want to examine how students’ experiences having another cultural background in the Norwegian school. Does the youth with a multicultural background feel like they have been included in the Norwegian school, or is it something that the school can do better?

This is a question for you if you want to participate in my master thesis. I think that you have valuable knowledge of how it is to be multicultural in the Norwegian school, and I would really like to listen to what you have to say. In this consent form, I will give you information about my purpose of this project and what the participation will mean for you.

Purpose

My purpose with this thesis is to have an insight to how inclusion is experienced, or not experienced in High School by multicultural students. By researching on this specific theme, I want to make everyday life for multicultural students better.

What does this participation mean to you?

- If you choose to participate, it means that you are participating in this project in form of an interview. This will take approximately 45 minutes. In the interview we will have a conversation about how you experience life in school.
- The interview will have questions like: *what do you like to do in your recess, what do you expect from your teachers to have a good relationship with them?*
- The interview will be recorded with an audio recorder.
- Parents or providers are allowed to see the interview guide, if you are under the age of 18.

Your rights:

You have a right to:

- Get to see, correct, or erase personal information about yourself
- Get a copy of your personal rights, and you can also send a complaint about the processing of your privacy information to the data protection officer or the data supervision

It is voluntary to participate

- It is completely voluntary to participate. If you choose to participate, you can withdraw your consent whenever you want, and you do not need to give up any reason. It will not have any negative consequences for you if you later on decide to withdraw your consent

Your privacy information- how will I preserve and use your information

- I will use your information for the purpose I have told you about. I am processing your information with confidentiality and in accordance with the regulations for privacy information. Name and contact information will be anonymous. You will not be recognised in the publication
- It is the university NTNU that is responsible for processing of privacy information. The ones who will have access at the university is the master thesis- supervisor Sultana Ali Norozi.

What happens with the information after the ending of the project?

- The project is ending 16th mai 2022. All of your privacy information will be deleted before this.

How can I get more information about the project?

- if you have any question about the master thesis, please contact me or my supervisor Sultana Ali Norozi (number: 73598165)

Do you wish to use your rights; please contact NTNU personal data protection officer: Thomas Helgesen (number: 930 79 038)

Best regards Anna Drågen (masterstudent at NTNU)

Name and place :

Signature :

Vedlegg 3- Utdrag fra transkribering

Rød- informant

Svart- intervjuer

Utdrag 1

- Ja, mhm. Ja, ehm Åsså han sundaran han sa at han følte seg ikke annerledes på skolen, føle du deg annerledes?
- Mhm, noen ganger
- Noen ganga, Kan du, ehm ka, ka, kordan tenke du da?
- Ehm når i e på skolen så jeg tenker på hvordan i var før i var i norge, fordi i tror det, ikkje at i he det dårlig, men i tror at ehm skolen i hjemland, dem barn som går der, «they are more friendly than here»
- Ja mhm
- Ja fordi her dei vil ikkje de vil ikke forstyrre deg i tilfelled u ikke vil gjøre det de vil. De vil at, at alle skal være lykkelig på sin egen måte, og de vil ikke få deg til å føle deg ukomfortabel. Men i «hjemland» så ser de så vennlig og de kommer alltid bort til deg og hjelper deg eller gjør noe annet

Utdrag 2

- Åjaa ja ehm he du noen gang følt deg utenfor på skolen?
- Ehm det har sikkert skjedd, opp igjennom årene, jeg kan ikke huske sånn en ... situasjon no, men ja det, det har sikkert skjedd
- Ja, vet du hvilken grunn det kunne ha vært?
- Ehm jeg vet ikke ehm, jeg vet ikke
- Nei, litt sånn vanlige grunner påenmåte? litt sånn ja ?
- Ja, det, jeg har liksom aldri påenmåte noen av dem vennene som jeg har hatt opp gjennom årene, så føler jeg liksom ikke at noen har hatt annerledes oppførsel da mot meg på grunn av for eksempel at jeg kjem fra «hjemland» eller at jeg ikke kommer fra Norge på en måte. Så jeg tror ikke at det kan være, men det e liksom sånn vanlig, «ja jeg og du krangla i går da,» det er litt sånn hahah

Utdrag 3

- Ja, mhm , har du noen gang følt deg utenfor når du er på skolen?
- Ehm, ja jeg tror det, ehm ja jeg tror det, ehm noenganger
- Ja
- Eller ja
- Hva tror du er grunnen, ehm til at du føler det slik?

- Noenganger mangel på kunnskap, noen ganger norsk i seg selv og ja
- Ja, hva meenr du med mangel på kunnskap, kan du forklare litt?
- Vel, ehm i «hjemland» ehm vi hadde ikke sånn, i «hjemland for eksempel i geografi eller historie så hadde vi bare historien til hjemlandet og litt av «verdensdel» eller noe, men her er det et helt nytt kontinent så når man snakker om historie så snakker man ikke om historie i hjemland
- Ja, ja
- Når man snakker om geografi, så snakker man ikke om geografi i «hjemland» så på den måten
- Ja ja jeg forstår
- Men det er verdt å ta igjen, så jeg tror hvis jeg fokuserer på det i måneder, så kan man komme seg igjennom
- Ja, men føler du det utenfor når du er med andre studenter?
- Ehm ja, fordi de snakker norsk med seg selv og noen ganger, så da prøver jeg bare å fokusere på hva de sier, fordi det er også øvelse for meg

Vedlegg 4 – godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Flerkulturelle elevers opplevelse av inkludering i ungdomsskolen](#) / Vurdering

Vurdering

☰ 23.05.2022 ▾  Skriv ut

Referansenummer

604407

Prosjekttittel

Flerkulturelle elevers opplevelse av inkludering i ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Sultana Ali Norozi

Student

Anna Drågen

Prosjektperiode

11.01.2022 - 06.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

23.05.2022

Type

Standard

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 23.05.22.

Vi har nå registrert 06.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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



Chat med oss på
hverdager fra 12-14

Vedlegg 5 - Nvivo

Home Edit Import Create Explore Share Modules Log In Search

Clipboard Item Organize Visualize Code Autocode Uncode Code In Vivo Spread Coding Case Classification File Classification Workspace

IMPORT

DATA

- Files
- File Classifications
- Externals

ORGANIZE

Coding

- Codes

Cases

Notes

- Memos
- Annotations
- Memo Links

Sets

EXPLORE

Queries

Visualizations

Name

- Liker matte i Norge
- Liker med skole- venner
- Liker skolesystemet i Norge
- Likte ikke systemet i hjem...
- Lærer har spurt om kultur...
- Lærer har spurt
- Lærer har vist interesse
- Lærer spurte om framf...
- Lærer spør om bakgrunn
- Lærer spør om feiringer
- Lærer spør om id rama...
- Lærer spør om mat
- Lærer vil vite om kultur
- Lærer- vist interesse
- Mange spør, spesielt p...
- Noen lærere spør om...
- Spør om kultur
- Spør om mat, vær kultur
- Spør om ramadan åsån
- spør- hvordan er det
- spør- sammenligne
- Lærer- betydning for klas...
- LÆRERENS FORVENTNING
- Lærerne kommer og unde...

Mange spør... Noen lærere... Spør om kultur Spør om mat... Spør om ram... Lærer spør o...

Lærer spør om feiringer

Summary Reference

1 reference coded, 0.96% coverage

Reference 1: 0.96% coverage

But it is like my teacher, she is like, want to know how our culture is and how we celebrate things so yeah my teachers they yeah they want yeah to, how you spend this thing, and this time and how you celebrate things and which kind of food you have

Home Edit Import Create Explore Share Modules Log In Search

Clipboard Item Organize Visualize Code Autocode Uncode Code In Vivo Spread Coding Case Classification File Classification Workspace

IMPORT

DATA

- Files
- File Classifications
- Externals

ORGANIZE

Coding

- Codes

Cases

Notes

- Memos
- Annotations
- Memo Links

Sets

EXPLORE

Queries

Visualizations

Name

- Liker engelsk
- Liker ikke å ikke kunne sn...
- Liker ikke matte
- Liker lærerne
- Liker matte i Norge
- Liker med skole- venner
- Liker skolesystemet i Norge
- Bedre bøker og teknol...
- Bedre skoleutstyr i Nor...
- Elsket systemet i Norge
- Frihetsfølelse i Norge
- Her lager man prosjekt
- Lettere å forstå matte i...
- Liker bøkene
- Liker matte i Norge
- Liker teknologien
- Lærerne er gode pga s...
- Mange muligheter i N
- Mye bedre skole i N vs...
- Norge- alle er likestilte
- Norge- beste karakter...
- Norsk kurs er veldig bra
- system og lærer best her
- Utdanning er bedre i N

Mange spør... Noen lærere... Spør om kultur Spør om mat... Spør om ram... Lærer spør o... Liker skolesy...

Liker skolesystemet i Norge

Summary Reference

1 reference coded, 0.19% coverage

Reference 1: 0.19% coverage

Ehm, I like the school, the system of the school

1 item selected

Coding > Codes > Liker skolesystemet i Norge

