

Cecilie Fossum & Kristine Haagensli

Inkludering av minoritetsspråklige elever

En kvalitativ studie om hvordan tidligere elever i mottaksklasse følte seg inkludert i det norske skolesystemet

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Brit Kari Drejer & Kåre Hauge

Juni 2022

Cecilie Fossum & Kristine Haagensli

Inkludering av minoritetsspråklige elever

En kvalitativ studie om hvordan tidlige elever i mottaksklasse følte seg inkludert i det norske skolesystemet

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Brit Kari Drejer & Kåre Hauge
Juni 2022

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



Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

I det norske samfunnet i dag bor det nær 820 000 innvandrere (Statistisk Sentralbyrå, 2022), og blant disse er mange barn. Noen av disse barna er født i Norge og har foreldre med innvandrerbakgrunn, mens andre kommer til landet i skolealder. Barna som kommer til Norge i skolealder og ikke kan norsk, kan bli plassert i en mottaksklasse. Temaet for prosjektet er inkludering av minoritetsspråklige elever i det norske skolesystemet, både i mottaksklasse og overgangen til ordinær klasse. Vår problemstilling er: *Hvordan opplevde tidligere elever i mottaksklasse å bli inkludert i det norske skolesystemet?*

Oppgavens teorigrunnlag er satt sammen av relevant litteratur innenfor hovedtema *inkludering*. Det teoretiske rammeverket inneholder flere mindre tema som er nøye utvalgt etter datamaterialets essens, samt viktige styringsdokumenter og lovverk for inkludering i skolen. Vi har gjort en kvalitativ studie hvor vi har intervjuet fire informanter med minoritetsspråklig bakgrunn. Alle disse har tidligere gått i mottaksklasse. Den innsamlede empirien og vårt teoretiske rammeverk har vært grunnlaget for analysen. Slik det kommer frem i problemstillingen, at informantene er *tidligere elever*, er det et retrospektiv som undersøkes.

De mest sentrale funnene vi gjorde i vårt forskningsprosjekt var blant annet at lek og vennskap var viktig for informantene i deres inkluderingsprosess i det norske skolesystemet. Læreren hadde en betydningsfull rolle i det å tilrettelegge for inkluderende fellesskap og var sammen med språket viktige faktorer på å ta del av det inkluderende klassefellesskapet. Noe som var interessant i våre funn var at informantene påpekte at man må være mottakelig for inkludering for å bli inkludert. Vårt utvalg opplevde tiden i mottaksklasse som en god start på deres første møte med Norge og det norske skolesystemet, samtidig som de møtte på noen utfordringer rundt andregjøring som skapte "oss" og "de andre".

Abstract

In today's Norwegian community lives almost 820 000 immigrants (Statistisk Sentralbyrå, 2022), and among these are many children. Some of these children are born in Norway and have parents with immigrant backgrounds, while others move to Norway at school age. The children that move here at school age and can't speak norwegian can be placed in a refugee class. Our project's theme is inclusion of immigrant students in the Norwegian school system, both in a refugee class and in the transition to an ordinary class. Our research problem is: *How did former students of a refugee class experience inclusion in the Norwegian school system?*

The project's theoretical basis is put together with relevant literature within the main theme *inclusion*. The theoretical framework contains several smaller themes which are closely chosen from the essence of our data material, in addition to important managed documents and the Norwegian law for inclusion in the school system. We have completed a qualitative study and held interviews with four informants with an immigrant background. All of them went to a refugee class. The collected empiricism and our theoretical framework have been the basis for the analysis. As it appears in our research problem, that the informants were *former* students, it is a retrospective study.

The most central findings we made in our research project were, among other things, that games and friendship were important for the informants in their inclusion process in the Norwegian school system. The teacher had a significant role when it came to creating an inclusive community and, together with the language, were important factors in taking part in the inclusive class community. What was interesting in our findings was that the informants pointed out that one must be receptive to inclusion to be included. Our selection of informants experienced the time in refugee class as a good start to their first encounter with Norway and the Norwegian school system, but at the same time they encountered some challenges around othering that created "us" and "the others".

Forord

Denne masteroppgaven i profesjonsrettet pedagogikk (sosialpedagogikk) setter et punktum for vår femårige lærerutdanning på NTNU. I det siste høstsemesteret på Campus oppdaget vi at vi delte et brennende engasjement for inkludering og interessen av å skrive om minoritetsspråklige elever. Vi valgte derfor å starte dette prosjektet sammen, da vi så mange fordeler med å være to forskere i et slikt omfattende prosjekt. I tillegg ble vi svært inspirert til å intervjuere elever etter en forelesning vi hadde i vitenskapelig teori som omhandlet det å snakke direkte med barn og unge for å samle datamateriale. Vårt formål har gjennom hele prosjektet vært å hedre elevenes stemmer og behandle deres historier med respekt og ydmykhet. Å bidra til den faglige samtalen rundt inkludering av minoritetsspråklige elever har vært drivkraften vår gjennom prosjektet.

Først og fremst vil vi takke våre informanter som har delt sine personlige historier og opplevelser med oss. Dere har gitt et viktig bidrag til forskningsfeltet. Vi vil også takke våre veiledere Brit Kari Drejer og Kåre Hauge som har gitt oss nyttige veiledningstimer og gode innspill i prosessen.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid gjennom hele prosjektet. Tusen takk til gode venner og familie som har heiet på oss underveis i prosessen. Deres støtte og omtanke underveis har vært svært betydningsfull og hjulpet oss å komme i mål med masteroppgaven.

Trondheim, juni 2022
Cecilie Fossum & Kristine Haagensli

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord	IV
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål	1
1.2 Tema	2
1.3 Problemstilling	2
1.4 Begrepsavklaring	3
1.4.1 Inkludering og integrering	3
1.4.2 Mottaksklasse og ordinær klasse	3
1.5 Tidligere forskning	4
1.6 Struktur	4
2. Teoretisk rammeverk	5
2.1 Inkludering, integrering og fellesskap	5
2.2 Inkludering og integrering av minoritets elever	6
2.3 Klasserommet som inkluderingsarena og lærerens rolle	7
2.4 "Oss og "de andre" - andregjøring, diskriminering, mobbing og rasisme	8
3. Metode	13
3.1 Kvalitativ forskning	13
3.2. Kvalitativt intervju	14
3.3 Utvalg og rekruttering	14
3.3.1 Utvalgskriterier	14
3.3.2 Rekruttering	16
3.4 Intervjuene	17
3.4.1 Pilotintervju	17
3.4.2 Gjennomføring av alle intervju	18
3.5 Transkribering, etterarbeid og analyseprosess	19
3.5.1 Transkribering og etterarbeid	19
3.5.2 Koding og analyseprosess	20
3.8 Studiens kvalitet	22
4. Analyse og drøfting	23
4.1 Informantenes tegninger	23
4.2 Lek og vennskap	27
4.3 Minoritets elever og språkets betydning	32
4.4 Klasserommet som inkluderingsarena og lærerens rolle	38
4.5 "Oss" og "de andre"	42
5. Avslutning	49
Litteraturliste	51

1. Innledning

I innledningen vil vi begynne med å avklare studiens bakgrunn og formål. Vi skriver kort om prosjektets tema og presenterer problemstillingen. Begreper i problemstillingen vil bli avklart like etter. Videre viser vi til tidligere forskning på tema, og begrunner hvorfor vår forskning kan bidra til å tette hull i forskningsfeltet. Avslutningsvis i dette kapittelet går vi kort gjennom oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for at vi startet opp denne studien om inkludering i mottaksklasse og overgangen til ordinær klasse, er at vi som fremtidige lærere har et felles engasjement for inkludering i den norske skolen. Inkludering er et brennhett tema i den norske skolen og er kanskje viktigere enn noen gang med tanke på dagens mangfoldige klasserom. Et inkluderende samfunn begynner i skolen og skolen er en viktig arena for både lek, læring og sosial tilhørighet. Mangfoldet vi møter i klasserommet er fremtidens unge håpefulle og vil gjenspeiles i samfunnets framtidige arbeidstakere og samfunnsborgere (Safo, u.å.). LK20s overordnet del peker på viktigheten av et inkluderende læringsmiljø for fremming av helse, trivsel og læring (Udir, 2020). Inkludering skal gjelde *alle* barn og unge i skolen, uavhengig av hudfarge, religion, kultur, bakgrunn eller utfordringer. I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å avgrense forskningsfokuset til minoritetspråklige elever som tidligere har gått i mottaksklasse. Hvert barn er unikt, hvert barn har sin historie, og hvert barn sitter på sine egne erfaringer og opplevelser av å bli inkludert.

Vi ble svært inspirert etter et besøk av "Forandringsfabrikken" på NTNUs campus. Vi fikk møte ungdommer som fortalte sine unike historier og opplevelser i det norske skolesystemet. Møtet med disse ungdommene gjorde inntrykk, og viste oss hvor viktig det er å høre på barn og unges egne historier. Vi hadde også en forelesning i masterfaget sosialpedagogikk som omhandlet en studie av barn- og unges medievaner. Meningen med denne forelesningen var å vise studentene hvordan man kan innhente datamateriale ved å bruke elevene som informanter. Her kom det også fram hvor viktig det er å lytte til barn og unges opplevelser. Inkludering er en subjektiv følelse og vi valgte derfor å intervju unge voksne som tidligere har gått i mottaksklasse for å høre deres historie.

Med de nyeste læreplanene, både LK06 og LK20 (Udir) har det blitt enda mer fokus rundt inkluderingsbegrepet. Det har alltid vært fokus på inkludering i skolen, men begrepene har skiftet i takt med læreplanene og politikerne som har styrt. Begrepene inkludering og integrering blir brukt flittig i skolepolitiske spørsmål. Dessverre blir det alt for ofte fine ord på papiret, intensjonene er gode, men skaper vi *egentlig* nok rom for inkludering i skolen? Vet vi *egentlig* om elevene våre føler seg inkludert? Og i så fall, hvordan vet vi? I sosialpedagogikk har vi hatt mye fokus på ulikhet og hvordan man som lærer jobber med mangfoldet. Det har også kommet fram hvor viktig det er at vi hører på elevene våre, inkluderer de, anerkjenner de og lar de ta del av undervisningen. De er med på å skape den gode samtalen og læring sammen med oss. For at de skal tørre det, er følelsen av å være inkludert viktig. Det handler om å skape rom for trygghet og legge til rette for at

elevene våre skal føle seg trygge nok til å delta. Skaper vi trygghet skaper vi også rom for inkludering.

Begge oss forskerne har alltid hatt en brennende interesse for inkludering for alle barn og unge og har på hver vår måte personlige årsaker til at vi ønsker å undersøke inkludering i mottaksklasse og i overgangen til ordinær klasse. Den ene av oss forskerne har to barn som er halvt arabiske og halvt norske. Den andre har personlige erfaringer med mottaksklasse fra en praksisperiode. Vi er opptatte av hele mennesket og samfunnsstrukturene som påvirker inkludering i den norske skolen i dag. Vi er opptatt av hvordan samfunnet som helhet skaper rom for inkludering i den norske skolen og hvor godt vi legger til rette for at elevene våre skal føle seg inkluderte. På grunn av at inkludering er en subjektiv følelse, så er ungdommenes stemme og historie viktige i dette forskningsprosjektet. Derfor har vi intervjuet elever som tidligere har gått i mottaksklasse. De har det friskt nok i minne til å huske hvordan det var, men likevel nok på avstand til å kunne reflektere over sin egen situasjon og opplevelse av å bli møtt av det norske skolesystemet. Ved å velge et retroperspektiv fikk vi også erfare at informantene reflekterte underveis i intervjuet og flere sa selv at de tenkte over nye ting fra tiden i mottaksklasse og overgangen til ordinær som de tidligere ikke hadde reflektert over. Dette prosjektet er svært viktig for oss som kommende lærere i den norske skolen, fordi antall minoritetsspråklige elever øker i takt med innvandrerantallene (SSB, 2022) og vi må ivareta mangfoldet med inkluderende praksiser.

1.2 Tema

Hovedtemaet for prosjektet er inkludering, men etter å ha intervjuet informantene våre om deres opplevelse av inkludering var det flere undertema som viste seg å være aktuelle. Betydningen av fellesskap og tilhørighet til klassefellesskapet, viktigheten av vennskap og det å ikke være alene om noe, mottakslærerens betydningsfulle rolle i inkluderingsprosessen og betydningen av å kunne et språk for å bli inkludert i det norske skolesystemet. Inkluderingsprosessen til minoritetsspråklige elever har flere ulike arenaer av betydning, som for eksempel på fotballbanen. Vi vil komme innpå temaet om betydningen av lek og gruppeaktiviteter, men også mer alvorlige tema som diskriminering, mobbing og rasisme i skolen. Mer om de aktuelle temaene vil bli utdypet i kapittel 2.

1.3 Problemstilling

Vår problemstilling er:

Hvordan opplevde tidligere elever i mottaksklasse å bli inkludert i det norske skolesystemet?

Begreper fra problemstillingen er definert i avsnittet med begrepsavklaring.

Vi har valgt denne problemstillingen fordi vi ønsker å belyse i hvor stor grad nyankomne elever føler seg inkludert i den norske skolen. Vi vil med vårt forskningsprosjekt finne

svar på elevenes egen opplevelse av inkludering i både mottaksklasse og ordinær klasse, med andre ord deres første møte med det norske skolesystemet. Vi har intervjuet minoritetsspråklige elever som har vært i Norge en stund og vårt forskningsprosjekt vil derfor belyse inkludering med en litt annen innfallsvinkel, retrospektiv.

1.4 Begrepsavklaring

Her vil vi avklare begrepene i problemstillingen for å gi leseren en fullstendig forståelse av hva vi skal undersøke i forskningsprosjektet.

1.4.1 Inkludering og integrering

Ofte kan man forveksle ordene inkludering og integrering, så vi vil starte med disse to begrepene. Integrering i skolen skjer når alle ulike elever samles i et og samme klasserom. Elevgruppen kan bestå av et stort mangfold med mange ulike behov, men likevel være samlet på samme skole. Arnesen (2020) beskriver integrering som et samvær mellom individer eller grupper, hvor hvert enkelt individ er deltakende i samfunnet uten å miste sin egen identitet (s.17). Her er vi enige med Arnesen om en definisjon på integreringsbegrepet; nemlig et samfunn eller en skole, hvor mange ulike identiteter lever i samvær og har gjensidig respekt for hverandre. Inkludering, på den andre siden, mener vi skjer parallelt med en integreringsprosess. Når man integreres i en klasse, så vil elevene først være inkludert når de selv sitter med en følelse av at de hører hjemme der.

Inkludering er et vidt begrep med mange ulike definisjoner og har i en årrekke vært idealet i norsk skole. Men det er ikke særnorsk å ha inkludering som ideal i skolen. Inkluderingsbegrepet er ideologisk forankret i land verden over og det er et felles ideal om at alle barn og unge skal ha mulighet for utdanning med formål om å forebygge marginalisering og sosial ekskludering. Inkluderingsbegrepet er også nedfelt i FN's barnekonvensjon (Uthus, 2020, s. 14).

1.4.2 Mottaksklasse og ordinær klasse

I det norske samfunnet i dag bor det nær 820 000 innvandrere (Statistisk Sentralbyrå, 2022), og blant disse er mange barn. Noen av disse barna er født i Norge og har foreldre med innvandrerbakgrunn, mens andre av disse kommer til landet i skolealder. Barna som kommer til Norge i skolealder og ikke kan norsk, kan bli plassert i en mottaksklasse. En mottaksklasse er en klasse hvor minoritetsspråklige barn og ungdom får opplæring i norsk, slik at de vil ha et bedre utgangspunkt når de skal begynne i en ordinær klasse (Ahmed, 2019, s.4). I en mottaksklasse vil man altså få en blanding av elever med ulike bakgrunner, religioner, språk og levemåter. Opplæringsloven §2-8 lyder følgende:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Det er altså satt et krav til skolene om særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever og mange løser det ved å opprette mottaksklasse. Mottaksklasse kan også benevnes som "innføringsklasse" eller "innføringstilbud".

Regjeringen definerer minoritetsspråklige barn som barn med en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål (NOU, 2010).

1.5 Tidligere forskning

Problemstillingen vår er interessant i forskningsfeltet da det ikke finnes så mye forskning på inkludering av minoritetsspråklig elever i det norske skolesystemet og særlig ikke med elevenes egne historier. Det vi fant av tidligere forskning med elevenes stemme Børresens forskningsprosjekt fra 2018 som handler om inkludering i mottaksklasse, hvor hun intervjuer både en gruppe nyankomne elever og en gruppe etnisk norske elever. Hennes sentrale funn dreier seg om at mottaksklassen oppleves som en trygg base for de nyankomne elevene hun har intervjuet. Her var fokuset på minoritetselever i mottaksklassen kontra majoritetselever i den ordinære klassen.

Det finnes også noe forskning på hvordan de voksne oppfatter inkludering i innføringsklasse. Mukendi (2021) har skrevet et forskningsprosjekt som handler om inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse. Han snakker dog med lærerne som har ansvar for innføringstilbudet, og ikke elevene selv. Her har han fokus på hvordan lærerne tilpasser opplæringen for minoritetsspråklige elever for den best mulige inkluderingen. Et av hans viktigste funn er at innføringstilbudet er godt ment, men at måten det gjennomføres på kan kritiseres.

Det er fortsatt for lite på forskningsfeltet som kommer direkte fra kjernen, elevene våre.

1.6 Struktur

I kapittel 2 vil vi ta for oss teoretisk rammeverk. Her vil vi presentere de ulike temaene som går igjen i datamaterialet og som er relevante for å besvare vår problemstilling. Kapittel 3 er metodekapittelet vårt. Der skal vi forklare og begrunne våre valg av metode i dette forskningsprosjektet. I kapittel 4 vil vi presentere våre funn og analysere og drøfte de opp mot vårt teoretiske rammeverk. Siste kapittel, kapittel 5, er avslutningskapittelet hvor vi konkluderer hvilke funn som er forskningsprosjektets mest sentrale. Her vil vi besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres relevant teori som danner det teoretiske rammeverket som skal være med på å gi svar på problemstillingen vår. Temaene vi har valgt går igjen i datamaterialet vårt og samtlige informanter kom innom disse temaene når de ble intervjuet. Vi har valgt å dele opp dette kapitlet i fire underkapitler. Inkludering, integrering og fellesskap er det første kapitlet. Her vil vi også komme inn på viktigheten av lek og vennskap i inkluderingsprosessen. Underkapittel nummer to handler om inkludering og integrering av minoritetselever. Her vil vi også ta for oss viktigheten av språk. Det tredje temaet som går igjen i datamaterialet er klasserommet som inkluderingsarena og lærerens rolle. Siste underkapittel er "oss" og "de andre". Her vil temaene andregjøring, diskriminering, mobbing og rasisme bli nevnt.

2.1 Inkludering, integrering og fellesskap

Hovedtemaet for prosjektet er inkludering. Statped (2020) definerer inkludering slik: *Inkludering innebærer at alle hører til og tar del i læringsfellesskapet i barnehage, skole og arbeidsliv. Alle mennesker trenger å være del av et fellesskap. Sosial tilhørighet er en viktig ramme for læring og utvikling, enten en er liten eller stor. Det finnes mange fine tanker, ord og beskrivelser for hva inkludering er, men med dette forskningsprosjektet ønsker vi å høre minoritetsspråklige elevers egne stemmer og opplevelse av inkludering. Inkludering er et viktig begrep i norsk skole i dag og noe man jobber mot som ideal. I kunnskapsløftet 2020 står det blant annet: *Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.* Videre beskrives det hvor viktig trygghet og inkludering er, for at man skal fungere både faglig og sosialt i skolen (Udir, 2020).*

Det er en objektiv oppfatning av inkludering i skolen, men det å være inkludert er en subjektiv følelse. Veldig ofte forveksles ordene *integrering* og *inkludering*. Skolen integrerer alle elever ved å eksempelvis samle alle elever i et klasserom. Dette betyr likevel ikke at alle elevene som er i rommet føler seg inkludert. Inkludering skjer først når elevene selv føler seg inkludert i et fellesskap og skolen har ofte en intensjon om at alle er eller skal være inkludert, når realiteten er at man kun kan si med sikkerhet at de er integrert og ikke inkludert. For å få svaret på om skolen er inkluderende, trenger vi elevenes stemmer. Når ca. 1 av 4 elever sliter i skolen og står i fare for marginalisering og utenforskap, er det et tydelig tegn på at skolen ikke lykkes hundre prosent i forhold til å ivareta *alle* elever (Jordet, 2020, s. 23).

Lek er viktig i inkluderingsprosessen. Lek og læring er to ulike begreper, men kan likevel være to sider av samme sak. Lillemyr (2011) beskriver begrepene lek og læring slik: *"Barnet er i leken"* og *"Læring skjer i barnet"*, og dette vil kunne utspille seg på samme tid når barnet er i leken. Gjennom leken kan barn og unge tilegne seg kunnskap og sosiale ferdigheter. De kan også få ferdigheter som trengs for å møte utfordringer i hverdagen (s.59).

Begrepet kommunikasjon kan være synonymt med begrepet sosialt samspill. Da lek er et sosialt samspill, er kommunikasjon en viktig del av leken (Lillemyr, 2011, s.181). Særlig

viktig er det at alle parter i leken har oppfattet signalet "*dette er lek*", som er et kommunikativt signal (s.179). Kommunikasjonen trenger ikke nødvendigvis å være verbal, men kan likeså godt være ikke-verbal, slik som å benytte kroppsspråk og ansiktsuttrykk for å gi leken en mening eller et budskap (Lillemyr, 2011, s.181-182).

2.2 Inkludering og integrering av minoritets elever

Det å være en minoritet vil si å være i mindretall i en befolkningsgruppe (Wæhle, 2018). Minoritets elever får ofte merkelapper kun begrunnet i deres hudfarge, religion eller ut ifra hvilket land foreldrene er født i. Når de kommer til Norge forventes det at de snakker norsk og tilpasser seg den norske kulturen. De skal integreres. Opplæringsloven (2022) §2-8 handler om at en minoritetsspråklig elev har rett til særskilt norskopplæring helt til han eller hun kan delta i den ordinære opplæringen i den norske skolen. I dagens norske skolesystem er det ofte løst ved å sende barna til mottaksklasse før de etter hvert skal helt over i ordinær klasse. Dette er en gradvis prosess og mottaksskolen kan også være langt unna nærskolen. Et av de store satsningene i norske skole og skolepolitikk er å skape en skole for alle, der alle elever uavhengig av religion, hudfarge eller bakgrunn føler seg inkludert. *Alle skal ta del av fellesskapet.*

Integreringsprosessen og inkluderingsprosessen henger sammen. Integreringsprosessen handler om det å tilpasse seg kulturen og normene på skolen og i samfunnet. Inkluderingsprosessen handler om det å finne sin plass i fellesskapet og ta del av og føle tilhørighet til en gruppe, eller klasse i denne sammenhengen. Selv om man skiller mellom begrepene, springer de ut fra visjoner om sosial rettferdighet, rettigheter og solidaritet med marginaliserte og sårbare grupper gjennom historien (Arnesen, 2020, s. 16). Skolen skal være en arena hvor alle får ta del av fellesskapet og føler seg inkludert og integrert. Ingen elever skal bli undertrykket, underkastet eller utnyttet om de er "annerledes" eller oppfatter hverandre som ulike. Det handler om å respektere enkeltmenneskets egenverdi (Arnesen, 2020, s. 17).

Målet er ikke at alle elevene våre skal være like, men at de skal akseptere ulikhet og bli akseptert for den de er uavhengig av forskjeller. Mangfoldet er en berikelse og noe som man kan bruke som ressurs i klasserommet. Det handler blant annet om å finne noen felles verdier til tross for ulikheter (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 124). Et eksempel på dette kan være at muslimene feirer *id*, mens de kristne feirer jul. Det disse to høytidene har til felles er at det handler om fellesskap, familietid, gaver, god mat og omtanke for de rundt seg. Klarer man å finne en felles forståelse for inkluderende praksiser blant elevene i klasserommet, kan det bidra til å skape et godt utgangspunkt for inkludering innad i klassen. Kjeldstadli (2008) påpeker viktigheten av å ha en skole som har rom for å markere både jul, *id* og *newroz* og stiller også spørsmål om elevene bør få fri under disse høytidene. Han påpeker også viktigheten av en skole som gjenspeiler i pensum den flerkulturelle virkeligheten (Kjeldstadli, 2008, s. 223).

Integrering og det å ta del av det norske samfunnet er en viktig bit i det å føle seg inkludert. Så selv om vi skiller mellom begrepene integrering og inkludering, er de ikke uavhengig av hverandre. For det å ta del av lokalsamfunnet og bli integrert i samfunnet har betydning for inkluderingsprosessen som skjer på skolen. Man kan også være integrert i det norske samfunnet, men likevel ivareta egne tradisjoner som i eksempelet

som ble nevnt ovenfor i forhold til høytider. Inkludering og integrering handler ikke om at alle skal være like eller at vi skal sette mennesker i bås selv om man kan oppfatte folk som forskjellige (Løken, 2021).

For å ta del av et samfunn og bli integrert er det å kunne språket i samfunnet man lever i helt avgjørende. Uten språk er det svært vanskelig både å bli integrert og inkludert. Salma (2021) påpeker i sitt forskningsprosjekt språkets viktige betydning i integreringsprosessen. Alle innvandrerkvinnene som ble intervjuet av Salma (2021), er enige om at integrering er viktig for å ta del av samfunnet man lever i og språkets funksjon er en viktig del av integreringsprosessen.

Språk er viktig for identitet og det å ha et felles språk er viktig for tilhørighetsfølelsen (Kibsgaard og Husby, 2002, s. 28). Språkets vitser og sjargonger er viktig å forstå for å føle seg som en del av fellesskapet. Kibsgaard og Husby (2002) skriver videre om at et barn burde kunne diskutere, argumentere, si seg enig/uenig og vite hvordan det kommuniserer med andre for å oppnå respekt og en posisjon som et akseptert medlem av en gruppe (s.28).

2.3 Klasserommet som inkluderingsarena og lærerens rolle

Arnesen (2020) ser på klassen som fellesskap og skriver at klassen er viktig for å få elevene til å føle tilhørighet på skolen (s.116). Klassetilhørighet handler om å føle seg som en del av fellesskapet. Om man deltar i klassefellesskapet, gir det elevene mulighet til å føle seg sett, anerkjent, akseptert og inkludert. Her er det også risiko for å bli ekskludert. Der det er fellesskap, kan det også være elever som kjenner på utenforskap. Det er vanlig at elevene søker tilhørighet til mindre grupper i klassen, som identifiserer seg som motsetning til de andre gruppene i klassen. Denne avstandsmarkering mellom grupper danner motsetninger mellom grupper og vi får "oss" og "de andre", "de normale" og de "unormale", "de populære" og "de upopulære". Dette kan føre til at elever ekskluderes fra fellesskapet, samt at de kan selv unndra seg både det sosiale fellesskapet og læringsfellesskapet. Nyere forskning viser at slike sosiale dynamikker er noen av årsakene til mobbing. Det finnes mye litteratur på viktigheten av å jobbe med klassemiljøet og en god klasseledelse og at dette også handler om å utvikle klassen som en sosial gruppe (Eriksen & Lyng, 2018, s. 63).

Eriksen og Lyng (2018) påpeker at det finnes ikke én bestemt "oppskrift" på det å skape et godt klassemiljø og at dette er avhengig av lærerne og klassen. De peker likevel på noen viktige faktorer for å få til et godt klassemiljø. Det å skape et "gyldig vi", ved å for eksempel finne et felles prosjekt kan være et godt utgangspunkt for fellesskap. Da kan læreren bygge videre på dette og positivt forsterke og anerkjenne gruppen på det de var gode på. Et slikt prosjekt kan også være med på at elevene får en felles klasseidentitet og at elevene tør å være seg selv. Selv om det er grupperinger innad i klassen, får læreren likevel mulighet til å styrke opplevelsen av fellesskap, relasjonelt ansvar og empati. Vi vil likevel ha et "oss" og "de andre", men ved å ha et slikt prosjekt kan elevene likevel være greie mot "sine egne" og "de andre" (s. 70). Ved å skape et gyldig

vi, gir det mindre grobunn for at det sosiale samspillet i klassen blir markert etter "oss" og "de andre" og det skapes også en form for lojalitet til fellesskapet. Elevene vil selv aktivt drive atferdsregulering selv om læreren ikke er til stede og brudd på skolens normer og krenkelser vil bli korrigeret når normen er å være omsorgsfull, hyggelig og inkluderende (Eriksen & Lyng, 2018, s. 71).

Internasjonal forskning viser at elever som blir møtt med kjærlighet og varme av læreren, vil føle seg ivaretatt og trygge (Jordet, 2020, s.191; Nordenbo et al. 2008). Kjærlighet er et psykologisk behov og er med på å bygge individet. For å vise kjærlighet må læreren møte eleven på elevens premisser, uavhengig av deres bakgrunn eller prestasjoner i skolen. Det å møte barna med kjærlighet i skolen betyr dermed ikke at det faglige arbeidet skal legges i andre rekke. Forskingen konkluderer med at det er tre sentrale kompetanser for å lykkes i lærerprofesjonen: den emosjonell-relasjonelle kompetansen, fagdidaktisk kompetanse og kompetanse i lederskap (Jordet, 2020, s.191; Nordenbo et al. 2008).

Et begrep som er viktig for å forstå anerkjennelsesformen kjærlighet, er *tilknytning*. Tilknytningsteori handler om hvordan omsorg, kjærlighet og varme i relasjonen mellom omsorgspersonen og barnet vil kunne "frigjøre" barnet til å utforske verden. Med andre ord er kjærlighet en viktig byggesten for barnets læring og utforskende evner. En omsorgsperson kalles også "tilknytningsperson". Et barn kan ha flere tilknytningspersoner og disse tilknytningspersonene vil barnet søke trøst og omsorg hos (Jordet, 2020, s.192; Bowlby, 1969).

Læreren kan være en tilknytningsperson, men det forutsetter at læreren møter barnet med en væremåte preget av kjærlighet og varme. Barns opplevelse av kjærlighet fra læreren vil både virke læringsfremmende og identitetsforvandlerende (Jordet, 2020, s.198). Trygghetssirkelen er en modell som viser hvordan behovet for tilknytning og behovet for å utforske verden henger sammen. Mary Ainsworth brukte begrepene "trygg base" og "trygg havn" for å beskrive disse behovene. *Trygg base* handler om at barnet vil søke tilknytningspersonen sin, som er "større, sterkere og klokere", som en støtte når det skal utforske verden. *Trygg havn* handler om at barnet igjen søker til sin tilknytningsperson for å komme tilbake når det kjenner en uro. For at barnet skal kjenne på livsglede og utvikle trygghet, må begge disse behovene ivaretas (Jordet, 2020, s.199-200).

2.4 "Oss og "de andre" - andregjøring, diskriminering, mobbing og rasisme

Andregjøring er et overordnet begrep som skaper utestengende mekanismer blant enkelte grupper i samfunnet. Det kan dreie seg om rasisme, mobbing og forskjellsbehandling. Begrepet brukes også om ulike mekanismer for tenkemåter til mikroagresjon, diskriminering, utestenging og fordommer. Dette skaper begrepene "oss" og "de andre", og er ofte kontekstavhengig (Nustad, 2019).

Minoritet betyr mindretall og brukes ofte om grupper som skiller seg fra majoriteten som er flertallet. Dette gjøres ofte ut ifra etnisitet, hudfarge, religion, kultur, språk og kjønn (Nustad, 2019). "Oss" og "de andre" handler om forskjeller og likheter. "De er

annerledes enn oss” er et utsagn mange kan kjenne seg igjen i. Ikke bare minoritetselever, men mennesker generelt. Andregjøring handler om forskjeller mellom “vi” og “de andre”. Forskjellene gir “vi” en følelse av gruppeidentitet som er med på å skape en tilhørighet for menneskene som har noe til felles (Nustad, 2019).

Diskriminering handler om forskjellsbehandling av en gruppe mennesker. Dette er den direkte formen for diskriminering. Men den kan også være indirekte ved at mennesker med ulike behov får lik behandling og på den måten blir det en skjevfordeling av goder og ressurser. Ikke-diskriminering er dypt forankret i norsk skole og er forbudt ved norsk lov (Nustad, 2019). I opplæringsloven (2020) §9a-3 står det: *skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering*. Lærerne har per lov, §9a, ansvar å være bevisste på å unngå diskriminering. Likevel oppgir halvparten av elevene som blir utsatt for diskriminering at dette skjer av lærere eller andre voksne på skolen. Diskriminering har sitt utspring i fordommer og det er derfor svært viktig at lærerne er bevisst på sin egen praksis og at man reflekterer over sin egen rolle og behandling av elevene (Nustad, 2019).

Integrerings- og inkluderingsprosessen handler blant annet om å ta del av det kulturelle fellesskapet. For at man skal ta del i det, er det tre faktorer som er viktig: mulighet for å bidra til og påvirke den felles kulturen i et samfunn, mulighet til å utøve religion og kultur, samt frihet fra rasisme og diskriminering. Når man lever i sameksistens, lever sammen i et samfunn, må man danne rom for kulturell forskjellighet og samtidig dele noen felles praksiser og forestillinger (Kjeldstadli, 2008, s. 228). Dette sier noe om viktigheten av at vi lager rom for at vi er forskjellige, men samtidig viktigheten av at vi har noe til felles. Det kan ofte være utfordrende både i utdanningssammenheng, men også i samfunnet for øvrig. Det kan lett oppstå andregjøring og man plasserer hverandre i kategoriene “oss” og “de andre”. Som lærere er det viktig at man er bevisste på at vi ikke kategoriserer elevene etter implisitte forestillinger om forskjeller, for eksempel etter kjønn eller etnisitet. Dette kan påvirke hvordan vi behandler elevene og hvilke forventninger man har (Nustad, 2019). Da kan man risikere å diskriminere elever. Eksempelvis ved at man har lave forventninger til en elev med minoritetsbakgrunn.

Klasserommet er en viktig arena for både læring og sosial samhandling for elevene, men det er også en risikoarena for mobbing. Elevundersøkelser som er gjort viser at en betydelig stor andel av de som blir mobbet, blir mobbet av klassekamerater (Eriksen & Lyng, 2018, s.62). Noen av de mest sentrale tiltakene for å etablere et godt psykososialt miljø er nulltoleranse for mobbing, trakassering, krenkelser og diskriminering. Tålegrensene for mobbing har gjennom tiden endret seg og hva man ser på som problematisk atferd er avgjørende for oppfatningen av nulltoleranse for mobbing. Det man tidligere så på “normal” oppførsel av barn og unge, kan i dag bli sett på som totalt uakseptabelt (Eriksen & Lyng, 2018, s. 75). Tålegrensen for mobbing henger tett sammen med hvordan man definerer mobbing både teoretisk og i praksis. Likevel kan mobbing foregå “under radaren”. Dette kan skje til tross for at læreren har som målsetning å ha nulltoleranse for mobbing, i tillegg til bred kunnskap og forståelse av krenkelser (Eriksen & Lyng, 2018, s. 75). For å vite hvor nulltoleransen for mobbing ligger, må definisjonen være avklart. Mye forskning viser at om man skal stoppe mobbing, er det nødvendig å vite hva det er. Mange forskere påpeker også at en tydelig mobbedefinisjon gjør det enklere å måle mobbing og hvordan man tolker

mobbedefinisjonen på de ulike skolene blant lærere og elever er avgjørende for hvordan man håndterer mobbing.

Den mest etablerte mobbedefinisjonen er at mobbing er gjentatte negative handlinger der én eller flere personer bevisst skader eller tilfører noen ubehag. Denne definisjonen har i de senere år blitt kritisert for å være både for smal og for vid. Den er for smal fordi enkelthendelser av krenkelser som kan være svært alvorlige ikke vil gå under denne definisjonen. Den kan bli sett på som for bred fordi den ikke skiller mellom alvorlighetsgraden på hendelser (Eriksen & Lyng, s. 76). Hvordan man forstår problemet, tiltak og hvordan man definerer henger tett sammen. Samtidig som samfunnsdebatten endrer seg, endrer tiltakene seg og mobbedefinisjonen ble utvidet til å ta høyde for skjult mobbing. Det har også vært en endring i hvordan lærerne oppfatter mobbing i klasserommet og det har blitt større utfordringer med skjult mobbing. I tillegg sliter også elevene mer med psykisk helse og tidligere utagerende problematferd har endret seg til innagerende vansker. Her er også sosiale media en endringsfaktor som har hatt betydning for hvordan elever opplever mer skjult mobbing (Eriksen & Lyng, 2018, s. 77).

Kjeldstadli (2008) tar for seg i sin bok hvordan det er å leve i sammensatte samfunn og nevner blant annet at i det politiske hverdagspråket snakker vi ofte om minoritet og majoritet. Majoriteten blir ofte beskrevet i Norge med at nordmenn *er* sånn og sånn, mens de fra Somalia eller Tyrkia *er* slik. Forholdet mellom flertallssamfunnet og mindretallet kan ofte være en iboende tankegang i kulturen. Hvordan mottakssamfunnet tar imot nyankomne er styrt av både hvilket samfunn man lever i, hvilken type stat man har og hvordan samfunnet er på det tidspunktet de ankommer med tanke på eksempelvis økonomi og om det er store endringer i samfunnet (Kjeldstadli, 2008, s. 69). I samfunnet og forholdet mellom majoriteten og minoriteten er det etablert tanker om hvem "vi" er og hvem "de" er. Dette tankesettet er ofte styrt av fordommer, stereotypisk syn på en gruppe mennesker og at man dømmer en gruppe mennesker ut fra tanker og ideer man har om de uten å egentlig kjenne de. Man forhåndsdommer (Kjeldstadli, 2008, s. 70). Motsetninger skapes ved å peke på forskjeller og at det finnes ulike grupper, men det forklarer likevel ikke at det kan være motsetninger mellom dem.

Den biologiske rasismen har sitt utspring i tankesett ut fra rangering. Ordet "rase" er knyttet til hudfarge. Svart, hvit, gul og brun (Kjeldstadli, 2008, s. 71). Derimot er det biologisk sett ikke noe som heter en egen "rase", da menneskene har felles stamfedre og mødre. "Rase" handler i størst grad om at man ser ulike ut utseendemessig (Kjeldstadli, 2008, s. 72). Rasisme handler om forskjellsbehandling ut fra fysisk utseende. Det handler om tenkemåter og praksiser knyttet til en gruppe mennesker som oppfattes som en "rase" (Kjeldstadli, 2008, s. 73). Rasisme kan også ha utspring i det man ser på kulturelle forskjeller, men det Kjeldstadli (2008) stiller spørsmålsteget ved, er om den kulturelle rasismen kun er et dekknavn for utseende og biologisk rasisme (s.75). Skolen er en arena hvor motsetninger mellom mindretallet og flertallet blir synlig og er en arena hvor det kan oppstå mobbing og rasisme. Dobbeltså mange elever med innvandrerbakgrunn gruer seg til å gå på skolen på grunn av mobbing som majoritetselvene (Kjeldstadli, 2008, s. 120).

Rasistiske holdninger og ideer har vært årsaken til mange av de grusomste overgrepene mot mennesker i moderne historie. For eksempel Holocaust og slaveriet i Europa i

kolonitiden (Bangstad & Døving, 2015, s. 9). I Norge rystet "Holmlia-drapet" landets befolkning når Benjamin L. Hermansen ble drept på grunn av sin mørke hudfarge og han ble offer for et rasistisk motivert drap. Over 40.000 mennesker gikk i tog mot rasisme og til minne om Benjamin Hermansen i 2001 (Bangstad & Døving, 2015, s. 7). Men rasisme kan også være hverdagsfenomen. Vi skiller mellom rasisme som er forankret i samfunnets strukturer, f.eks. apartheidsystemet i Sør-Afrika og hverdagsrasismen som ikke er en del av politiske bevegelser (Bangstad & Døving, 2015, s. 10). Rasismen har også fått en ny arena i moderne tid, nemlig sosiale medier og vi har større muligheter enn noen gang å ytre oss. Internett har blitt en sentral arena for å spre diskriminering og rasisme og en arena hvor de med felles rasistiske meninger kan danne fellesskap og dele sine rasistiske overbevisninger (Bangstad & Døving, 2015, s. 106).

3. Metode

Begrepet *metode* betyr *veien til målet* (Kvale, 1997, s.114). Det er nettopp veien til målet vi skal vise i dette kapittelet, så vi skriver her om våre metodiske valg for studien. Problemstillingen har vært en avgjørende faktor for våre valg av metoder og valgene våre skal vi i dette kapittelet legitimere. Ved å vise leseren hvilke metodiske valg vi har gjort vil studien vår være mer pålitelig. Vi begynner med å forklare hvorfor vi har gått for en kvalitativ studie og hvilke metoder vi har brukt innenfor retningen. Deretter skriver vi om hele prosessen, fra rekruttering til gjennomføring til analyse av datamaterialet vårt. Avslutningsvis kommer noen tanker om etiske vurderinger og om studiens kvalitet.

3.1 Kvalitativ forskning

For å finne svar på problemstillingen vår, vurderte vi hvilke metoder vi kunne bruke for å finne riktig prosjektdesign. Vi kunne på et vis ha gått for en kvantitativ studie. Et eksempel på en metode innenfor kvantitative studier er å holde en spørreundersøkelse (Johannessen et al, 2016, s.27), men da ville vi ha trengt mange flere informanter. I rekrutteringsprosessen opplevde vi at det å finne elever som tidligere har gått i mottaksklasse ikke var så enkelt, dermed ville det ikke så lett ha latt seg gjennomføre å holde en kvantitativ undersøkelse. Også med tanke på svaralternativer på en spørreundersøkelse, så hadde vi ikke fått like god innsikt i informantenes egne tanker og erfaringer. Dermed falt valget på kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning har vært svært viktig og er godt egnet for samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt (Kleven og Hjordemaal, 2018, s.21) og det er nettopp det vår studie er. Man bør benytte seg av kvalitativ forskning når man ønsker å finne kvaliteter og egenskaper ved et fenomen som man ikke vet så mye om fra før (Johannessen et al, 2016, s.28).

Vi ser at det er hensiktsmessig å plassere denne forskningen under fenomenologi, da vi bruker menneskelig erfaring som utgangspunkt. Johansson (2016) skriver i en artikkel om fenomenologi at man i fenomenologien skal studere fenomener slik de fremstår for et subjekt. I vårt tilfelle vil subjektene være informantene vi har intervjuet. Når man studerer et fenomen skal man som forsker forsøke så godt det lar seg gjøre å legge til sides all tidligere forståelse og tanker man innehar om det aktuelle fenomenet (Johansson, 2016). Dette er derimot en krevende øvelse. Postholm (2010) fremstiller forskeren selv som det viktigste instrumentet for analysering og derfor vil forskerens subjektive erfaringer og meninger spille en rolle for analysen. Likevel skal man forsøke å analysere datamaterialet med så åpent sinn som overhodet mulig (s.86). Johannessen et al (2016) skriver at det er mennesket som konstruerer virkeligheten og ikke virkeligheten som konstruerer mennesket. Derfor må vi forstå mennesket før vi klarer å forstå virkeligheten. Det er selve innholdet og det som ligger bak innholdet i datamaterialet som har noe å si i en fenomenologisk undersøkelse og derfor må vi som forskere fortolke det informantene forteller eller opplever (s.169).

3.2. Kvalitativt intervju

For å innhente datamaterialer, så har vi valgt å gjennomføre kvalitative intervju, nærmere bestemt semistrukturerte intervju eller dybdeintervju. Dingwall (1997) mener at observasjon som metode er den mest egnede metoden å få informasjon om hvordan et fenomen virkelig er (Tjora, 2017, s.53; Dingwall, 1997), men i vår oppgave er vi heller på jakt etter intervjuobjektene opplevelse av fenomenet, framfor hvordan fenomenet virkelig er. Derfor blir intervju et naturlig valg av forskningsmetode for vår studie. Det finnes ulike måter å utføre intervju og vi har valgt å bruke dybdeintervju, slik at informanten har mulighet til å åpne seg og gi fullstendige, detaljerte og ærlige svar. Et dybdeintervju er en samtale mellom forsker og informant hvor det skapes en avslappet og fri samtale som omhandler et forhåndsbestemt tema (Tjora, 2017, s.113). Dybdeintervjuet er en vel brukt metode innen fenomenologi, da man er ute etter informantens syn på virkeligheten (Tjora, 2017, s.114).

Vi har valgt å gjøre dette i et retroperspektiv og har derfor intervjuet elever som tidligere har gått i mottaksklasse. Dette er et bevisst valg. Noen som står midt i en situasjon har muligens vanskeligheter med å reflektere over sin egen situasjon på samme måte i selve øyeblikket. Spesielt når det kan være utfordrende, annerledes og man er i ferd med å tilpasse seg i en ny kultur, nytt land og nye skolesystem. Ved å velge et retroperspektiv, fikk informantene våre reflektert mye rundt sin egen historie når vi intervjuet de. Noe hadde de tenkt over på forhånd og reflektert rundt tidligere, mens andre ting kom fram underveis i intervjuene. Oppfølgingsspørsmålene vi stilte var viktige for å komme til kjernen og dybden på historiene til utvalget vårt. Hver og en fortalte sin unike historie. Og det er nettopp denne vi ønsker å formidle i dette masterprosjektet.

3.3 Utvalg og rekruttering

3.3.1 Utvalgskriterier

Våre utvalgskriterier for prosjektet var følgende:

- Alder: mellom 15 og 35 år
- Har tidligere gått i mottaksklasse
- Har enten startet i ordinær klasse eller er ferdig med skole
- Variasjon i kjønn, alder og nasjonalitet
- Prater godt nok norsk til at det ikke er behov for tolk

Disse kriteriene ble satt fordi vi ønsker et bredt utvalg informanter. Først og fremst var vi opptatt av at informantene var i stand til å se sin egen situasjon og opplevelse av inkludering i mottaksklasse og det norske skolesystemet i et retroperspektiv. Dette gjør at informantene i større grad kan reflektere over sin egen situasjon og har det nok på avstand til å se sin egen historie i et retroperspektiv. Det å komme ny til Norge som barn er overveldende - ny kultur, nytt språk, ny skole, ny måte å leve på, nye mennesker å forholde seg til, nye skikker og et nytt liv. Man må tilpasse seg, finne sin plass og man

starter på nytt på mange måter. Denne prosessen kan være utfordrende, befriende, vond og mange ting på en gang.

At de tidligere har gått i mottaksklasse er selve kjernen i prosjektet, da vi ønsker å forske på hvordan konseptet med det å gå i mottaksklasse fungerer og om det norske skolesystemet legger nok til rette for inkludering ved å sende nyankomne elever i mottaksklasse før de blir sendt videre til ordinær klasse og andre skoler enn sin lokale nærscole.

Variasjon i kjønn har vi satt som krav fordi vi ønsker at vårt forskningsprosjekt skal representere et variert utvalg informanter med ulike historier og bakgrunn. Vi mener det er viktig å representere begge kjønn. Selv om vår ene kvinnelige informant ikke representerer *alle* jenter, ser vi likevel viktigheten av å fortelle historien din begge kjønn. Dette gir mer bredde i vår studie og vi synes prosjektet blir for snevert om vi kun lar "gutta" fortelle sin historie. Gutter er forskjellige og jenter er forskjellige og diskusjonen om kjønn er interessant, men vi ønsket likevel å rekruttere begge kjønn. Hver og en historie er unik, uavhengig av kjønn, men det er likevel viktig for vårt forskningsprosjekt at begge kjønn, ut ifra den biologiske definisjonen på kjønn, blir representert i forskningen.

Ulik alder er positivt fordi det gir informantene ulike perspektiv. Noen har tiden i mottaksklasse relativt nært, mens andre har gått i mottaksklasse for mange år siden og evner å reflektere svært godt rundt sin egen situasjon i retroperspektiv og ser på sin egen inkluderingsprosess med mer reflekterte øyne. Om de hadde vært yngre kunne det ha vært utfordrende å reflektere rundt temaet og om de hadde vært eldre kunne de ha vært så gamle at de har glemt mye av livet i mottaksklassen og overgangen til ordinær klasse. Dette er likevel et relativt stort aldersspenn.

Variasjon i nasjonalitet har vi satt som krav fordi vi ønsker å vise en bredde i utvalget, ved å representere mennesker med ulik bakgrunn og nasjonalitet. Alle informantene har kommet til Norge av ulike årsaker. Vårt forskningsprosjekt ville blitt snevert om alle hadde samme bakgrunn og kom til Norge av de samme årsakene.

At vi har satt som krav at de må prate godt nok norsk til at det ikke er behov for tolk, er fordi vi ønsket at våre informanters historier skal bli behandlet med respekt og ydmykhet. Vi vil at vårt datamateriale skal representere hver enkelt informants unike historie uten feiltolkninger. Det handler om å gjøre en god forskningsetisk jobb og å være sikker på at vi forteller den reelle historien til de vi intervjuet. Vi ønsket å ha gode, reflekterte samtaler med våre informanter, der de fikk stå for det meste av samtalen og hvor de fikk dele deres opplevelse av inkludering i det norske skolesystemet. Om vi hadde brukt tolk, kunne viktig informasjon blitt utelatt og det hadde også vært større sjanse for feiltolking av både spørsmål og informasjon. Som forskere ville vi være sikre på at vi hedret informantenes stemmer og historie.

3.3.2 Rekruttering

Rekruttering av informanter har vært utfordrende. Vi har vært opptatt av å finne informanter som gir forskningen både bredde og dybde. Vi har også vært opptatt av at våre informanter har blitt godt ivaretatt av oss og gjort flere bevisste valg for at det skulle være trygt å dele sin personlige historie med oss. Blant annet har vi tilpasset oss etter hver enkelt informants ønske om hvor vi skal gjøre intervjuet, tenkt gjennom språk og bekledning, tilpasset oss den enkelte og prøvd å legge til rette for lett og god stemning slik at det har følt trygt for våre informanter å dele sin historie. Dette er et par av mange bevisste valg vi har gjort tilpasset hver enkelt informant og det har gjort at alle informantene våre har delt både de positive og de utfordrende opplevelsene av å komme til Norge og det norske skolesystemet. Vi føler at vi har klart og kommet i kjernen på det som har vært vanskelig og tøft å snakke om, uten at det har blitt ubehagelig eller utrygt for informantene.

Vi hadde på forhånd planlagt å intervju 4-5 informanter og føler at de 4 informantene vi endte opp med gir en tilfredsstillende representasjon i henhold til kravene for utvalget vårt. Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at det er vanskeligere å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse desto mer datamateriell man har (s.22). På grunn av mengde datamateriale etter de fire intervjuene, valgte vi å ikke innhente flere informanter. Vi hadde likevel en aktuell kandidat i ermet dersom vi skulle trenge å gjennomføre enda et intervju.

Før vi kom i gang med selve rekrutteringen og intervjuprosessen, laget vi et skjema med en relativt ny mal fra NDS som er tilpasset utvalget. Den er enklere å forstå enn det standardiserte skjemaet som ofte brukes for beskrivelse av forskningsprosjekt og samtykkeskjema. Dette var et bevisst valg, da vår målgruppe kan ha utfordringer med å forstå det "ordinære" skjemaet som brukes. Vi laget et informasjonsskriv og samtykkeskjema som var enkelt å forstå og hadde flere bilder. Det hadde også mindre tekst enn det "ordinære" skjemaet.

Informasjonsskrivet hadde vi med oss når vi prøvde å rekruttere informanter. Vi har tatt kontakt med på administrasjon og ledelse på flere skoler, direkte kontakt med rektor på høyaktuell skole, mailkorrespondanse med ansatte i ledelsen og avdelingsledere, satt oss på det lokale biblioteket og rådført oss med ansatte som har jobbet der i en årrekke og som kjenner ungdommene som henger der. Vi delte også innlegg på våre sosiale medier - både Snapchat, Facebook og Instagram, i tillegg har vi tatt direkte kontakt med venner og bekjente og vært så kreative vi kan for å få fortløp i rekrutteringsprosessen.

Rekrutteringsprosessen har vært alt annet enn enkel, til tross for mange kreative måter å innhente informanter. Den siste informant var vanskeligst å nå. Da vi ønsket en jente. Når vi la ut et innlegg på sosiale media i "Storyen" både på Snapchat, Facebook og Instagram fikk vi til slutt avtalt intervju med to kvinnelige informanter via bekjente. Dette kom veldig sent i prosessen med prosjektet, men vi ønsket likevel å gjennomføre intervju med en av dem, da dette gjør validiteten og reliabiliteten til prosjektet vårt mer troverdig og representativt.

3.3.3 Endelig utvalg

Vi har i dette prosjektet intervjuet fire informanter. En på 18 år, en på 19 år, ei på 27 år og en på 32 år. Alle informantenes navn er anonymisert i oppgaven. Her kommer en kort presentasjon av utvalget vårt:

“Ahmed” er 19 år. Født i Irak. Kurder. Kom til Norge med sin mor og to søsken via familiegjenforening. Ahmed bodde i Syria en liten periode og gikk på skole der i 2 år, før de kom til Norge for å bo med hans far. Ahmed var 8 år da han kom til Norge og startet i mottaksklasse. Det var stor aldersvariasjon i mottaksklassen. Han gikk i mottaksklasse i 2 år før han skiftet skole og startet i ordinær klasse.

“Mohammed” er 32 år. Født i Irak. Araber. Kom til Norge som flyktning. Bodde 6,5 år i flyktningleir i Saudi-Arabia med sine ti søsken. I flyktningleiren gikk Mohammed i litt over 2 år på skole. Skolen i flyktningleiren var fryktelig streng og de unge elevene hadde karakterkrav for å få gå videre på skolen. Mohammed var 8 år gammel da han kom til Norge og startet i mottaksklasse. Han var yngst av alle i mottaksklassen sin og gikk der i 8 måneder før han startet i ordinær klasse.

“Kaleb” er 18 år. Født i Syria. Halvt kurder og halvt egyptisk araber. Bodde 2 år i Tyrkia før han kom med sine foreldre og to søsken som FN-flyktning. Kaleb kom til Norge når han var 11 år og hadde aldri før gått på skole, derfor kom han som analfabet. I Norge startet han i mottaksklasse og gikk der i 6 måneder før han ikke lenger fikk lov til å gå i mottaksklasse av foreldrene sine. De ønsket at han begynte i ordinær klasse fordi han i mottaksklassen ble en veldig trist gutt etter å ha opplevd gjentakende diskriminering.

“Mona” er 27 år. Født i Italia. Halvt italiensk og halvt norsk. Kom til Norge da hun var 7 år med mor, far og sin søster. Selv om Mona er halvt norsk, kunne hun bare å presentere seg på norsk når hun flyttet hit. Hun gikk på skole i ett år i Italia, før hun startet rett i ordinær klasse i Norge. Gikk i ordinær klasse i et halvt år, før de opprettet en mottaksklasse da de så behovet for det. Mottaksklassen gikk hun fra 2.klassen og ut hele barneskolen. Startet i ordinær klasse på ungdomsskolen når flere barneskoler fra hjemmeplassen hennes skulle samles på en og samme ungdomsskole.

3.4 Intervjuene

3.4.1 Pilotintervju

Vi bestemte oss tidlig for å holde et pilotintervju for å teste intervjuguiden vår før vi skulle gjennomføre de ordinære intervjuene. Grunnen til at vi ønsket å teste intervjuguiden var for å se om den var riktig satt sammen, slik at vi fikk fram

informasjonen som vi kunne bruke som datamateriale. I tillegg var det veldig greit for oss å prøve oss på en slik situasjon, da vi ikke har noe tidligere erfaring med å gjennomføre slike typer intervju. For å gjennomføre pilotintervjuet valgte vi en kollega av en av oss forskerne som informant, da han passet til kriteriene våre for utvalget. Det ble holdt hjemme i sofaen til en av oss forskerne for å skape en avslappet atmosfære. På grunn av at den ene kjenner vedkommende fra før, var det hun som førte samtalen, slik at informanten skulle ha kun en person å forholde seg til. Den andre forskeren satt på sidelinjen og fulgte opp med spørsmål der det passet. Pilotintervjuet gikk såpass bra at vi endte opp med å bruke det som et av de ordinære intervjuene. Vi hadde fått tips fra veileder om at dersom vi fikk god informasjon ut av pilotintervjuet så kunne vi bruke det som datamateriale og heldigvis tok vi lydopptak. Informanten på pilotintervjuet er informant "Ahmed". Grunnen til at vi valgte å bruke informasjonen fra pilotintervjuet, er fordi "Ahmed" er en svært reflektert ung mann og vi synes han hadde spennende historier og tanker rundt det å gå i mottaksklasse. På grunn av en god gjennomføring, fant vi ut at vi ikke trengte å justere på intervjuguiden vår.

3.4.2 Gjennomføring av alle intervju

Slik som i pilotintervjuet, valgte vi avslappede atmosfærer å holde intervjuene. Vi kom med forslag til lokasjoner og informantene fikk fritt velge selv. Vi endte opp med å ha enda et intervju hjemme hos en av oss forskerne, et intervju foregikk på informantens videregående skole og det siste holdt vi hjemme hos informanten selv. Vi holdt oss til den løsningen at kun den ene stilte spørsmål og holdt seg til intervjuguiden, mens den andre var observatør og kunne stille oppfølgingsspørsmål. På fire intervju hadde vi altså annenhver gang hvor vi byttet på å være den som snakket med informanten.

Intervjuguiden vår var bygd opp i flere bolker:

1. Informasjon om prosjektet
2. Bli kjent med informanten
3. Tegning om inkludering
4. Tiden i mottaksklasse
5. Overgangen til ordinær klasse
6. Retroperspektiv
7. Avslutning

Vi startet hvert intervju med å gi informantene god informasjon om prosjektet og hva datamaterialet skulle brukes til. Vi gjorde det klart at de kom til å bli anonymiserte og snakket om deres rett til å trekke seg eller trekke enkelt svar. Vi innhentet også underskriftene deres til å kunne bruke informasjonen i forskningsprosjektet. Vi understreket til informantene at de kunne la være å svare på enkeltspørsmål og at det ikke var noen riktig eller gale svar, da vi er ute etter deres subjektive følelser og erfaringer. All den innledende informasjonen ga vi informantene med lydopptakeren av, den ble først skrudd på når informantene skulle begynne å svare på spørsmål.

Under intervjuets "bli kjent"-bolk ønsket vi litt generell informasjon om informanten,

samtidig som vi innledet intervjuet på en slik måte at vi skapte en relasjon til informanten. Den generelle informasjonen innebar informantens alder, fødeland, litt om årsaken til at vedkommende kom til Norge, om informantens familie og litt om informantens tidligere skolegang i fødelandet.

Etter dette tenkte vi at det var fint med en introduksjon til tema *inkludering* og ønsket derfor at informantene skulle tenke litt over hva inkludering er for dem før vi skulle snakke om og reflektere rundt det. Vi ga de en penn og et A4-ark hvor de skulle tegne en spesifikk situasjon som de enten forbinder med inkludering eller hvor de føler seg veldig inkludert. Vi forskerne testet ut denne metoden på oss selv først, hvor vi tegnet hver vår situasjon og forklarte til den andre. Slik fikk vi forskerne selv erfaring om hvordan oppgaven kunne løses.

Neste bolk var om informantens tid i mottaksklasse og deretter kom en bolk med overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse. Nest siste bolk var litt generelle spørsmål som vi følte at vi manglet å dekke over, deriblant en sammenligning av følelsen av inkludering i mottaksklasse og ordinær klasse; hvor følte informanten seg mest inkludert? Avslutningsvis spurte vi informantene om hvordan de syntes det var å bli intervjuet og om de ville legge til noe informasjon. Dette spurte vi om i tilfelle det var noe fra intervjuet som de ønsket å snakke mer om eller utdype dersom de syntes vi hadde gått litt fort til neste spørsmål, selv om vi i ettertid synes vi lot informantene få god tid til å utdype.

Hvert intervju hadde forskjellig lengde, hvor det korteste varte i 27 minutter og det lengste varte i 1 time og 6 minutter. Vi har sett etter om dette kan ha hatt noe sammenheng med informantens norske språkkunnskaper. Vi har ikke målt dem etter hverken ordforråd eller uttalelse av norske ord, men har sett på dette i lys av det inntrykket vi har fått av hver enkeltes norskkunnskap. Det viser seg at varigheten på intervjuene i vårt tilfelle *ikke* har noe med informantens språk å gjøre, da intervjuet med informant Mona (27) er det korteste og hun snakker helt rent norsk. Derimot har vi funnet et par andre faktorer som har kunnet spilt en rolle. Informant Mohammed (32) er selv pedagog og har muligens derfor det lengste intervjuet, hvor han drøfter og reflekterer veldig omfattende over spørsmålene våre. Her ser vi også at alder kan spille inn. De yngste informantene, på 18 og 19 år svarer ofte kortere og det er behov for at vi forskerne kommer med en hel del oppfølgingsspørsmål. Hos informantene på 27 og 32 år ser vi at svarene deres er flytende og lengre.

3.5 Transkribering, etterarbeid og analyseprosess

3.5.1 Transkribering og etterarbeid

Etter avtale og skriftlig samtykke fra samtlige informanter ble alle intervjuene våre tatt opp med mobiltelefonen til en av oss forskerne. Det ble de lagret sikret, under en kode som kun eieren av telefonen har kjennskap til. Etter lydopptak ble tatt startet prosessen med å transkribere. Det er en prosess hvor tale blir til tekst. Forskeren sitter og hører på lydopptaket som er blitt gjort og skriver ned ordrett hva som blir sagt på intervjuet.

Transkriberingsprosessen er en prosess som er enkelt teknisk i tillegg til å være en tolkningsprosess. Tolkningen og analysen av datamaterialet starter allerede når man transkriberer, om den ikke er startet enda tidligere (Kvale, 1997, s.101). For vår del følte vi at den startet under intervjuene. Der gjorde vi oss opp noen tanker om hva som ble sagt og hva som kunne bli relevant for vårt forskningsprosjekt.

Vi transkriberte intervjuene etter hvert som de ble gjennomført. Etter første intervju kom vi rett i gang med transkriberingen og slik fortsatte vi med alle intervjuene. Noen var såpass tett at vi ikke rakk oss ferdig med ett før det neste var i gang. Da var det en stor fordel å være to forskere, slik at vi kunne transkribere hvert vårt intervju. Vi valgte å transkribere intervjuene rett etter gjennomføring slik at de satt friskt i minne. Da kunne vi også huske litt av kroppsspråket til informantene og i transkriberingen har vi skrevet ned verb som for eksempel **ler**, **smiler** og **gestikulerer**. Dette synes vi var viktig å ha med fordi kroppsspråket noen ganger kan gi en uttalelse en annen mening og det ville ha betydning for budskapet informantene delte.

Vi forskerne ble enige om å skrive ordrett alle ord og lyder informantene sa på lydopptaket. Vi skrev også ordrett informantenes egne dialekt og talemåte, for å ikke miste noe av innholdet eller meningen dersom vi skulle sitte og oversette alt til bokmål. Når vi presenterer funn i kapittel 4 har vi valgt å presentere dem på dialekt, for å beholde det autentiske i informantenes egne måter å snakke på. Vi tok derimot bort tekst som "ehhh", "ja", "nei" og noen gjentakelser, som ville virket forstyrrende for essensen i innholdet. De ordene vi har fjernet har likevel ikke påvirket budskapet informantene ga oss.

Informantene fikk fiktive navn i transkriberingen vår. De fiktive navnene er representative etter som hvor informantene opprinnelig kommer fra og bestemt etter hvilket kjønn de er. Transkriberingene ble digitalt oppbevart på våre personlige MacBooks, låst under koder som kun oss forskerne har kjennskap til. Ellers fikk også våre to veiledere tilgang til transkripsjonene gjennom deling på en Teams-side som kun vi fire er medlem av. Vi så oss nødt til å printe ut materialet for koding og printet derfor ut én kopi av hvert intervju. Etter koding og analysing ble papirutgavene av transkriberingen makulert og kastet.

Etter transkriberingen av intervjuene endte vi opp med rett i underkant av 27000 ord, så vi mener vi har hatt mye godt datamateriale å arbeide med. Det ble dermed ganske tidkrevende prosesser, både selve transkriberingen og prosessen med koding.

3.5.2 Koding og analyseprosess

Kvale (1997) skriver at det ikke finnes noen standardmetoder for å gjøre koding og analyse på (s.115). Vår måte å gjøre kodingen på minner om en kategoriserende metode, hvor man tar ut relevante funn fra datamateriale og gir de en kategori (s.129). Vi gikk inn i analyseprosessen med så objektive øyne som mulig og hadde først og fremst et hovedtema i prosjektet: inkludering. Etter å ha lest gjennom datamaterialet lagde vi forskjellige kategorier og så på hvilke som gikk igjen mest. På grunn av mengden

datamateriale måtte vi velge de mest essensielle for å besvare vår problemstilling. Kategoriene var altså ikke forhåndsbestemte, men ble valgt ut etter hvert som prosjektet pågikk. Ut ifra faktorer som var viktige for informantenes inkluderingsprosesser og teori vi hadde lest om tema på forhånd, skapte vi det teoretiske rammeverket. Vi har skilt kategoriene fra hverandre i analysen, selv om de ikke er uavhengig av hverandre.

Vi begynte med å gi de fire kategoriene våre hver sin fargekode. Under hver kategori er det flere underkategorier som henger sammen, for eksempel *klasserommet som inkluderingsarena* og *lærerens rolle*. Vi farget ut alle funnene i datamateriale som tilhørte de forskjellige kategoriene og begynte prosessen med å velge ut hvilke som var mest relevante å presentere. I presentasjon av funn og analyse ble funn til hver kategori nøye utvalgt etter hvert som vi skrev analysen og hvordan den utviklet seg.

3.7 Etiske vurderinger

Like etter planleggingen av prosjektet sendte vi inn en søknad om tillatelse til forskningen til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å sikre god etikk (Vedlegg 1). NSD har retningslinjer for god forskningsetikk som vi satt oss inn i og fulgt i løpet av forskningen.

Kvale (1997) peker ut tre etiske regler for forskning på mennesker (s.66). Den første er *informert samtykke*, hvor man må sørge for at informantene er godt informert om prosjektets hensikt og prosess, samt fordeler og ulemper med å delta i prosjektet. Det kan imidlertid være litt vanskelig å gi informanten full innsikt i prosjektet før intervjuene holdes, da det kan dukke opp nye planer og spørsmål i etterkant av innsamlingen av datamaterialet (s.67-68). Vi sørget for å informere deltakerne så godt og tydelig som mulig om hva prosjektet handlet om og hva vi ønsket å oppnå med forskningen. Vi fikk både muntlige og skriftlige samtykker av samtlige informanter. Den ene informanten vår var 17 år og 11 måneder på tidspunktet for intervjuet, så vi måtte sjekke opp med NSD om vi måtte ha foresattes underskrift når vedkommende enda ikke er myndig. NSDs hjemmesider skriver følgende "*I mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitive data, vil ungdom over 15 år ofte kunne samtykke selv. I prosjekter som innebærer behandling av særlige kategorier av personopplysninger må ungdom minst være over 16 år før de kan samtykke selv.*" (NSD, u.å.). Dermed kunne informanten signere samtykket selv.

Neste regel som Kvale (1997) peker ut er *konfidensialitet*. Det handler om å anonymisere informantene slik at de ikke er gjenkjennbare for offentligheten, samt å beskytte datamaterialet slik at det ikke kommer på avveie (s.68). Som tidligere skrevet ga vi informantene fiktive navn både i transkriberingen og i presentasjon av funn, analyse og drøfting. Vi byttet også ut stedsnavn som ble nevnt i intervjuene med ordet "hjemplassen". Datamaterialet var oppbevart på beskyttede mobiltelefoner og MacBooks og som tidligere skrevet ble papirutgaven av de transkriberte intervjuene makulert og kastet.

Siste regel for god forskningsetikk når man forsker på mennesker er *konsekvenser*. Konsekvenser som deltakerne får av å delta i forskningsprosjektet (Kvale, 1997, s.69). Vi forklarte informantene at vi ønsket å gi et forskningsbidrag til å kunne utvikle konseptet med mottaksklasse videre og derfor gi lærere og andre det måtte angå mer kunnskap om inkluderingen av minoritetsspråklige elever i skolen. Slik vil prosjektet ikke direkte ha

noe å si for informantene selv, men muligens for de kommende generasjoner. En annen konsekvens av å delta i forskningsprosjektet er at informantene fikk reflektere over egen situasjon når de kom til Norge, kanskje på en annen måte enn de tidligere hadde gjort.

3.8 Studiens kvalitet

Når man skal se på en studies kvalitet, ser man på validiteten og reliabiliteten. Validitet betyr gyldighet og reliabilitet betyr pålitelighet (Kvale, 1997, s.160). Her ser man altså på studiens gyldighet og pålitelighet og det er ulike faktorer som avgjør hvorvidt den er gyldig og pålitelig.

Pålitelighet blir ofte diskutert når det kommer til ledende spørsmål fra forskeren i intervjuet (Kvale, 1997, s.164). Slik som det fremgår i intervjuguiden vår, informerer vi informantene om at ingen svar er riktig eller gale og vi har utformet spørsmålene på den måten at de ikke er ledende. Vi har vært to forskere som har transkribert og gjennomgått datamaterialet og når det er to personer med hver sine subjektive meninger som har plukket ut spørsmål og funn vil reliabiliteten styrkes.

Gyldighet kan sikres gjennom stadier av forskningen og burde derfor kvalitetskontrolleres på slutten av studien. De syv stadiene Kvale (1997) trekker frem er: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering* (s.164). Ved tematiseringen av studien hadde begge vi forskerne et sterkt ønske om å forbedre inkluderingen av minoritetsspråklige elever. Det var utgangspunktet for studien. Vi begynte å lese oss opp på teori og faglitteratur om tema og formet deretter en foreløpig problemstilling. Ved å bli kjent med et bredt spekter av teori om inkludering, føler vi at vi plukket ut et solid teoretisk rammeverk som passet til studien. Under planleggingen av studien skrev vi en detaljert prosjektskisse som ble godkjent av både prosjektets veileder og studieprogramleder for master i pedagogikk for lærere på NTNU. Skissen var et godt utgangspunkt for veien videre, selv om planen ble revidert etter hvert som prosjektet pågikk.

Når man ser på validitet gjennom intervjusituasjonen, vil det si at intervjuet bør inneholde en grundig spørreundersøkelse om budskapet til informanten (Kvale, 1997, s.165). Dette klarte vi å sikre gjennom oppfølgingsspørsmål om informasjonen vi fikk fra informantene. Også her trekker vi fram at det var en fordel å være to forskere i intervjusituasjonen hvor én er hovedperson som holder samtale med informanten, mens den andre observerer og kommer med oppfølgingsspørsmål der det er nødvendig. Slik fikk vi gjort grundige intervjuer. Som tidligere nevnt, skrev vi transkriberingen på informantens dialekt, slik at vi ikke mistet noe informasjon i en eventuell oversettelse til bokmål og det mener vi styrker transkripsjonens validitet. Vi skrev det de sa ordrett i transkripsjonen, men tok bort forstyrrende ord og gjentakelser i presentasjonen av funnene.

I analyseringen forsøkte vi å koble funnene våre opp mot valgt teori og ikke våre subjektive meninger. Vi forsøkte å legge til side våre tanker og erfaringer, selv om dette er vanskelig i praksis. Igjen ser vi fordelene med å være to forskere. Dersom den ene av oss har sett at den andre av oss har blitt styrt av sine subjektive meninger i analysen, så har vi oppdaget det og endret.

4. Analyse og drøfting

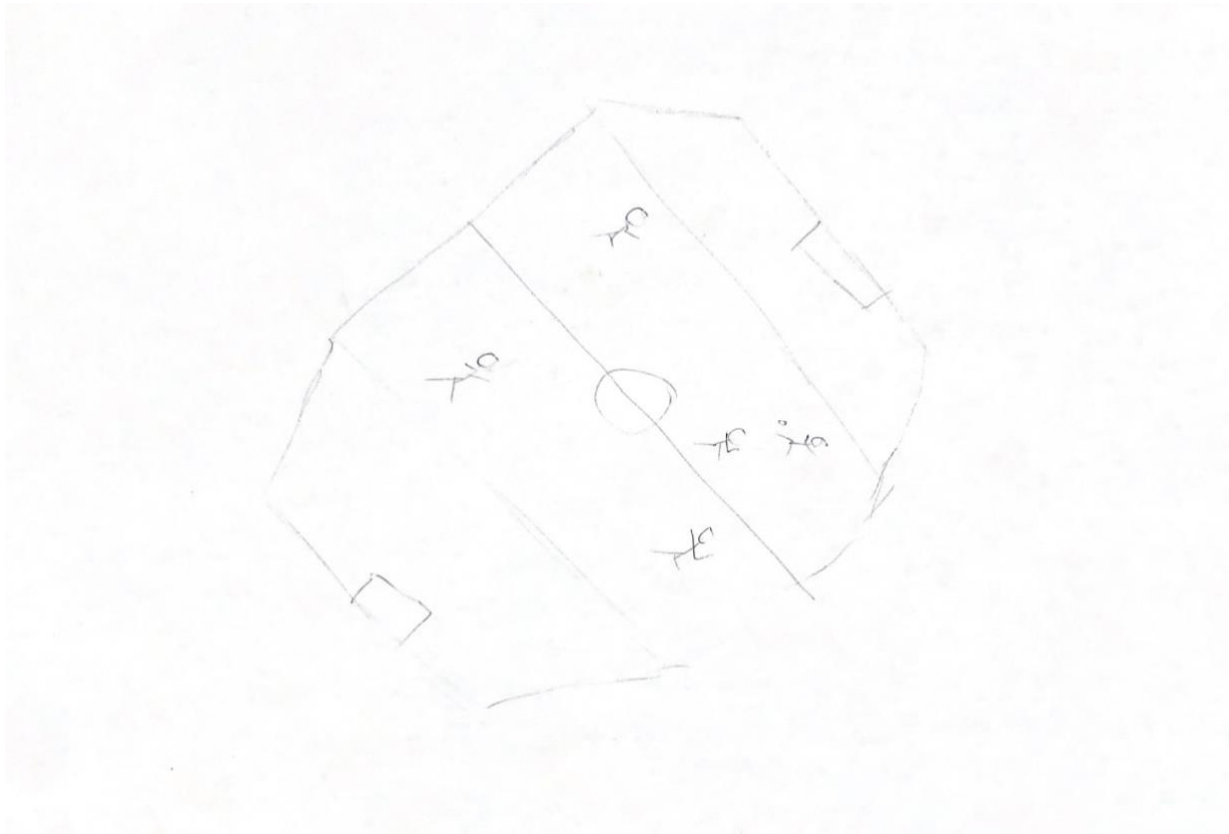
I dette kapitlet presenterer vi funn, analyserer dem og drøfter rundt problemstillingen vår. Temaene er relevante for funnene våre og disse vil bli drøftet opp mot teoretisk rammeverk. Vi har valgt å analysere og drøfte på ett og ett tema av gangen, slik at det skal være lettere for leseren å forholde seg til et tema. I tillegg har vi valgt å dele opp slik at vi tar for oss én og én informant under hvert tema. Problemstillingen vår er *“Hvordan opplevde tidlige elever i mottaksklasse å bli inkludert i det norske skolesystemet?”*.

4.1 Informantenes tegninger

Som nevnt i metodedelen, så valgte vi å bruke tegning som metode for å få en inngang til temaet for prosjektet; inkludering. Vi lot informantene tegne en situasjon de forbinder med ordet inkludering. Eventuelt det første som dukket opp i hodet deres når de hørte ordet. Noen av informantene måtte ha litt mer forklaring på hva vi var ute etter, men samtlige informanter løste oppgaven og tegnet tegninger som ga oss et godt innblikk på hva som er viktig for informantene våre med tanke på det å være inkludert. Dette viste at det også er andre arenaer enn skolen som er viktig i inkluderingsprosessen av minoritetsspråklige elever. Betydningen av det å høre til et fellesskap (Olsen, 2015) kom fram i samtlige tegninger, men på hver sine unike måter.

4.1.1 Mona

Når vi ba Mona tegne en situasjon hun forbinder med inkludering eller selv føler seg inkludert, var hun kjapp på å bestemme seg for hva hun skulle tegne. Hun tegnet en fotballbane.



Denne arenaen har vært betydningsfull for Mona da hun kom til Norge i inkluderingsprosessen og fotball er noe de også er opptatt av i hjemlandet hennes, Italia. På banen er det et "eget språk", man forstår hverandre uten å måtte være i stand til å kommunisere verbalt. I tillegg gir det en viktig følelse av fellesskap og man deler en felles interesse med andre mennesker. Man skaper et felles "vi" (Nustad, 2019). Når vi ga Mona tegneoppgaven smilte hun og fortalte oss hvor betydningsfull og viktig arena fotballbanen var når hun kom som ny til Norge:

Det va itj nånn som snakka mett språk da. Åsså tvingt egentlig mamma mæ te å bare bynj med fotball for da fekk æ jo vænna fra alle kanta. Både dæm som gikk i den norske klassen og dæm som va i den utenlandske. - Mona

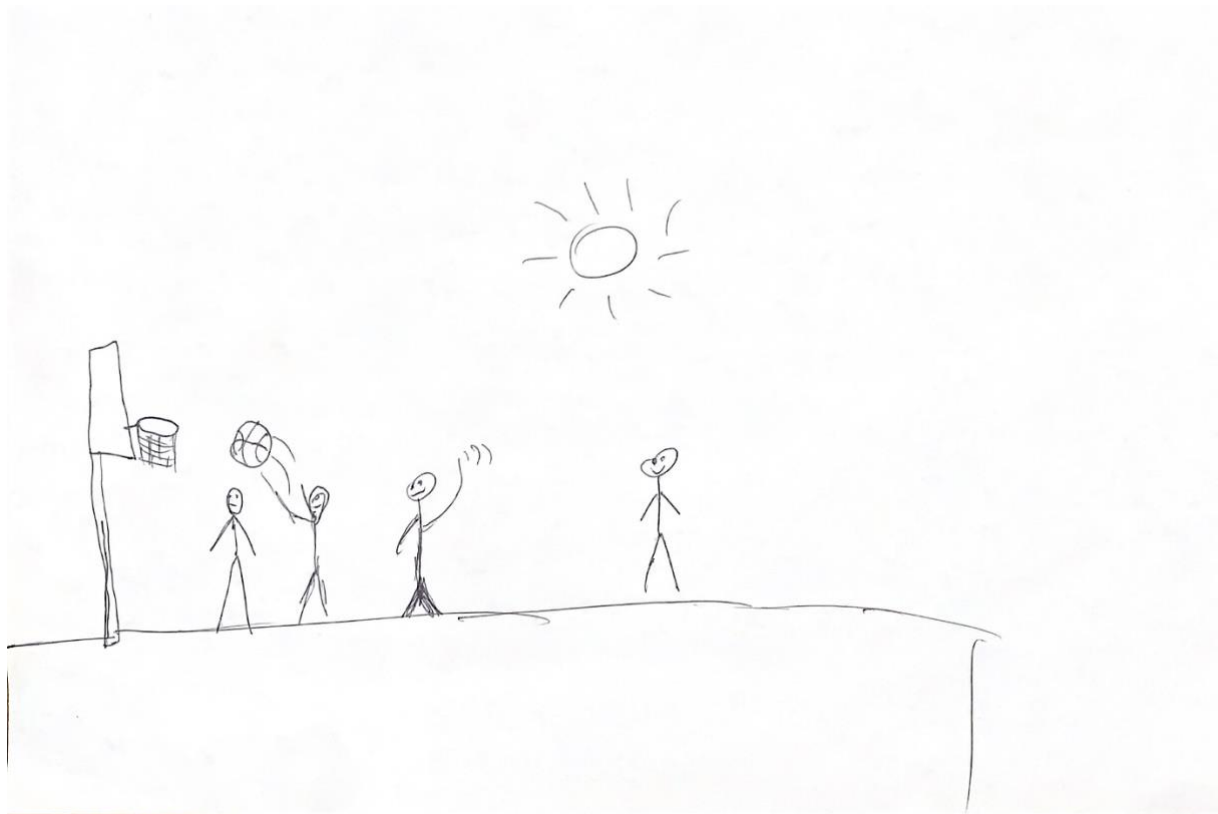
Videre beskrev informanten hvorfor fotballen var en viktig arena i inkluderingsprosessen:

Det va absolutt viktig. Æ spælt fotball fræm te æ fløtta fra hjæmplassen egentlig i 2019. Det va liksom det som skapt dæm vænnskapsbåndan som æ har no i dag. - Mona

Videre spurte vi om det var andre ting hun forbinder med ordet inkludering. Da fortalte informanten at det å bli inkludert handler for henne om å bli invitert med på ting. Dette sier noe om viktigheten av å føle tilhørighet og ta del av et fellesskap (Statped, 2020).

4.1.2 Kaleb

Kaleb synes det var litt vanskelig å forstå hva vi var ute etter når vi ba han tegne noe han forbinder med inkludering. Vi forskerne hadde selv gjort tegneoppgaven med hverandre før vi begynte med intervjuene, så vi snakket med Kaleb om hvordan vi selv hadde løst den og hva vi hadde tegnet. Vi kan spekulere i om vi påvirket hva han tegnet når vi ga han våre egne eksempler. Hans tegning ble likevel noe helt annet enn våre. Han tegnet en basketballbane.

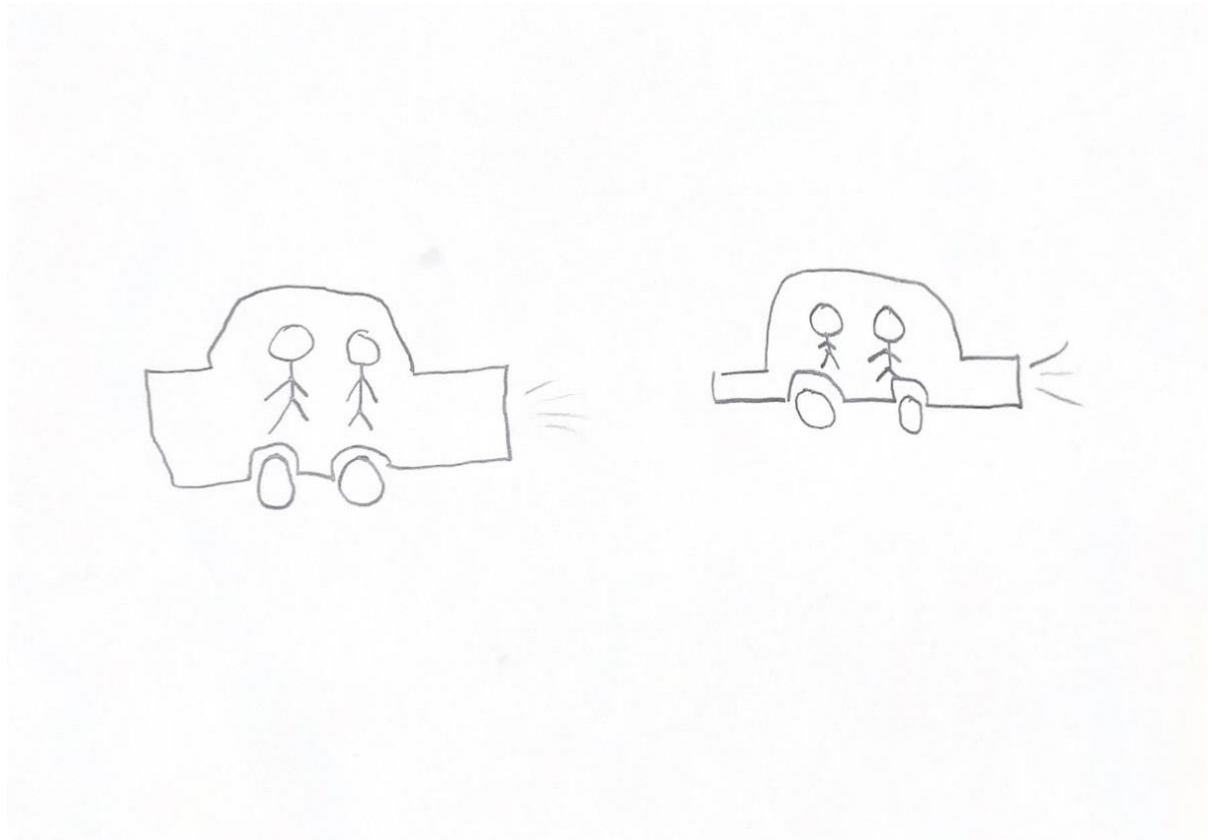


Æ veit itj om det hær vart riktig da, men dæm spille basket også vinke han på han litt utenfor dær. - Kaleb

Når vi spør informanten hvorfor han tegnet akkurat denne situasjonen, fortalte Kaleb at han akkurat hadde spilt basket med kompisene og den ene kompisen hadde spurt han om de skulle finne på noe. Igjen kommer viktigheten av vennskap og tilhørighet til fellesskap fram. Videre fortalte han oss om studioet han jobber på, hvor han henger med venner og lager musikk. Andre arenaer enn skolen er viktig i inkluderingsprosessen for vårt utvalg informanter.

4.1.3 Ahmed

Når Ahmed fikk tegneoppgaven kom han raskt i gang med å tegne en situasjon hvor han føler seg inkludert. Han tegnet to biler med mennesker inni.

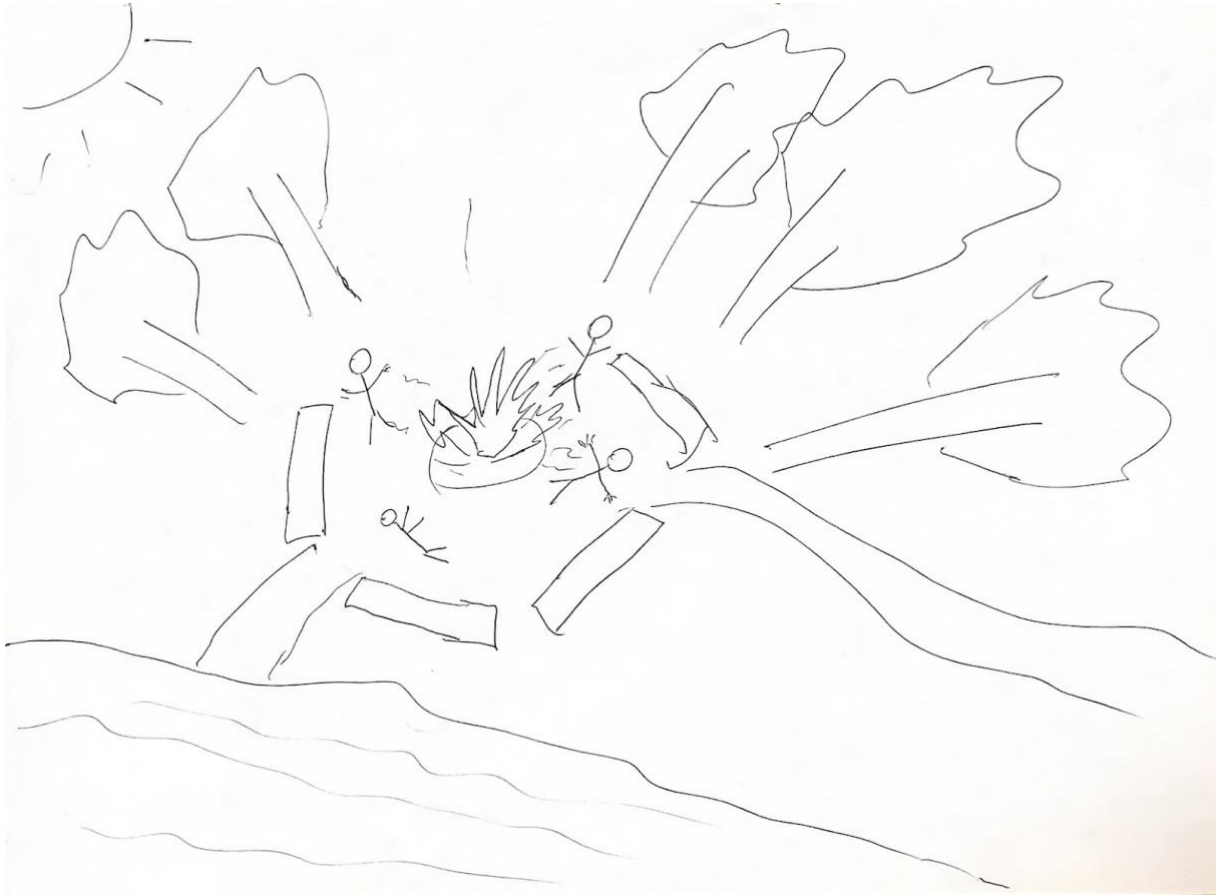


Det e mæ og kompisan mine, vi e ut å kjøre. Da bruke vi egentlig bare å møtes og bare heng rundt og kjør rundt og alt det derre der. Fær te utsikten og my rart sammen. Og da føle æ at æ e inkludert, for da har vi fler samtala som går. Både liksom om det e nå snakk om livet eller ka det skull vær. Så æ føle mæ mest inkludert når æ e rundt kompisa... og familie og da. Det e nåkka æ gjør ganske ofte da, ut å kjøre med kompisa og bare heng. Og da heng vi for det meste i bila og kjøre rundt og sånn. - Ahmed

Viktigheten av vennskap og fellesskap for Ahmed kommer tydelig fram i tegningen hans. Han nevner også familien sin og det kommer fram senere i intervjuet at båndet han har med sine to brødre er noe som er viktig for han.

4.1.4 Mohammed

Når Mohammed fikk i oppgave å tegne hva han forbinder med inkludering, spurte han om vi ønsket at han skulle tegne en situasjon fra skolen eller andre ting. Vi fortalte informanten at han selv fikk bestemme og tegne det første som dukket opp i hodet hans. Mohammed tegnet mennesker som satt rundt et bål i skogen.



Det her e bål. Og det her e mæ og mine. Nånn venner.. Og her e skogen og her e vannet, så det e liksom bare det. Å bare vær ut i naturen og bare kjenn på det å vær fri. Å vær sammen rundt et bål da, som å sitt rundt et bord. Det e samlende og det e så inkluderende. Som å sitt rundt et bål. Med den varmen der og spise. Det å spis sammen og det å vær sammen. Det syns æ e veldig viktig. Så selv om det e mat så e det mer enn et måltid. Hele den der. Og det syns æ e godt. - Mohammed

Videre fortalte informanten at det å samles rundt matbordet med familien er viktig for han. Inkludering handler om å ta del av et fellesskap (Statped, 2020). Dette kan skje i mange ulike kontekster og i ulike relasjoner. Mohammed nevner både det med å samles rundt et måltid både når han snakker om vennene og familien. Han assosierer det med inkludering og forteller at det er noe som er viktig for han.

4.2 Lek og vennskap

Tema lek og vennskap er noe informantene våre har trukket fram ofte under intervjuene. De forteller oss hvilken betydning lek har hatt for deres inkludering- og integreringsprosess. Under denne delen av analysen vil vi trekke frem hva informantene har sagt om deres følelse av inkludering på andre arenaer enn i klasserommet. Vi drøfter hvordan det å høre til et fellesskap har betydning for den subjektive følelsen av å være inkludert.

4.2.1 Mona

Fotballen var som nevnt tidligere en viktig inkluderingsarena for Mona. Det var her hun knyttet gode vennskapsbånd på hjemmeplassen og følte tilhørighet til et fellesskap. For Mona var fotballen reddende. Informanten beskrev flere ganger i løpet av intervjuet fotballens betydning, men hun fortalte også om viktigheten av lek:

Når æ begynt på ungdomskolen hadd æ spælt fotball ei stund da og man lære my språk når man bærre fikk værre uti skolegården og vart inkludert. Og som mamma sa, vi snakka kanskje itj så mytji når vi va ilag, æ og dæm fra Polen og Litauen, men vi leika nå godt. - Mona

Lek var en viktig nøkkel i det å få seg venner og ta del av fellesskapet. Lek handler om samhandling og kommunikasjon, men den trenger ikke å være verbal. Informantens utsagn viser at man kan få til mye god lek uten at man snakker samme språk. De brukte kroppsspråk og samlet seg rundt leken og delte en felles interesse (Lillemyr, 2011, s.181-182). Mona uttalte at de klarte seg godt uten å kommunisere verbalt:

I friminuttan va det en blanding av folk. Dær va det næsten sånn at vesst du først begynt å spæll fotball, så kom fler og fler te, førr det e sport. Du trøng itj å snakk så my sammen. - Mona

Videre fortalte Mona at lærerne la til rette for at elevene skulle få leke eller holde på med idrett sammen i fritimene. De spilte for eksempel kanonball eller lekte "stiv heks". I tillegg hadde de andre fellesaktiviteter og lærerne lot de ha tegnestund eller sitte å lese i en bok i mottaksklassen når elevene var slitne eller trengte en pause fra vanlig undervisning. Dette var viktig for Mona og hun satte stor pris på at mottakslærerne la til rette for det. Informanten følte seg likevel inkludert selv om hun hadde behov for å sitte litt alene i klasserommet. Hun var fortsatt del av et fellesskap og Monas subjektive følelse av å være inkludert var til stede (Olsen, 2015).

4.2.2 Kaleb

Når vi snakket med Kaleb, kom vi raskt innpå betydningen av vennskap, musikk og fellesskap. Kaleb er med i noe han kaller "Kollektivet" hvor han produserer musikk og lager album og diverse andre ting med vennene sine. Informanten forteller:

Ja vi er et kollektiv me en del folk, som alle gjør forskjellige ting. Nånn lage musikk, nånn skriv, nånn rappe, nånn lage klær, nånn e modella og manager og alt. Det e et helt studio og vi e der hele tida. Æ bare søv hjæm også e æ dær. - Kaleb

Betydningen av vennskap, musikk og fellesskap er noe som står sterkt hos informanten. Dette har vært en viktig brikke i hans integrerings- og inkluderingsprosess. Informanten forteller at han føler seg veldig inkludert når han er med "Kollektivet". På skolen hadde Kaleb mange utfordringer i forhold til mobbing og finne sin plass i fellesskapet og det har

tydelig satt sine spor i informanten. Noe som vi kan tenke oss til at kanskje er med på å gjøre "kollektivet" ekstra viktig for han, da han føler sterk tilhørighet her. Nustad (2019) skriver om viktigheten av det å tilhøre en gruppe. Noe denne gruppen er et godt eksempel på. Informanten forteller også om to svært betydningsfulle venner i mottaksklassen som han husker veldig godt:

Ja æ fikk to kompisa som æ fortsatt e vænn me no. Det huske æ veldig godt. Vi satt i samme taxi også kunna vi samme språk også bynjt vi og snakk og så ble vi vænna. - Kaleb

Videre forteller Kaleb at disse to var de eneste vennene han hadde i mottaksklassen. Han forteller at det var mye grupperinger i klassen og at han og kompisene holdt seg for seg selv. Informanten innrømmer også at han selv ikke gjorde så mye for å inkludere seg selv i klassemiljøet i mottaksklassen. Han fikk store utfordringer da han etter seks måneder startet i ordinær klasse på en annen skole og han ble splittet fra de to vennene sine. Kaleb startet på en skole og de to andre kompisene startet på en annen. Tiden på barneskolen var vanskelig for Kaleb og han var mye alene. Dette påvirket trivselen til Kaleb og gjorde at han følte seg lite inkludert i den ordinære klassen på barneskolen. Informanten forteller at vennene var svært viktig i hans inkluderingsprosess i den norske skolen:

Venna e vældig viktig for å føl sæ inkludert. La oss si 17. mai da. Ka ska du gjør på 17.mai hvis du ikke har venna? - Kaleb

4.2.3 Ahmed

Når vi gjorde tegneoppgaven med Ahmed, kom betydningen av vennskap fram umiddelbart. Informanten føler seg mest inkludert når han er med kompis. Han er også svært knyttet til brødrene sine og de er gode kompis. I mottaksklassen var det en del grupperinger etter hvilket språk de snakket, men etter hvert som de ble bedre kjent og det var enklere å kommunisere, ble de ganske greit kjent. Informanten forteller at læreren jobbet med å få samholdet bedre ved å bruke lek:

Vi hadd en del quiz. Og da va det sånn at hu alltid brukt å tegn en hanske og i løpet av timen så brukt hu bare å tegn ting som vi skull gjett ka va. Og en gang så va det sånn at hu tegna en vott. Og da sa hu "koss land ligne det her på?". Det ligne jo på Norge, ikke sant. - Ahmed

Selv om det var grupperinger i klassen, jobbet likevel læreren aktivt med å skape et gyldig "vi" i mottaksklassen til Ahmed (Eriksen & Lyng, 2018, s. 70). Gjennom lek skapte læreren et sosialt samspill i klassen for at elevene skulle kommunisere (Lillemyr, 2011, s.181). Å ta i bruk lek kan være svært betydningsfullt og viktig både for den faglige og den sosiale inkluderingen. Når man har en gruppe elever som snakker flere ulike språk og den verbale kommunikasjonen kan være utfordrende, er leken viktig i inkluderingsprosessen (Lillemyr, 2011, s.181-182).

Fotballen var også en viktig arena for informanten. Ahmed lærte mye norsk når han spilte fotball. I mottaksklassen sto læreren for mye av inkluderingen og elevene hadde utfordringer med å kommunisere med hverandre, men når Ahmed startet i ordinær klasse ble han inkludert via fotballen:

Og når æ gikk over til ordinær, da va det sånn at folk bare inkludert dæ ut av det blå liksom. Og villa vær me dæ. Det va for det meste fotballen som hjalp mæ på en måte, fordi æ va jo ganske interessert i fotball. - Ahmed

Fotballen var med på å skape en vi-gruppetilhørighet. Å ha noe til felles med en gruppe mennesker er svært viktig (Nustad, 2019). Denne arenaen ga informanten en subjektiv følelse av inkludering (Olsen, 2015). Dette er viktig å ta med seg inn i klasserommet når vi skal undervise elevene våre. Lek og vennskap er viktig for at elevene våre skal utvikle sosial kompetanse og kunnskap (Lillemyr, 2011, s.59). Informanten beskriver videre hvorfor fotballen var såpass viktig for han som barn:

Man har det jo artig på en måte. Når man e et lite barn. Man har jo lyst og spark en ball og man syns jo det e artig. Også e det jo flere som digge akkurat den sporten der. Så da blir folk på en måte mer inkludert å spille sammen og sånn type ting. Og det e det som hjalp mæ for det meste med språket og at æ fikk venna. Når man e et lite barn så har man det artig med leika. - Ahmed

Det å finne tilhørighet i et fellesskap er helt avgjørende i inkluderingsprosessen (Statped, 2020). Fotball og lek er noe elevene kan samles rundt og man har på mange måter et "eget språk" som alle forstår. På denne måten skapes et gyldig "vi" (Eriksen & Lyng, 2018, s. 70).

4.2.4 Mohammed

Mohammed tegnet også at han var med venner når vi innledet temaet for intervjuet, inkludering. Han beskriver viktigheten av det å være samlet sammen rundt noe med vennene sine og det å gi av seg selv. Når vi spør informanten videre rundt tegningen om andre ting han forbinder med inkludering påpeker han viktigheten av at inkluderingen går begge veier:

Inkludering e jo ganske my. Det heng litt sammen med integrering for min del. For å ikke havne utenfor så e du nødt til å bli integrert. Og inkludert. Og det e en sånn toveis greie. Man e nødt til å bli tilbudt, å det tilbudet om å bli med i stedet for å spør sæ inn hele tida. Det e nå anna å si "bli med her" eller "du kan bli med".. For da e veien litt lettere å gå, for å spør også. Så e man nødt til å gi av sæ sjøl når man spør. At man tørr å slipp sæ litt og at man får det tilbudet. - Mohammed

Informanten påpeker her et veldig godt poeng med tanke på inkludering. Da den er avhengig av at minoritetene ønsker å bli inkludert og at majoriteten er flink til å

inkludere. Dette er avhengig av at begge parter engasjerer seg. Informantens syn på inkludering er noe vi synes er viktig å ta med seg inn i skolen og betydningen av det at man må gi av seg selv. Det gjør det enklere både for den som ønsker å bli inkludert og for de som ønsker å inkludere. Mohammed kommer også med et viktig poeng med tanke på at inkludering og integrering henger sammen og er avhengige av hverandre. Videre beskriver informantene hvorfor man lett kan havne utenfor fellesskapet om man selv ikke jobber for å bli inkludert:

Der æ vokst opp va vi ganske mang minoriteta som va fra mange forskjellige land. Men te oss så hadd vi norsken te felles på en måte. Så vårres integrering inn her vart at vi va nødt til å snakk norsk med hverandre. Mens æ har sjett eksempla på nånn som har komme, men som har havna i gruppa med folk fra samme etnisitet. Så blir man inkludert og man har et fellesskap og alt, men man e ikke integrert med samfunnet her, så man havne litt utafør. Så det e litt sånn tilfeldigheta kor man havne hen. Det e litt forskjell, for du kan vær inkludert i my, men ikke integrert og e en del av samfunnet her. Følgen av det egentlig starte fra man e barn, når man bygge fundamentet for det man ska voks opp videre med. - Mohammed

Dette utsagnet understreker også viktigheten av at minoriteter selv ønsker å ta del av majoritetens fellesskap og inkluderes i det samfunnet man kommer til. Han påpeker også et viktig poeng med at man kan føle seg inkludert i et fellesskap, men likevel ikke være integrert i det norske samfunnet. Da mange trekker mot de som snakker felles språk og bakgrunn og bruker språket som en fellesnevner for å være inkludert i en gruppe. Nustad (2019) påpeker viktigheten av at lærerne ser på elevgruppen som sammensatt og mangfoldig og at man ikke har så mye fokus på minoriteten og majoriteten. Elevgruppa er kompleks og det handler om å finne felles verdier til tross for ulikheter (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 124). Informanten poengterer at det å finne noe felles i en mangfoldig vennekrets og at norsken var deres fellesnevner. Han beskriver også hvordan lek var en viktig faktor i hans inkluderingsprosess. Leken var viktig for å få seg venner og bli kjent:

Æ brukt jo å se på sånn Bruce Lee-filma og sånn. No huske æ itj koss det starta. Men vi begynt å nevne derre Van Damm og kæm det va, også skjønt vi at "okei det va vårres greie". Og så bynt vi egentlig å lekesloss i timen. Også va det vårres greie da. - Mohammed

Det å finne noe til felles er viktig. Her beskriver informantene hvor "enkelt" det egentlig kan være å knytte vennskapsbånd, sett fra et barns øyne. Det er også noe av det fine med lek. For det skjer uavhengig av språk eller bakgrunn. Ved å finne en felles interesse bygde de vennskap videre på dette. Dette understreker også poenget til Eriksen og Lyng (2018) med å skape et felles "vi" (s. 70). Det å knytte vennskap er svært viktig for å utvikle klassen som en sosial gruppe og skape et trygt og inkluderende klassemiljø blant elevene (Eriksen & Lyng, 2018, s. 63). Vennskap og lek var også viktig i utviklingen av språket.

4.3 Minoritets elever og språkets betydning

I inkluderings- og integreringsprosessen av minoritets elever i det norske skolesystemet, er språket en svært viktig faktor. Våre informanter beskriver i intervjuene viktigheten av å kunne kommunisere for å ta del av fellesskapet. De forklarer også flere utfordringer de møtte i prosessen med å både føle seg inkludert i skolen og samtidig bli integrert i samfunnet. Samtlige informanter fortalte oss at det noen ganger var vanskelig på grunn av kulturforskjeller i tillegg til mangel på språk. Mottaksklassen var en viktig arena i inkluderingsprosessen, men informantene hadde ulikt syn på hvor lenge man burde gå i mottaksklasse og hvor inkludert de følte seg i det norske skolesystemet når de gikk i mottaksklasse.

4.3.1 Mona

Når Mona kom til Norge kunne hun å presentere seg på norsk, men ellers kunne hun svært lite språk til tross for at faren var norsk. Da de flyttet til Norge var det ingen som snakket Monas språk, italiensk. Hun flyttet til en liten plass hvor de andre minoritets elevene snakket enten polsk eller litauisk. På grunn av at det var så mange barn med ulik minoritetsspråklig bakgrunn dit hun flyttet, laget de en egen mottaksklasse for de med fremmedspråk. Dette opplevde Mona som svært befriende:

Det va så befriende huske æ... Det va så befriende at æ satt dær og det va fleir som itj skjønt nåkka. - Mona

Mona forteller videre at hun ikke lærte så mye språk i mottaksklassen, da de fra Polen snakket polsk seg imellom og de fra Litauen snakket litauisk, men de kom i kontakt via lek, peking og kroppsspråk. Språket er viktig for identiteten og fellesskapsfølelsen (Kibsgaard og Husby, 2002, s. 28). Likevel følte Mona seg mindre annerledes når det var flere som ikke forsto (Arnesen, 2020, s. 17). Hun forteller at språkutfordringene gjorde at det oppsto en del frustrasjon i mottaksklassen:

Det va my frustrasjon i mang som ikke forsto. Så det va ganske høylytte tima og roping og vræling. Det e kanskje naturlig at det kjæm frustrasjon når man slit med å kommuniser språket. - Mona

Her poengterer informanten noe svært viktig. Utsagnet sier noe om hvor viktig det er å kunne kommunisere og forstå språket for å ta del av et fellesskap. Språket er avgjørende for å kommunisere og finne sin plass i gruppa. Det sier også noe om frustrasjonen som kan oppstå om man ikke mestrer dette. Det å kunne kommunisere er en viktig del av det å være menneske og ta del av et fellesskap (Kibsgaard og Husby, 2002, s. 28). Hun forteller også om utfordringer hun kunne møte på grunn av manglende språk:

Det va jo litt sånn, vess æ sku på do i timen da og æ vesst itj nødvendigvis koss æ sku sei det. Så da vart det mer sånn, æ reise mæ og går. Og da va det sånn.. "Nei, nei, nei, nei, nei". For vi sku jo lær oss norman dæm hadd. Men æ skjønne jo dæm også da. Ferr vi forsto jo itj dæm og dæm forsto jo itj oss. - Mona

Informanten smiler når hun forteller om hendelsen. Hun beskriver videre hvordan det var vanskelig å tilpasse seg de norske normene for eksempel når hun skulle på restaurant, da hun var vant til høylytte samtaler rundt middagsbordet i Italia, mens i Norge gjør man ikke det, forteller informanten. Informanten forteller også at om hun ikke hadde hatt så gode norskkunnskaper som hun har i dag, ville hun ikke hatt de jobbene hun har i dag. Nå snakker hun nesten kun norsk og har større utfordringer med å snakke morsmålet, italiensk, enn norsk. Hun forteller også at det å kunne språket var svært viktig i prosessen med å bli inkludert.

Noe av det første informanten lærte seg å si var: "*Æ skjønne ka du meine, men æ klar itj å svar dæ*". Dette gjorde at de andre elevene i klassen forstod når Mona oppfattet hva de mente, men at hun ikke klarte å kommunisere tilbake. Hun forteller at de andre medelevene ofte kom bort for å tilby seg og hjelpe. Mona følte seg inkludert i både mottaksklassen og i den ordinære klassen. Når hun gikk i mottaksklassen kunne hun ikke språket så godt enda, men følte seg likevel inkludert fordi hun ikke var alene om det. Da hun gikk over til ordinær klasse kunne hun mer norsk og lærte seg raskt de norske normene.

Mona gikk i mottaksklassen i 6 år. Når vi spør Mona om hvordan hun ville gjort det om hun fikk bestemme selv forteller informanten at hun er glad for at de gjorde det slik som de gjorde på hjemmeplassen og hun var glad for at de opprettet en egen mottaksklasse:

Vældig glad ferr at dæm oppdretta en mottaksklasse. Også e æ egentlig vældig glad ferr at den vara fra 2. te 7. Fordi at da hadd vi ganske my kunnskap innen norsk læll når vi kom på ungdomsskolen. Og da vart man inkludert og det va lættar å kom inn i grupperinga. Ferr det e jo litt grupperinga. - Mona

Når vi spør videre om hun mente tiden i mottaksklasse burde vært kortere eller lengre svarer informanten:

Ikke nå lenger nei i hvert fall. Kanskje den konja vært korter ja, men ikke lenger ferr at når du bynje på ungdomsskolen bli du gjerne delt opp med ræsten tå skolan ronjt omkring. Og da knytte du ganske sterke bånd. - Mona

Når informanten ser tilbake på tiden i mottaksklasse, ser hun på den som viktig og er fornøyd med at hun ble møtt på denne måten i det norske skolesystemet. Hun gikk lengst i mottaksklasse av alle informantene vi intervjuet. Mona forteller også at de ble en sammensveiset gjeng og hun har fortsatt like mye kontakt med de fra både mottaksklassen og ungdomsskolen i dag.

4.3.2 Kaleb

Kaleb gikk i mottaksklasse i 6 måneder, men når vi spør han hva det første som dukker opp i hodet hans når han tenker tilbake på tiden i mottaksklassen, svarer han:

At æ ikke villa tebake dit. - Kaleb

Når vi spør informanten videre om hvorfor han ikke ville tilbake dit svarer han:

Fordi det va ikke så vældig my inkludering da av andre eleva, andre folk dær da. Æ skjønt det ikke da, for æ va jo litt mindre. Men når man liksom tænke tebakke på det, så va det litt sånn.. Ja, æ veit ikke æ, men det va sånn at dæm ikke inkludere dæ i ting og det va alltid sånn my styr og sånn. - Kaleb

Kaleb påpeker her viktigheten av det å føle seg inkludert i fellesskapet for å trives. Det å føle seg som en del av en gruppe er en viktig faktor for å trives på skolen (Statped, 2020). Dette viser også at det å føle seg inkludert er en subjektiv følelse og at det varierer fra person til person. I tillegg påpeker informanten et viktig poeng med at man kanskje ikke tenker over sin egen situasjon på samme måte mens man står midt oppi det. Synet kan endre seg med tiden og man er i større stand til å reflektere over sin egen opplevelse av det å være inkludert i det norske skolesystemet når man ser det i et retrospektiv. Informanten fortalte oss at han ikke fikk lov av foreldrene til å gå i mottaksklassen lengre og til tross for at han mistrikket sier han at han ønsket å gå der litt lengre:

Ja æ kunna jo gått litt længer da, men det va sånn at det gjord mæ vældig lei mæ. Og når æ kom hjem va æ vældig påvirka av det. Det va nånn som slo mæ dær, så foreldran mine sa dæm villa æ sku bynj på sånn ordentlig skole. - Kaleb

Med tanke på språklige utfordringer informanten hadde da han ikke hadde gått på skole før han kom til Norge, kan man spekulere på om informanten burde ha fått hjelp av skolen til å fortsette i mottaksklassen og dette burde blitt håndtert på andre måter. Spesielt med tanke på at Kaleb følte seg tvunget til å starte i ordinær klasse. I tillegg poengterer han at han hadde problemer med språket når han kom i ordinær klasse og at han skulle ønske han kunne språket bedre når han startet der. Informanten forteller også at mottaksklassen hjalp han veldig i prosessen med å lære seg norsk. Videre når vi spør om betydningen av det å kunne norsk forteller informanten:

Det e jo viktig for mæ, at æ kan norsk fordi æ kan få vænna. Og kommuniser og delta i samfunnet og sånne ting. Det e jo viktig å lær sæ norsk når man bor i et land dem snakke norsk. Man bli mer inkludert når man kan språke. Fordi da e det lættar å forstå og snakk med hverandre. - Kaleb

Å kunne språket i samfunnet man lever i er helt essensielt for å delta og bli inkludert i samfunnet (Salma, 2021). Språket er også svært viktig for tilhørighetsfølelsen (Kibsgaard og Husby, 2002, s. 28). Det å lære seg norsk var avgjørende for Kalebs inkluderingsprosess. Hans manglende språkkunnskaper gjorde inkluderingsprosessen i ordinær klasse utfordrende:

*Æ skulla kunna bedre norsk. Men æ spurt ikke så vældig my om æ ikke forstod. Det va nånn som brydd sæ. Men æ va ikke så vældig inkluderbar sjøl heller for æ spurt ikke nånn ting eller deltok i ting.
- Kaleb*

Igjen kommer det fram at det er viktig at man selv må være aktiv for å bli inkludert. Dette kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever av ulike grunner. Kanskje er

man sjenert, kanskje er det store forskjeller fra samfunnet man kommer fra og de språklige utfordringene kan påvirke dette. Til tross for at Kaleb hadde en del utfordringer i mottaksklassen, følte han seg likevel mer inkludert her enn i ordinær klasse:

Følt mæ mæst inkludert i mottaksklassen. Det va flere folk som va litt som mæ. - Kaleb

Informanten forteller også at han synes det er bra at man kommer i mottaksklasse når man kommer til Norge. På grunn av at kulturen er svært annerledes der han kom fra, er det viktig å få kunnskap om det norske samfunnet og miljøet. Når han startet i ordinær klasse følte han seg satt i båss fordi han var fra et annet land (Løken, 2021). Kaleb opplevde overgangen som brå, spesielt med tanke på at han ikke hadde gått på skole i hjemlandet. Kibsgaard og Husby (2002) poengterer viktigheten av det å kunne delta i diskusjoner og kommunisere er avgjørende for å finne sin posisjon og være et akseptert medlem av en gruppe (s. 28). På grunn av at han var analfabet var også den faglige delen i skolen utfordrende:

Æ mått lær mæ bokstava og tall når æ begynt. Og æ huske når vi begynt i 7.-klasse va det som å gå i 1.-klasse for mæ. - Kaleb

De språklige utfordringene kan ha vært en viktig faktor i Kalebs utfordrende inkluderingsprosess (Kibsgaard og Husby, 2002, s. 28). At informanten følte at han hang så langt etter faglig på slutten av barneskolen, kan ha hatt betydning for hans inkluderingsprosess i det norske skolesystemet. Selvfølgelig er dette svært sammensatt og komplekst, men det understreker likevel viktigheten av å kunne språket for å føle seg inkludert (Salma, 2021).

4.3.3 Ahmed

Ahmed startet i mottaksklasse som 8-åring. Han gikk i 1. og 2.-klasse i Syria hvor de hadde et helt annet språk, arabisk, som har en annen type håndskrift og man skriver fra høyre til venstre. Når han kom til mottaksklassen, måtte han lære seg nytt alfabet og både norsk og engelsk. Den første tiden var utfordrende på grunn av de språket:

Det første æ tænke på e at det va ganske tøft i starten. Det va vanskelig å bli kjent med folk på en måte når du ikke kunn språket. Man kunn jo heller ikke så veldig bra engelsk når man kom i så ung alder. Og da va det kanskje litt vanskelig å kommuniser med folk og bli kjent med folk. - Ahmed

Igjen kommer viktigheten av det å kunne språket tydelig fram for informantenes subjektive følelse av inkludering. Informanten hadde store utfordringer i starten grunnet manglende språk, men forteller at etter hvert som han lærte seg bedre norsk ble det enklere. Han husker spesielt en episode når han skulle ta taxi til mottaksklassen og sjåføren hadde satt han av på feil plass:

Æ gikk av på feil plass. Broren min tok ikke taxi med mæ den dagen, som han bruke. Og når æ gikk av va æ helt alein. Æ begynt å hylskrik. Også visst æ ikke ka æ skull gjør og sånt. Fordi da prøvd æ å få alle bilan te å bare stopp og ta mæ opp. Æ kunn ikke kommuniser, men det va en taxi som plukka mæ opp te slutt. Og da kjørt han mæ te skolen. Æ veit itj koss han fant ut kor æ gikk, men æ trur æ bare sa navnet på skolen eller nå sånt.. - Ahmed

Han kan ikke huske at han snakket med så mange andre enn broren og hans kompis som snakket samme språk. Det oppsto grupperinger i mottaksklassen ut ifra hvilket land man kom fra:

Folk mått jo klar å kommuniser med nånn andre. Og det va dem som kom fra samme land som va litt ofter sammen, fordi dem skjønne jo ka dem sir på en måte. Og da bli dem kjent sånn. Også gikk det over bare til å bli kjent med andre etter hvert. - Ahmed

Det å dele et felles språk påvirker både vennskapsbåndene og gruppetilhørigheten til informantene. Språket kan både føre til inkludering og ekskludering. Det er en avgjørende faktor for å ta del av fellesskapet, men kan også ekskludere da man velger sin gruppe ut ifra morsmålet. Ahmed forteller også at språket var viktig i hans inkluderingsprosess og når han startet på fotball var det enklere å kommunisere med folk. Informanten påpeker hvor viktig språket er for å klare seg i hverdagen. Han lærte seg mer norsk når han startet i ordinær klasse:

Fordi jo mer du e med folk som e herifra, så lære du på en måte litt forter. Og det va itj så mang utenlandske barn på skolen æ starta på og dem snakka norsk overalt kor du gikk hen. - Ahmed

Dette viser viktigheten av å starte i ordinær klasse etter en stund i mottaksklasse. Her "tvinges" elevene til å praktisere norsken hver dag. Likevel er tiden i mottaksklassen betydningsfull for å lære det grunnleggende og bli kjent med den norske kulturen og språket. Ahmed opplevde tiden i mottaksklassen som en god start på det å komme inn i det norske skolesystemet. Han synes at det er positivt at man lærer seg litt av språket før man begynner i ordinær klasse.

4.3.4 Mohammed

Mohammed fortalte under intervjuet at han hadde et godt språkkøpe og lærte språket raskt som barn. Han forteller også at han klarte å gjøre seg godt forstått og at læreren var tålmodig og forsto selv om han ikke snakket samme språk. Han reflekterer rundt det at barn kommuniserer på "tusen språk" og at man finner andre måter å kommunisere på enn kun med verbale ord. Han forteller likevel om de store forskjellene som møtte han når han kom fra flyktningeleiren i Saudi-Arabia til Norge og det norske skolesystemet og den norske kulturen. Når han beskriver det første han tenker på når han tenker tilbake på tiden i mottaksklassen, forteller informanten:

Æ huske veldig godt hu læreren vi hadd.. Asså, å flytt ifra Saudi-Arabia, fra den autoritære type lærer. Asså, dem kunn få en smekk. Æ trur æ fikk en og æ huske den. Du kunn forvent den. Det va en lekse æ ikke hadd gjort eller nå sånn, men det va helt andre krav. Men å kom her da og hu læreren. For det første Trøndelag og trøndera. Og kom te Norge som liten og dem snakke trøndersk, det e ikke det letteste. - Mohammed

Å komme som ny til det norske skolesystemet kan by på utfordringer. Spesielt når det er store kulturforskjeller og man er vant til et annet skolesystem. Det å forholde seg til nye dialekter kan også være vanskelig når det er et helt nytt språk. I tillegg snakket også Mohammed arabisk som er helt annerledes bygd opp en norsk. Han lærte det tekniske ved språket i mottaksklassen, men resten lærte han ved å være aktiv i å bruke språket sitt selv. Han forteller at han lærte seg norsk raskt via lek og henge med venner. Når vi spør informanten hvilken betydning det har for han å kunne norsk forteller han:

Assa det har alt å si. Språk e mektig. Det e inngangen, det sjer æ jo. Æ sjer jo på foreldran mine da. Dem vart ganske sårbar når æ sjer tilbake på det. Koss det må ha følt for dem at dem ikke mestra det. For vi som unga lært oss språket ganske fort. Men så fikk dem brev i posten som vi mått læs for dem for dem mestra ikke. Så den norsken e ganske viktig for å klar sæ her. - Mohammed

Videre beskriver informanten hvor viktig det er å kunne språket for å bli inkludert:

*Språket e selvfølgelig viktig for inkluderinga. Du havne utenfor om du ikke kan det. For min del så va jo norsken det æ brukt for å kontakt andran. Og det blir nesten det æ snakke mest den dag i dag også. Og det e nøkkelen for å kom inn, det e nøkkelen både skriftlig og muntlig. Så det e viktig for å vær med i samfunnet. Det å ska utdann sæ, det å ska jobb, det å få barn. Og det å ska vær med. Så hvis det starte dårlig.. Det finnes nok av eksempla der du sjer dem heng bare med samme etnisitet, så klare itj dem å få inn norsken. Så dem snakke ganske gebrokkent og det går utover hvordan man skriver norsken. Så det som skjer.. Da e det ikke førstevalget ditt å gå å utdann sæ til nåkka høyere på en måte, så det blir klasseskille. Man klare ikke å utvikle sæ med mindre man har lært sæ språket.
- Mohammed*

Informanten reflekterer svært godt rundt viktigheten av det å kunne språket i sin egen inkluderingsprosess. Språket er nøkkelen til å ta del av fellesskap. Både i klasserommet og i samfunnet. Informanten forteller at overgangen til ordinær klasse gikk fint da han behersket språket relativt godt:

*Æ villa jo over i ordinær klasse og vær med dem som e like gammel og med dem som man har begynt å bli kjent med. Va jo bedre enn å sitt i sånn mottaksklasse. Og æ lært mæ jo norsk ganske fort. Så i løpet av dem 6 månedan der så snakka æ ganske godt.
- Mohammed*

Informanten synes at seks måneder i mottaksklassen var nok og er opptatt av at man selv har en viktig jobb i det å lære seg språket og bli inkludert. Mohammed gjorde så

godt han kunne både for å bli inkludert og integrert i samfunnet og på skolen. På fritiden gikk han gikk på ski alene og lærte seg mye av språket ved å "hoppe uti det". Når han begynte i den ordinære klassen, hadde han noe å strekke seg etter og han måtte være aktiv med språket for å ta del av fellesskapet og få seg venner. Han forteller blant annet:

Språk kan du få litt i mottaksklassen, men å vær aktiv og bruk det e my bedre. Så da må man ut av komfortsonen. Så æ har vældig trua på at man må vær mer aktiv også får man heller få litt ekstra hjelp i den ordinære klassen. At ting e mer tilpassa, men innenfor det ordinære på et vis.. Språket må brukes. - Mohammed

Å ha et felles språk er viktig for tilhørighetsfølelsen og identiteten (Kibsgaard og Husby, 2002, s. 28). Informanten fortalte at det å gå i mottaksklasse er fint i startfasen når man blir møtt i det norske skolesystemet og at det gir en trygg base når man kommer til et helt nytt land. Men om han skulle bestemt hvordan man gjør det når man kommer til Norge, hadde han ønsket at han hadde vært litt inn i den ordinære klassen også når han gikk i mottaksklasse:

Hvis æ hadd komme til Norge no, så villa æ hadd det litt sånn tidsbasert mellom mottaksklasse og ordinær klasse. For det e nå med teknologi og hjelpemidla og sånne ting. Så villa æ nok ha starta mer i den ordinære. Men tilbake i tida der så va det ikke så lett for foreldran mine og heng med på alle dem tingan som man burde. Så der og da va det sikkert rett å gjør det sånn som vi gjor det. For det har nå med at det kanskje blir for stor overgang. At man har ikke sjett det andre i det hele tatt. Så kan inntrykkan bli for stor. Men no ser æ annerledes på det fordi no har skolan og sånne ting forhåpentligvis mer kunnskap om det her. - Mohammed

4.4 Klasserommet som inkluderingsarena og lærerens rolle

Klasserommet er en viktig inkluderingsarena. Det å høre til et klassefellesskap, har en egenverdi i seg selv og er svært viktig for elevenes egen subjektive følelse av inkludering og tilhørighet i skolen (Arnesen, 2020, s. 116). Dette er noe som blir bekreftet av våre informanter under intervjuene vi hadde. Samtlige informanter var opptatt av det å høre til et fellesskap og at dette har betydning for deres subjektive følelse av inkludering.

4.4.1 Mona

Mottaksklassen var en viktig inkluderingsarena for Mona. Der følte hun seg mindre annerledes fordi det var flere som ikke forsto og hun var ikke lenger den "rare" eleven som satt med en lærer ved siden av seg. Hun forteller at hun følte seg velkommen i mottaksklassen:

Dæm va vældig flenk og tok imot oss og såg oss aill for dem pæersonen vi va. Læreran va vældig flenk te å lægg te rætte. Æ følt mæ inkludert og det va ingen som sa slæmme teng eller va ekkel eller nå sånn heller. Vi va liksom en sånn,

nesten en liten familie.

- Mona

Læreren hadde en betydningsfull rolle i inkluderingsprosessen til Mona i mottaksklassen. Elever som blir møtt med kjærlighet og varme av læreren føler seg trygge og ivaretatt (Jordet, 2020, s.191; Nordenbo et al. 2008). Det å føle tilknytning til læreren gir elevene trygghet (Jordet, 2020, s.199-200). Informanten forteller at hun følte seg trygg på læreren og at til tross for språklige utfordringer innimellom, følte Mona seg sett og forstått. Hun forteller at lærerne i mottaksklassen var viktige når hun skulle lære seg norsk:

Det ska læreran faktisk ha æren for trur æ. Ferr dæm va vældig flink te å komma me derre brættan sin med bokstava og ja. Koss man sku rækne. Også va dæm tålmodig. Og det trur æ e viktig. Dæm hadd vældig god tålmod me oss og dæm brukt my av tia si. Sånn som i friminuttan kunna dæm kom bortover og bare stå atme oss. Sei dæm ordan dæm vesst du konj. Dæm spælt vældig på det dæm vesst du konj fra før av også jobba dæm videre ut ifra det trur æ. - Mona

Mona opplevde å få god hjelp av lærerne og følte seg sett. Hun unnskylder lærerne fra den første perioden hun gikk i ordinær klasse da hun først kom til Norge og forteller at de prøvde så godt de kunne, men at de ikke visste hvordan de skulle gå fram. Når Mona startet i ordinær klasse på ungdomsskolen forteller hun at både medelevene og lærerne var flinke til å hjelpe og at fikk god hjelp om det var noe hun ikke forsto. Når vi spør informanten hvor hun følte seg mest inkludert forteller hun:

Æ følt mæ ganske inkludert egentlig i mottaksklassen og den ordinære klassen på ungdomsskolen, for den første va veldig vanskelig. - Mona

At lærerne la til rette for inkluderende fellesskap og fikk elevene til å føle seg trygge og sett, er nok viktige faktorer med tanke på hvor inkludert Mona følte seg på skolen både i mottaksklassen og den ordinære klassen på ungdomsskolen.

4.4.2 Kaleb

Kaleb sier i starten av intervjuet at han ikke vil tilbake i mottaksklassen og sier at han ikke var inkludert av de andre elevene. Der var det lærerne, til tross for diskrimineringen han nevner, som fikk han til å føle seg inkludert. Ved spørsmål om hva lærerne gjorde for å få han til å føle seg inkludert, sier han følgende:

Dem gjord det ganske ofte. Dem snakka med oss, prøvd å få oss til å snakk med andre enn dem vi snakka med til vanlig. Så på film sammen. Lage sånn gruppeaktiviteta. Dem man gjør sammen. Sånn at vi sku snakk mer med hverandre, og derfra utvikla det sæ te at man ble mer komfortabel i klassen sin. - Kaleb

Kaleb trekker frem felles aktiviteter som viktig hans subjektive følelse av i mottaksklassen. Her er det læreren som styrer aktivitetene og skaper et "gyldig vi". Når læreren gjør dette er det mindre sannsynlighet for at andregjøring skjer, hvor man

definerer "oss" og "de andre" (Eriksen & Lyng, 2018, s.71). Ved spørsmål om lærerens rolle i inkluderingen i den ordinære klassen, svarer han slik:

Æ trur dem prøvd, men æ va ikke nå særlig med på det. Med å delta i ting da. Altså, æ sir ikke at æ akkurat va et englebarn heller, men... æ va ikke så inkluderbar sjøl heller, for æ spurt ikke nånn ting eller deltok i ting. - Kaleb

Etter denne uttalelsen spør vi hva han mener og han svarer videre at han ikke var særlig mottakelig for å bli inkludert i den ordinære klassen. Han peker på at for å bli inkludert må man også være inkluderende selv.

4.4.3 Ahmed

Ahmed har gode minner fra mottaksklassen og følte seg inkludert både av sine medelever og læreren som la til rette for inkludering. Ahmed var overrasket over at lærerne ikke brukte fysisk straff som metode og syntes skolen i Norge var mindre streng enn i Syria. Han hadde spesielt en favorittlærer som han snakker om:

Det va en lærer som æ va jævlig glad i. Hu kunna snakk samme språk som mæ, så vi va gode kompisa æ og hu da. Hu va med mæ hele tida og snakka med mæ hele tida og alt det der, så hu va ganske inkluderende på en måte. Hu hjalp mæ en del. - Ahmed

Ahmed nevner at han og favorittlæreren snakker samme språk og at det hadde betydning for hans følelse av inkludering i mottaksklassen. Det virker til at den nevnte læreren er Ahmeds tilknytningsperson (Jordet, 2020) i skolen, da han sier at han var veldig glad i henne. Det er nok ikke nok ressurser i skolen til å ha en lærer som snakker hvert av morsmålene til elevene, men skolen skal roses for å ha ansatt en voksen som kunne elevenes språk.

De aktivitetene som lærerne planlegger i undervisningen til mottaksklassen vil også være avgjørende for de minoritetsspråklige elevenes opplevelse av inkluderingen i klassen. Ahmed har, som tidligere nevnt, svart at han likte når læreren arrangerte quiz og holdt konkurranser. Her ser vi hvordan lek har noe for seg i inkluderingen i klasserommet. Som Lillemyr (2011) skriver, så vil et barn kunne tilegne seg kunnskap og sosiale ferdigheter når det leker (s.59). Lek er i de fleste tilfeller engasjerende for barn og vil derfor ha noe å si når barnet skal lære. Når læreren da arrangerte quiz og gjettekonkurranser hvor elevene hjalp hverandre, skapte læreren et "gyldig vi" i klasserommet (Eriksen og Lyng, 2018, s.70). I tillegg til at lek var en av favorittaktivitetene i klasserommet for Ahmed, var det også andre ting han likte:

Dem skull lær oss å skriv sånn ganske pent liksom. Og det sa lærer´n at æ va jævlig flink på. Og da tenkt æ sånn "okei, det her like æ å gjør" på en måte. Så da prøvd æ å gjør det bedre neste gang, og da klart æ og skriv ganske bra til slutt. Det va det æ likt å gjør egentlig. - Ahmed

Her gir Ahmed oss et godt eksempel på hvordan trygghetssirkelen kan fungere i praksis (Jordet, 2020, s.199-200). Ahmed hadde læreren som en tilknytningsperson som ga han den støtten han trengte og fortalte han at han er god på noe. Han sier videre at dette ga han rom og lyst til å utforske enda mer på akkurat det han var god på.

4.4.4 Mohammed

Noe av det første Mohammed nevnte når vi intervjuet han, var læreren han hadde i mottaksklassen. Han fortalte:

Hu va østlending og hu tok imot oss i mottaksklassen. Hu va så god og varm. Æ huske hu så godt, veldig godt. Men så huske æ den mottaksklassen der. Vi va ganske blanda i alder. Men æ huske veldig godt den læreren da. For at det va ei lekse æ ikke hadd gjort. Også strøyk hu av da og satt opp ny. Og æ trudd jo "okei no kjem det.. The phantom smack" liksom.. Men det kom jo aldri. Æ huske det enda. Æ grua mæ, men det kom aldri nånn ting. – Mohammed

Mohammed hadde forventninger om at læreren var mer autoritær og streng når han kom inn i det norske skolesystemet, da læreren i hjemlandet var mer autoritær. Dette forklarer hvorfor han fryktet at han skulle få slag når han ikke hadde gjort leksene. Mohammed fant raskt ut at læreren var rolig og han opplevde å få mye omsorg fra læreren. Informanten forteller at læreren var et viktig tilrettelegger av fellesskapet i mottaksklassen og beskriver i intervjuet viktigheten av lærerens rolle:

Det har my å si med væremåten og hvordan du e som person. Det smitte over hvis du e rolig. Hvis du sjer en lærer som e stressa.. Æ har jo hatt lærera sjøl som e stressa og du blir jo stressa sjøl av det. Mens væremåten å vær rolig og det å kunn sje alle. Altså, æ hadd itj samma oppgavan som dem på en måte. Og da fikk æ ting som va mer passende for mæ da, på mitt nivå, ka man forvente av mæ kontra dem andran da.. Men det har my med væremåten og gjør da, at man føle sæ inkludert og trygg der og at man føle sæ sett. – Mohammed

Informantens utsagn påpeker viktigheten av å ha en "trygg base" og en "trygg havn" og at læreren er en trygg tilknytningsperson som elevene føler seg ivaretatt av (Jordet, 2020, s.199-200). Mohammed synes ikke læreren i den ordinære klassen la like godt til rette for å inkludere han i fellesskapet som i mottaksklassen:

Egentlig gjord ikke læreren nå for å inkluder mæ som æ huske. Det va nok bare en del av det ordinære. Det va ikke nå spesielt, det va bare å lær. – Mohammed

Mohammed følte seg likevel inkludert av medelevene i den ordinære klassen og fikk seg raskt venner.

4.5 “Oss” og “de andre”

I vårt forskningsprosjekt er et tema som går igjen “oss” og “de andre”. Informantene forteller historier om andregjøring og utenforskap basert på språk og annerledeshet, både i mottaksklassen og den ordinære klassen. For eksempel de som spiller fotball, de utenlandske, de norske, de som snakker samme språk, de som liker hip hop, vi som snakker arabisk, vi som ikke forstår, vi som går i mottak, de som går i ordinær klasse er eksempler på andregjøring som kommer fram i intervjuene vi gjorde av våre informanter.

4.5.1 Mona

Æ syns det va så ekkelt å sitta i et klasserom med så mang med fremmedspråk og som va derfra. Dem hadd kjent kveranjer sia barnehagen og førsteklassen. Også va det den følelsen som va i den ordinære klassen at du hadd en lærer som satt atme dæ, selvfølgelig snur alle sammen sæ og sjer på dæ. Og det va litt sånn... du vart den spesielle eleven da. - Mona

Da Mona kom til Norge begynte hun først i ordinær klasse før det etter hvert ble opprettet en mottaksklasse for fremmedspråklige elever i nærsamfunnet. I dette sitatet snakker hun om opplevelsen av å sitte i klasserommet i den ordinære klassen hun startet i når hun først kom til Norge. I denne klassen fikk Mona en egen lærer som satt ved siden av henne til enhver tid i klasserommet, og at dette gjorde henne til den spesielle eleven som alle så på. Vi tolker ut i fra dette sitatet at Mona ønsket å være som resten av klassen sin, og ikke være “den spesielle eleven”. Dette er et eksempel på andregjøring, der hvor klassen blir “vi” og Mona blir “den andre”. Slik som Nustad (2019) skriver, så vil “vi” gi en følelse av gruppetilhørighet, og når Mona ble “den andre” vil dette gi en følelse av utenforskap.

Etter mottaksklassen ble opprettet og hun kom i klasse med andre minoritets elever, fikk hun en følelse av befrielse. Vi spurte om hun hadde noen gode minner fra mottaksklassen, og da svarte hun følgende:

Æ har jo dæm gode minnan mest. Og det va jo denj befrielsen å kom inn i et rom og du vesst at ingen forsto norsk nesten. Følt liksom at no e itj det berre æ som sitt å streve. - Mona

Her sier Mona at hun følte seg mindre alene og at det var en befriende følelse når hun var med flere som ikke skjønnte noe når hun startet i mottaksklassen. Der ble hun ikke lenger i like stor grad “den andre”, fordi det var flere der som ikke kunne norsk og satt å strevde. Dette viser at effekten av å ha en mottaksklasse kan være at minoritets elever føler seg mindre alene. Selv om Mona følte seg mindre alene, så følte hun seg fremdeles litt utenfor i mottaksklassen.

*Samholdet i klassen va spredt. Det va gruppert; Litauen. Polen. Også bare, æ hang jo litt med begge for æ hadd itj nå tilhørighet til nånn av dem landan. –
Mona*

Mona kommer med flere eksempler på andregjøring ut ifra språk og nasjonalitet. Hun nevner flere ganger at hun var annerledes enn de andre fordi hun snakket italiensk, mens de andre i mottaksklassen beskriver hun som "de polske" eller "de fra Litauen". Det var altså tydelige grupperinger, og disse gruppene ble definert etter hvilket språk man snakket:

*Æ ska itj sei at vi lært så my språk i mottaksklassen, ferr dæm fra Polen snakka jo polsk sæ imellom og dæm fra Litauen snakka jo litauisk, og æ satt nå der da. –
Mona*

Det trenger likevel ikke være en reell forskjell mellom "de polske" og "de fra Litauen", men man kan dømme mennesker ut i fra fordommer og myter (Nustad, 2019). Vi mennesker har opp gjennom tidene hatt et behov for å sette ting i system og gi mennesker kategorier og merkelapper for å forstå sin egen eksistens og virkelighet. Når vi snakker om "oss" og "de andre" setter vi mennesker i bås. Ved å gjøre dette tillegger vi mennesker verdier og oppfatninger ut i fra vårt eget perspektiv, noe som slettes ikke trenger å være reelt for den gruppen mennesker (Løken, 2021). Eksempelet til informantene kan like gjerne handle om at hun ikke fant tilhørighet til de fra Polen eller Litauen fordi hun følte seg annerledes. Her spiller også språket en viktig rolle og evnen til å kommunisere sammen. "Vi" eller "oss" handler jo om nettopp det å finne tilhørighet til eller i et fellesskap.

På spørsmål om hva som er positivt og negativt med mottaksklasse svarer Mona:

Ja, hvis man blir satt i mottaksklasse så blir det jo fort sånn at dem utenlandske heng med dem utenlandske, og dem fortsette å snakk språket sitt sæ i mellom. Du kjem kanskje itj inn på den norske banen. Men når du kjem inn, hvis du kjem inn blant dem norskan, så får du jo lært dæ norman my raskar. For du får bare værra i lag med folk som kan dem norske norman. Men igjen så kan det jo bli litt, hvis du e i mottaksklasse så ende det kanskje opp med at du ikke får lært like my som du konnja i den ordinære klassen. – Mona

Her nevner Mona at det ikke bare er språket som kan føre til utenforskap, men også det å kunne et lands normer. Arnesen (2020) skriver at integreringsprosessen handler om å tilpasse seg kulturen og normene på skolen (s.16), og her trekker Mona fram dette poenget. Mona sier at en av ulempene med å begynne i mottaksklasse er at man kanskje ikke kommer inn "på den norske banen", slik at man kan lære seg de norske normene. Slik kan konseptet mottaksklasse altså hemme en integreringsprosess. Likevel så sier Mona videre at hun ikke ville ha hatt det annerledes, og at mottaksklassen hadde mest fordeler med seg.

Videre i intervjuet svarer hun at det å gå i mottaksklasse var verdt det, og at det å gå der hele sin tid på barneskolen var fint. Hun sier også at hun har både kontakt med folk fra mottaksklassen sin og den ordinære klassen sin den dag i dag, selv om hun følte seg mye alene på skolen som den eneste italienske eleven ved skolen.

4.5.2 Kaleb

Kaleb beskriver ofte at "dæm va sånn mot oss" når han forteller historier om sine opplevelser både i ordinær klasse og i mottaksklassen. For eksempel spurte vi informanten om det var samhold i mottaksklassen eller om det var grupperinger. Da svarte han:

Det va veldig my sånn grupperinga. Det va alltid liksom æ og dæm to andre. - Kaleb

Kaleb forteller om at grupperingene var etter hvilket språk de snakket og "de populære" og "de ikke populære". Det var mye konflikt og bråk i mottaksklassen. Han forteller om slåssing og spesielt en hendelse som satte spor, den gangen han fikk bank av noen medelever i mottaksklassen. Denne hendelsen gjorde at informantens foreldre ikke lenger ønsket at Kaleb skulle gå i mottaksklasse og de ba om å få flyttet han til ordinær klasse etter kun seks måneder i mottaksklasse. Kaleb opplevde andregjøring og skillet mellom "oss" og "de andre" innad i mottaksklassen. Grupperingene kom av forskjeller på språk og "status" (Nustad, 2019). Her blir klasserommet en risikoarena for Kaleb og han opplever vold og mobbing av klassekamerater (Eriksen & Lyng, 2018, s.62).

Kaleb hadde flere vonde opplevelser i forhold til sin inkluderingsprosess i det norske skolesystemet. Det var ikke bare opplevelser med medelever som nevnt ovenfor. Kaleb forteller at lærerne hadde lave forventninger og at de dømte han før han fikk sjansen til å vise hva han var god for. Han følte seg dømt både av læreren i mottaksklassen, men også av de andre lærerne på skolen og han forteller:

Dæm diskriminert veldig my da. Sånn skikkelig. Og læreran så ned på oss eleven. Dæm andre læreran så ned på mottaket og klassen. Du kun se læreran flir av dæ fordi du ikke fikk til nåkka eller.. Eller ikke fikk til et ord og ... Eller at hu måtte forklar 3-4 ganga om igjen. Så ble hu lei og bare gikk. - Kaleb

At Kaleb opplevde diskriminering fra lærerne på skolen er en svikt i det norske skolesystemet, da dette er brudd på opplæringsloven §9a og retten til et trygt og godt skolemiljø. *Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering* (Opplæringsloven, 2020). Her har lærerne brutt loven. Det er en skam at Kaleb har måtte oppleve dette og at ingen andre lærere heller har grepet inn. Når lærerne direkte eller indirekte ikke viser omsorg for elevene sine eller har holdninger som beskrevet ovenfor, oppleves det som svært krenkende for eleven (Arnesen, 2020, s. 160). Læreren skal være den gode og trygg voksne og skal aldri henge ut elever på denne måten. En god lærer lytter til elevene, forklarer godt for elevene til de forstår uten å bli sur eller gi opp og vise interesse og omsorg for elevene sine. Aldri som i dette tilfellet; mobbe eller diskriminere eleven (Arnesen, 2020, s. 157).

Når Kaleb forteller om overgangen til ordinær klasse blir han alvorlig når han skal svare:

No bli æ veldig sånn trist da, men eh. Det va kanskje litt sånn.. Først så va det ganske okay, fordi æ va ny gutt og æ va utlænding. Så æ va faktisk den eneste

*som ikke va norsk på skolen min da, så det va sjokk for dæm. Så i starten va dæm oppi mæ og etterpå ble det mer sånn... *Kaleb blir stille lenge* Ja ehm, mer sånn dytting unna da. - Kaleb*

Videre når vi spør han om hvorfor han blir trist svarer han:

Første uka når æ kom på skolen, så va det en vænnegruppe som va dær. Som ikke likt mæ og æ visst itj og veit fortsatt ikke koffor dæm ikke gjord det. Også dytta dæm mæ ned trappa og dreiv å sa sånn "ape, gå å dø i hjemlandet ditt" osv... Også fant læreren ut at foreldran dæmmers va vældig rasistisk i hjemmet demmers. - Kaleb

Denne mobbingen, diskrimineringa og rasismen fortsatte hele barneskolen og varte fram til ungdomsskolen. Læreren prøvde å ta tak i problemet i starten, men hadde gitt opp etter en stund. Informanten beskriver også at han føler at "det er bare sånn det er". Dette utsagnet sier noe om at det fortsatt er store problemer knyttet til diskriminering og rasisme i skolen. Informanten sier på sett og vis at det er "normalt" å bli behandlet på denne måten fordi han er fra et annet land. At informanten føler at han må akseptere det påpeker et problem i dagens samfunn og skole. Denne formen for mobbing og krenkelsers kan ikke aksepteres i klasserommet og i det norske skolesystemet (Eriksen & Lyng, 2018, s. 75). Dette er også et tydelig signal om at mobbing og rasisme grunnet hudfarge og etnisitet fortsatt er et reelt problem i den norske skolen. Her blir Kaleb dømt av sine nye klassekamerater på grunn av sin opprinnelse (Kjeldstadli, 2008, s. 70). I tillegg blir han utsatt for grove krenkelsers når de ønsker han død. Ingen barn skal gå på skolen med frykten for å bli utsatt for vold og diskriminering og dette var en tydelig §9a-sak (Opplæringsloven, 2020).

4.5.3 Ahmed

Begrepene *utlending* og *de norske* blir hyppig brukt av samtlige informanter under intervjuene. Når "Ahmed" beskriver sin opplevelse av det å gå i mottaksklasse fortalte han:

Det va itj sånn at æ ble mobba for eksempel eller sånne ting, fordi alle e jo der æ e i fra, på en måte. Alle e jo utenlandsk og sånn, så æ følt mæ litt sånn hjem på en måte, når æ va i mottaksklassen. - Ahmed

Ahmed forteller at selv om han følte seg hjemme i mottaksklassen, så var det grupperinger innad i klassen som var definert etter hvor man kommer fra.

Det ble for det meste grupperinga i mottaksklassen. Folk mått jo klar å kommuniser med nånn andre. Og det va det dem som kom fra samme land på en måte. Dem va litt ofter sammen, fordi dem skjønne jo ka dem sir. Og da blir dem kjent sånn, også gikk det bare over til å bli kjent med andre etter hvert. Men det starta egentlig litt sånn at det ble grupperinga, eller at det va nånn som stod alein, men etter hvert så gikk det ganske greit og folk ble kjent sammen etter hvert. - Ahmed

Her trekker Ahmed fram hvordan det er språket og etnisiteten som avgjorde hvem som var venner, og nevner også at det var noen som stod alene. I hans klasse var det han, hans bror og en gutt til som var på alder med broren som snakket arabisk, og derfor ble de tre en gruppe i mottaksklassen. Etter overgangen til ordinær klasse, var Ahmed den eneste utenlandske i sin klasse. Han opplevde at han fikk venner fort i den ordinære klassen.

Når man e et lite barn, så.. så har det jo på en måte ikke nå å si om kor du e i fra, eller folk tenke ikke over det, når du e et lite barn. Og da fikk æ fort venna, og da ble alt ganske greit på en måte. – Ahmed

Ahmed sier at små barn er mindre dømmende og fordomsfulle. Ofte blir barn og unge påvirket av hjemmet eller miljøet rundt seg til å danne seg tanker om ting, det er vanlig å arve foreldres meninger. Når man er små barn så har man muligens ikke tilegnet seg disse meningene enda, om man noen gang gjør det. Ahmed husker den dag i dag ikke å ha opplevd diskriminering eller mobbing på skolen, men husker han følte litt på utenforskap i den ordinære klassen før han ble kjent med normene.

Det va itj sånn at æ ble mobba. For eksempel i mottaksklassen, fordi der e jo alle utenlandsk og sånn, så æ følt mæ litt sånn hjem på en måte, når æ va i mottaksklassen. Også etter hvert når æ gikk over til ordinær klasse så va det sånn "okei, det her va litt sånn..". Æ va ikke vandt til det som folk fra Norge va vant til, på en måte. Men det kom sæ etter hvert. – Ahmed

Ahmed peker ut at han ikke er vant til det barn fra Norge er vant til, og at det var utfordrende. Han følte seg hjemme i mottaksklassen, mens i den ordinære måtte han først bli vant til de samme tingene som norske barn for å bli integrert, noe som han sier gikk seg til etter hvert. Det å "bli vant til de samme tingene som norske barn er vant til" tolker vi som å tilegne seg de norske normene, slik at man ikke er like annerledes. Det å ha ulike normer som majoriteten kan gjøre at noen blir betegnet som "de andre" (Nustad, 2019).

4.5.4 Mohammed

Mohammed følte seg godt inkludert og integrert i det norske samfunnet og skolesystemet, men møtte likevel på noen utfordringer med tanke på andregjøring og diskriminering. Informanten kommer med eksempler på "oss" og "de andre" hvor han deler inn forskjellene etter bakgrunnen og kulturen sin (Nustad, 2019). Under intervjuet snakket vi om hvordan han opplevde overgangen til ordinær klasse. Mohammed delte noen av utfordringene han fikk:

Når man havna i ordinær klasse så forsvant litt den der oppfølginga. Æ fikk jo samme leksan som andran. Man sjer dem som har barn no da.. Du hjelpe jo ungen din når dem har lekser. Men æ fikk jo samme leksan som dem andran. Og æ vart egentlig aldri ferdig, for æ satt å gjord alt det her sjøl. Mamma og pappa kunn jo itj hjelp, æ kunn det jo bedre enn dem. – Mohammed

Mohammed forteller videre at han var et veldig robust barn og forteller at han slet med å sette ord på situasjonen sin til læreren. Han jobbet med leksene selv og hadde ni andre søsken som også trengte oppfølging av foreldrene sine. Mohammed sier han fikk følelsen av at læreren tenkte han var lat de gangene han hadde gjort leksene sine halvveis, noe han slettes ikke var. Han jobbet kanskje hardere enn de aller fleste. Dette påvirket mestringsfølelsen hans. Med det ovennevnte utsagnet påpeker Mohammed et problem både i forhold til det å gi lik behandling til alle elever og mangel på tilpasset opplæring. I tillegg viser det til en utfordring i forhold til lekser og hvor mye hjelp elevene har sjansen til å få fra de hjemme. Dette er svært viktig å tenke på når man jobber med barn og unge fra ulik kulturell bakgrunn. Arnesen (2020) påpeker viktigheten av at alle barn skal oppleve god tilrettelegging og inkluderende fellesskap i det ordinære tilbudet (s. 18). Elever har ulik bakgrunn, interesser og erfaringer og skal få et verdig tilbud og oppleve inkluderende fellesskap (Arnesen, 2020, s. 18). Med en grunntanke om en norsk inkluderende skole er det viktig at man som lærere stiller seg kritisk til egen praksis og tilpasser nok med tanke på tilpasset opplæring for *alle* elever. Tilpasses leksene nok med tanke på at elevene har ulik mulighet for hjelp hjemmefra? Er det riktig at noen elever skal streve timesvis alene med leksene, mens andre barn har gode muligheter for hjelp fra foreldre og foresatte? Denne diskusjonen vil vi ikke gå nærmere innpå i vårt forskningsprosjekt, men vi stiller likevel et kritisk spørsmålstegn ved oppfølging av elever med minoritetsbakgrunn.

Informanten forteller at han følte seg annerledes i mottaksklassen:

Æ villa ut av mottaksklassen og villa inn med dem vanlige. Man vil ikke vær annerledes, selv om man va det da. – Mohammed

Når vi spør informanten videre om på hvilken måte han følte seg annerledes i mottaksklassen, svarte han:

Man E annerledes. Du e nå i mottaksklasse for at du e den du e. Du sjer det sikkert på klær´n og æ har sjett litt bilda tilbake. Det e jo ikke my som... men man e annerledes når man e i mottaksklasse. – Mohammed

Her understreker Mohammed at han følte seg annerledes enn "de andre" fordi han gikk i mottaksklasse. Følelsen av andregjøring blir utfordrende for elever i mottaksklasse. Informanten beskriver tydelig at han bare ville være som "de andre" eller "de vanlige" og skaper et skille mellom barna i ordinær klasse, "de andre" og barna i mottaksklasse, "oss" (Nustad, 2019). Mohammed forteller også at han gjør mye for å bryte disse grupperingene og at han henger med folk fra ulike bakgrunner og selv ikke bryr seg om hvor folk kommer fra. Han er mer opptatt av hva menneskene betyr for han, enn hvor de kommer fra og har venner i mange ulike "sirkler".

5. Avslutning

Avslutningsvis vil vi oppsummere prosjektets mest sentrale funn og komme med forslag til videre forskning. Problemstillingen for vårt prosjekt er:

Hvordan opplevde tidligere elever i mottaksklasse å bli inkludert i det norske skolesystemet?

Etter å ha analysert og drøftet datamaterialet, har vi forskerne kommet frem til at våre informanter opplevde å bli inkludert i det norske skolesystemet både likt og ulikt. I noen av de mest sentrale funnene vi har gjort, kommer det frem at informantene opplevde andregjøring i den norske skolen. Samtlige informanter snakket om "oss" og "de andre". "Vi utlendingene" eller "de norske" ble hyppig referert til når vi stilte spørsmål om inkludering og tilhørighet. Selv om alle informantene snakket om mottaksklassen som et fellesskap, kom det likevel tydelig fram at det var grupperinger innad i klassen basert på etnisitet, religion og særlig språk. Flere av informantene påpeker også at de følte seg annerledes fordi de var elev i mottaksklasse.

Det kommer også fram i vår forskning at læreren har en viktig rolle i det å legge til rette for inkluderende fellesskap. Spesielt læreren i mottaksklassen nevnes som betydningsfull for våre informanter i deres møte med det norske skolesystemet. En god relasjon til læreren gjorde at informantene følte seg trygge i klasserommet, sett og ivaretatt. De likte også når lærerne hadde felles aktiviteter og brukte lek i undervisningen. Dette bidro til at de følte seg inkludert i klassefellesskapet. Lek var også viktig for den språklige utviklingen og det å få seg venner. I tillegg var fotball eller andre idretter en særdeles viktig arena for inkludering. Dette ga informantene følelse av gruppetilhørighet og de ble kjent på grunnlag av felles interesser, skapte et felles "vi". Her hadde ikke det verbale språket like mye å si som i klasserommet. Både Ahmed og Mona uttrykte at fotballen "reddet de" og var svært avgjørende i deres inkluderingsprosess.

I takt med informantenes språklige utvikling og at de lærte seg mer norsk, var det enklere å få seg venner og føle seg inkludert i fellesskapet. Mona følte seg mindre alene når hun ikke var den eneste i klassen som ikke forsto. Kaleb var den informanten som møtte mest utfordringer på grunn av manglende språk. Han slet både med det faglige og sosiale både i mottaksklassen og i ordinær klasse. Det kommer også fram som et viktig funn at informanten ble mobbet, diskriminert og utsatt for rasisme grunnet sin minoritetspråklige bakgrunn. Mohammed derimot mestret språket svært raskt og følte seg inkludert i det norske skolesystemet. Dette kan tyde på at språket er svært viktig i informantenes inkluderingsprosess.

Det kommer også fram i vårt datamateriale at man selv må være åpen for inkludering og integrering for å bli inkludert i det norske skolesystemet og samfunnet. Dette er en toveis prosess som krever at man både blir "tilbudt" å bli inkludert i fellesskapet, men også at man selv jobber aktivt for å bli inkludert.

Samtlige informanter opplevde tiden i mottaksklasse som betydningsfull. Dette var en viktig plass å komme i sitt første møte med Norge og det norske skolesystemet. Her lærte de seg det tekniske ved språket, likevel følte samtlige informanter at de ikke hadde

tilstrekkelig med norskkunnskaper idet de gikk over i ordinær klasse. De ble gradvis også bedre kjent med de norske normene. Informantene hadde ulikt syn på hvor lenge man bør gå i mottaksklasse, da for eksempel Mona synes 6 år var passe lang tid, mens Mohammed mente at 6 måneder var for lang tid og han ønsket å være både i den ordinære klassen og i mottaksklassen når han kom til Norge. I og med at informantenes tid i mottaksklasse hadde ulik lengde, representerer dette heller informantenes subjektive meninger og er derfor ikke sammenlignbart i vår forskningsstudie.

Alle informantene bortsett fra Kaleb opplevde overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse som god. Dette kan forklares med både de språklige utfordringene han hadde og at det skjedde imot hans eget ønske.

Som forslag til videre forskning tenker vi at det ville vært interessant å utforske *alle* elevers opplevelse av inkludering, uavhengig av etnisitet og bakgrunn. Da kan det komme fram hvordan elever opplever inkludering i et mangfoldig klasserom i den ordinære klassen. Her ville det vært interessant å forske på hvordan elevenes syn på inkludering kan være forskjellig og om man ser noen mønster i hvordan elevene opplever sin subjektive følelse av det å være inkludert i et mangfoldig klassemiljø.

Litteraturliste

Ahmed, K. Y. (2019). *Samfunnsfagundervisningen i mottaksklasser*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70121>

Arnesen, A. L. (2020). *Pedagogisk nærvær. Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget

Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget

Børresen, S. M. (2018). *Innføringstilbud og inkludering*. (Masteroppgave). NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2578134/Silje%20Marie%20B%c3%b8rresen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt forlag

Johansson, K. (2016). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori*. Norsk forening for musikkterapi <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk

Kibsgaard, S. & Husby, O. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Universitetsforlaget

Kjeldstadli, K. (2008) *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Pax forlag

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg). Fagbokforlaget

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk

Lillemyr, O. L. (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.

Løken, B. G. (2021). *Ikke sett meg i bås*. Hentet fra: <https://www.op.no/ikke-sett-meg-i-bas/o/5-36-1074879>

Mukendi, M. (2021). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse*. (Masteroppgave). NTNU. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2787913?locale-attribute=en>

NOU 2010 (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=3>

NSD, u.å. *Barnehage og skoleforskning*. Hentet 24.05.22 fra:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>

Nustad, P. (2019). *Fordommer og gruppetenkning*. Dembra
<https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=1>

Olsen, M. H. (2015). *To søyler i en inkluderende skole*. Utdanningsforskning
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>

Opplæringsloven (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Universitetsforlaget

Safo (u.å.). *Inkluderende opplæring*. Hentet fra: <https://www.safo.no/kurs/inkluderende-utdanning/introduksjon/1-1-hvorfor-er-inkluderende-skole-viktig/>

Schjetne, E & Skrefsrud, T. A. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal

Statistisk Sentralbyrå (2022). *Fakta om innvandring*. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2020, 13. november). *Hva er inkludering*. Statped
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis*. (3. utg). Gyldendal akademisk.

Udir (u.å.). *Læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Overordnet del*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal

Wæhle, E. (2018, 22. august). *Minoritet*. SNL <https://snl.no/minoritet>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD (PDF)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (PDF)

Vedlegg 3: Intervjuguide (PDF)

Vedlegg 4: Samskrivingsdokument

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Meldeskjema / Inkludering i mottaksklasse og i ordinær klasse / Vurdering

Vurdering

☰ 15.02.2022 ▾

🖨 Skriv ut

Referansenummer

266352

Prosjekttittel

Inkludering i mottaksklasse og i ordinær klasse

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Brit Kari Drejer

Student

Cecilie Fossum og Kristine Haagensli

Prosjektperiode

03.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) [🔗](#)

Dato	Type
15.02.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og religion frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UNGDOM OVER 15 ÅR

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR UNGDOM UNDER 15 ÅR

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

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

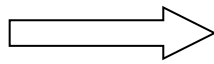
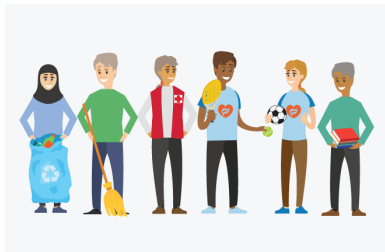
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Inkludering i mottaksklasse og ordinær klasse”?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å snakke med barn og unge som tidligere har gått i mottaksklasse. Vi ønsker å høre dine tanker om inkludering i den norske skolen. Barn og unges stemme er viktig! Vi ønsker derfor å snakke med DEG om dine opplevelser.



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut om hvordan elever ser tilbake på tiden i mottaksklasse og hvordan de opplevde overgangen til ordinær klasse.

Vi har lyst å snakke med 4-5 ungdommer. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Fikk du fort venner i mottaksklassen?
- Følte du deg velkommen i klassen? På hvilken måte?

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt av studenter ved grunnskolelærerutdanningen fra NTNU.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskerne heter Cecilie Fossum og Kristine Haagensli.

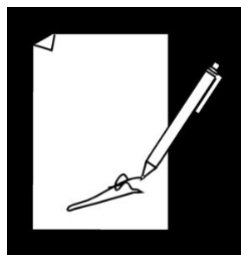


Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du er tidligere elev i mottaksklasse og vi vil gjerne høre dine tanker om hvordan det oppleves å bli mottatt i norsk skole.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men læreren din gir deg dette brevet fra oss.

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



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

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om inkludering i mottaksklasse og i ordinær klasse.



Både Cecilie og Kristine vil være med å snakke med deg under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet. Alle lydopptakene vil slettes etter prosjektet er slutt. Intervjuet vil ta ca. 1 time.



Hvis du synes det er greit, vil vi også samle inn en tegning.

Det er frivillig å delta

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

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

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut mer om din opplevelse av inkludering. Vi vil ikke dele din informasjon med andre.

Det er bare forsker Cecilie og Kristine som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om og det vil være lagret i et sikkert system fram til da som ingen andre har tilgang til.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler.

Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 25/5-22.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer?



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

Forskere:

Kristine Haagensli, tlf. 95256228 e-post: krishelh@stud.ntnu.no

Cecilie Fossum, tlf. 90817704 e-post: cecilfo@stud.ntnu.no

Veileder og prosjektansvarlig:

Brit Kari Drejer, tlf. 90270290 e-post: brit.k.drejer@ntnu.no

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

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen Cecilie Fossum og Kristine Haagensli

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkludering i mottaksklasse og ordinær klasse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker og foresatte, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledende samtale:

- Presentere oss selv
- Fortelle litt om hva prosjektet går ut på
- Snakke om anonymisering av intervjuet
- Spørre om samtykke til å ta opptak av samtalen
- Man kan trekke seg når som helst under prosessen, enten nå, under intervjuet eller å trekke tilbake intervjuet senere
- Man trenger ikke å svare på spørsmål som man ikke ønsker å svare på
- Det finnes ingen riktige eller gale svar, det er dine opplevelser vi er interesserte i å finne ut av
- Antydning på hvor lenge intervjuet vil vare (ca. 1 times tid)

Bli kjent:

- Hvor gammel er du?
- Hvilket land kommer du fra?
- Når og hvorfor kom du til Norge? Hvem kom du hit med?
- Har du gått på skole før du kom til Norge?
- Hva liker du å gjøre på fritiden? (For å skape relasjon til informanten)

Innledning til tema:

- Vi ber barnet om å tegne en situasjon hvor han/hun selv føler seg inkludert
- Vi snakker om hvilken situasjon som er tegnet og hvorfor eleven har tegnet dette
- Er det mer du tenker på når du hører ordet “inkludering” som ikke er med på tegningen?

Tiden i mottaksklasse:

- Hva er det første som dukker opp i hodet ditt når du tenker tilbake på tiden i mottaksklassen?

- Kan du starte med å fortelle oss om når du først begynte i mottaksklasse? Oppfølging: Hvor lenge? Hvor mange var i klassen? Har du noen gode minner fra mottaksklassen? Eller dårlige?

- Følte du deg velkommen i klassen? Oppfølging: Fikk du fort venner? Hvordan? Snakket noen andre barn ditt språk? Hvis ikke, hvordan kommuniserte du med dem? Engelsk, kroppsspråk? Og hvordan var samholdet i klassen? Vi har snakket litt om inkludering og tegnet, og vi lurer på om du følte deg inkludert i mottaksklassen? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Gjorde læreren noe for å skape fellesskap? Hva? På hvilken måte?

- Hva likte du best å gjøre i mottaksklassen? Hvorfor? Er det noe spesielt du husker som var viktig for deg?

- Hvordan lærte du deg norsk i mottaksklassen? Hvilken rolle hadde læreren i dette? Hvilken betydning har det for deg å kunne norsk?

Overgang til ordinær klasse:

- Hvordan opplevde du overgangen til ordinær klasse? Oppfølging: Begynte du gradvis i ordinær klasse, og hvor gradvis da? Hvis gradvis, hvordan opplevde du å veksle imellom?

- Hvordan opplevde du fellesskapet i ordinær klasse? Oppfølging: Fikk du raskt venner i ordinær klasse? Hvordan? Gjorde læreren noe for å inkludere deg i fellesskapet?

- Var det noe som var utfordrende med overgangen til ordinær klasse? Oppfølging: Møtte du på språklige barrierer? Følte du at du kunne bra nok norsk? Hvis det va noe du ikke forstod, var læreren og medelever flinke til å oversette for deg?

Retrospektiv:

- Sammenligning: Hvor følte du deg mest inkludert? I mottaksklassen eller i ordinær klasse? Hvorfor?

- Hvilke tanker har du om at man plasseres i mottaksklasse når man kommer til Norge?

Opplevde du tiden i mottaksklasse som viktig? På hvilken måte? Fordeler/ulempes?

- Hvem henger du med nå? Oppfølging: er de fra mottaksklassen eller ordinære klassen din?

Eller andre på skolen?

Avslutning:

- Intervjuet er over, har du noen spørsmål eller noe informasjon du ønsker å legge til?

- Hvordan opplevde du å bli intervjuet?

- Takk for intervjuet

Vedlegg 4: Samskrivingsdokument

Dette dokumentet viser en kort gjennomgang over hvem av studentene som har gjort hva i masteroppgaven.

Prosjekt: inkludering av minoritetsspråklige elever

Studenter: Kristine Haagensli og Cecilie Fossum

Oppgave/kapittel	Hvem har gjort hva
Planlegging, litteratursøk, rekrutteringsprosess og intervjuprosess	Alle deler av forberedelser og innsamling av datamaterialet ble gjort sammen
Transkribering	Vi gjorde mye av transkriberingen sammen, Cecilie har hatt hovedansvar
Koding, sortering av datamaterialet og analysering	Ble gjort i fellesskap
Innledning	Skrevet i fellesskap, Cecilie har hatt hovedansvar
Teoretisk rammeverk	Skrevet i fellesskap, Kristine har hatt hovedansvar
Metode	Skrevet i fellesskap, Cecilie har hatt hovedansvar
Analyse og drøfting	Skrevet i fellesskap, Kristine har hatt hovedansvar
Konklusjon	Skrevet i fellesskap, Kristine har hatt hovedansvar
Siste hånd på verket: forord, sammendrag, korrigerings av hele oppgaven og forberedelser til innlevering	Skrevet og arbeidet med i fellesskap

Til sist i samskrivingsdokumentet vil vi få frem at vi har fysisk arbeidet sammen hver dag i skriveprosessen. Derfor mener vi at arbeidet har vært 50/50 fordelt mellom oss, da vi har nøyaktig like mange arbeidstimer hver nedlagt i forskningsprosjektet.

