

Pernille Løkting

"Det viktigste er å være en del av et fellesskap, uansett bakgrunn"

En kvalitativ studie av hva ansatte i skolen vektlegger i arbeid med inkludering av minoritetsspråklige elever.

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Irene Haslund

Mai 2023

Pernille Løkting

"Det viktigste er å være en del av et fellesskap, uansett bakgrunn"

En kvalitativ studie av hva ansatte i skolen vektlegger i arbeid med inkludering av minoritetsspråklige elever.

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Irene Haslund
Mai 2023

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Andelen av landets befolkning med innvandrerbakgrunn øker nå for hvert år som går (Statistisk sentralbyrå, 2023). Dette vil igjen medføre et større antall minoritetsspråklige elever i den norske skole. Gjennom ulike styringsdokument er det et stort fokus og ønske om å inkludere alle elever i læringsfellesskapet. Disse dokumentene presenterer hvordan skolen skal være, og det blir de ulike skolene og ansatte ved disse sitt ansvar å gjøre disse idealene virkelig.

Denne studien har som formål å undersøke ulike ansatte i norsk skoles tanker og holdninger til inkluderingsarbeid, og har følgende problemstilling; *Hva vektlegger de ansatte i skolen ved arbeid for inkludering av minoritetsspråklige elever?* Dette studeres gjennom bruk av en kvalitativ forskningsmetode som benytter semistrukturerte intervju. Intervjuene ble gjennomført i grupper, ved to ulike skoler som begge er av en størrelse med flere klasser pr. trinn. For studiens sammenligning falt valget på å holde intervju på en ordinær skole og en mottaksskole, som i utgangspunktet vil ha ulike mengde erfaringer med minoritetsspråklige elever. Ved et ønske om å se på skolen som en helhet og ikke kun enkeltlæreres erfaringer, falt valget også på at det for hvert intervju deltok en lærer og en som jobbet administrativt ved skolen. Dette resulterte i fire informanter, to lærere, en inspektør og en avdelingsleder.

For studien valgte jeg en tilnærming hvor funnene i min analyse styrer valg av teori. Jeg ønsket å se på inkludering som fenomen, og hvilke tema mine informanter bringer opp for å kunne gi en form for vurdering av deres praksis. En tematisk analyse ble gjennomført, på bakgrunn av funn i transkripsjonene. Dette resulterte i 6 sentrale tema som gikk igjen under begge intervjuene;

Tema 1: Organisering av særskilt norskopplæring

Tema 2: Inkludering som prinsipp og begrep

Tema 3: Fysiske tilrettelegginger og utforminger som tiltak for inkludering

Tema 4: Holdninger om ressurser i skolen

Tema 5: Den motvillige elev- utfordrende faktor i arbeid for inkludering

Tema 6: Sosial tilhørighet

De mest sentrale funnene fra analysen går igjen i en drøftingsdel, som baserer seg på den samme teoretiske tilnærmingen, og en helhetlig vurdering av inkluderingsarbeidet til slutt. Noe av det som går igjen er hvordan informantene trekker frem de samme tankene om blant annet fysisk tilrettelegging og utfordringer rundt elevers ekskludering av seg selv fra fellesskapet. Alle informantene viser til gode intensjoner og utgangspunkt for deres forståelse av inkludering som begrep. Derimot er det også sentralt å trekke frem hvordan ulike holdninger til ressurser, lovverk og organisatoriske ordninger ved skolen viser til noe ulike kunnskaper og erfaringer. Alt i alt faller informantenes hovedfokus tilbake på enkeltelevens beste og behov for å kjenne på sosial tilhørighet.

Abstract

The percentage of the country's population with an immigrant background increases every year (Statistisk sentralbyrå, 2023). This will again of course increase the number of minority-speakers in Norwegian schools. In various governing documents, there is a great focus and expressed desire to include all students in the learning community. These documents present the responsibility schools have when it comes to the minority-language students, and the ideals that is needed to succeed with the inclusion work. This is something teachers must possess and inherit in their work in making inclusion of every student a reality.

The purpose of this study is to investigate the thoughts and attitudes of different employees in Norwegian schools towards inclusion work, and thus arises the following thesis question; *What do school staff emphasize when working for the inclusion of minority-language pupils?* This is studied using a qualitative research method that utilizes semi-structured interviews. The interviews were conducted in groups at two different schools, both of which had the same number of participants from each school. For the study's comparison, the choice fell on conducting an interview at an ordinary school and a reception school, which results in the different participants having different amounts of experience with minority-language pupils. Due to a wish to look at the school as a whole unit and not just looking the experiences of individual teachers, the choice also fell on the participation of one teacher and in addition someone who worked administratively at the school for each interview. By this I ended up with four informants, two teachers, an inspector, and a head of department.

For the study, I chose an approach where the findings of my analysis guide the choice of theory. I wanted to look at inclusion as a phenomenon, and what topics my informants bring up in order to provide a form of assessment of their practice. A thematic analysis was carried out, based on findings in the transcriptions. This resulted in 6 central themes that recurred during both interviews;

Theme 1: Organization of adapted language education

Theme 2: Inclusion as a principle and concept

Theme 3: Physical arrangements and designs as measures for inclusion

Theme 4: Attitudes about resources in school

Theme 5: The reluctant student – a challenging factor in work for inclusion

Theme 6: Social belonging

The most central findings from the analysis are repeated in the discussion section, which is based on the same theoretical approach, and an overall assessment of the inclusion work at the end. One of the things that is repeated is how the informants bring forward the same thoughts about physical preparation and challenges surrounding students' exclusion of themselves from the community. All the informants express good intentions and a starting point for their understanding of inclusion as a concept. On the other hand, it is also important to highlight how different attitudes to resources, legislation and organizational arrangements at the school point to somewhat different knowledge and experiences. All in all, the informants' main focus goes back to them having the best interest of the individual student and how that student needs to feel a sense of social belonging.

Forord

For fem år siden valgte jeg å søke lærerutdanningen i Trondheim, og det var mye usikkerhet rundt valget. Jeg kan ikke si at jeg aldri har angret, men det var absolutt et godt valg jeg er veldig fornøyd med. Slik som resten av studietiden har arbeidet med denne masteroppgaven både vært givende, spennende, krevende og noe jeg har angret på flere ganger. Det er både vemodig og deilig at dette markerer slutten på 5 år med studier ved NTNU. Å forlate det gode miljøet vi har skapt ved Campus Kalvskinnet blir trist, men nye veier åpnes og en lang kjøretur til ny jobb i Finnmark venter.

Tidlig i mitt studieløp fant jeg interesse ved ulike minoriteter i samfunnet, deres rettigheter og hvordan man kan snakke om minoriteter for å unngå andregjøring gjennom faget KRLE. Ved å velge masterløp innenfor det profesjonspedagogiske feltet, fikk jeg da mulighet til å utvide og utforske kunnskap om feltet. Fagkombinasjonen har gitt meg kunnskaper jeg vil ta med meg både inn i jobben som lærer og ut i livet som medmenneske.

Det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven har blitt en slutt på studietiden som jeg kan være stolt av. Først og fremst må jeg takke alle mine informanter som ønsket å bidra til min studie ved å dele sine erfaringer og tanker. Det er tross alt dere som har gjort det mulig for meg å undersøke temaet på denne måten. Det dere kom med under intervjuene har både vært givende faglig og personlig, og det er ingen tvil om at jeg vil ta med meg mye av deres tips og triks ut i jobb.

Mine nære og kjære fortjener også en stor takk. Dere har hjulpet meg med lesing, tilbakemeldinger, gode diskusjoner og masse støtte når arbeidet har føltes håpløst. Deres omsorg og forståelse ved motgang har betydd mye! Latter og diskusjoner på lesesalen, pauser og sosiale sammenkomster har virkelig dratt meg gjennom denne prosessen.

Til slutt ønsker jeg å gi en takk til min veileder Irene Haslund og Institutt for lærerutdanning. Å få muligheten til å studere ved det største fagmiljøet innen lærerutdanning og utdanningsforskning i Norge er helt spesielt. Til tross for den litt klisjete forkortelsen ILU, føler jeg denne speiler mange av deres ansattes omsorg og engasjement for oss studenter!

Trondheim, mai 2023

Pernille Løkting

Innhold

1	Innledning	- 1 -
1.1	Bakgrunnen for valg av tematikk.....	- 1 -
1.2	Tidligere forskning.....	- 2 -
1.3	Studiens formål, problemstilling og struktur.....	- 3 -
2	Teori	- 4 -
2.1	Mangfold i skolesammenheng	- 4 -
2.2	Minoritetsspråklige elever.....	- 4 -
2.3	Et sammensatt inkluderingsbegrep	- 5 -
2.3.1	Et helhetlig grunnlag for inkluderingsarbeid i skolen	- 6 -
2.4	Anerkjennelse i skolen	- 7 -
2.5	Hva er fellesskap?	- 9 -
2.6	Rettigheter som minoritetsspråklig elev	- 9 -
2.7	Spesialundervisning som ekskluderende praksis.....	- 11 -
3	Metode	- 12 -
3.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	- 12 -
3.1.1	Kvalitativt intervju for studiet	- 12 -
3.2	Utvalg og rekruttering av informanter.....	- 13 -
3.3	Innsamling av data.....	- 14 -
3.4	Vitenskapsteoretisk perspektiv	- 15 -
3.5	Analysearbeidet	- 16 -
3.5.1	Transkribering	- 16 -
3.5.2	Analyseprosessen.....	- 17 -
3.6	Kvalitet i studien	- 17 -
3.7	Forskningsetiske overveielser	- 18 -
4	Analyse og tolkning.....	- 20 -
4.1	Tema 1: Organisering av særskilt norskopplæring	- 20 -
4.1.1	Den ordinære skolen	- 20 -
4.1.2	Mottaksskolen med innføringstilbud	- 21 -
4.2	Tema 2: Inkludering som prinsipp og begrep	- 22 -
4.3	Tema 3: Fysiske tilrettelegginger og utforminger som tiltak for inkludering.-	- 23 -
4.4	Tema 4: Holdninger om ressurser i skolen.....	- 23 -
4.5	Tema 5: Den motvillige elev- utfordrende faktor i arbeid for inkludering	- 24 -
4.6	Tema 6: Sosial tilhørighet	- 26 -
5	Drøfting	- 28 -
5.1	Tema 1: Organisering av særskilt norskopplæring	- 28 -

5.2	Tema 2: Inkludering som prinsipp og begrep	- 29 -
5.3	Tema 3: Fysiske tilrettelegginger og utforminger som tiltak for inkludering. -	30 -
5.4	Tema 4: Holdninger om ressurser i skolen	- 31 -
5.5	Tema 5: Den motvillige elev- utfordrende faktor i arbeid for inkludering	- 32 -
5.6	Tema 6: Sosial tilhørighet	- 32 -
5.7	Vurdering av det helhetlige inkluderingsarbeidet	- 33 -
6	Avsluttende refleksjoner	- 35 -
7	Kilder:	- 38 -
8	Vedlegg	- 42 -
8.1	Vedlegg 1: Godkjenning Sikt.....	- 43 -
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	- 45 -
8.3	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	- 48 -

1 Innledning

Inkludering kan beskrives fra mange ulike perspektiver og på ulike måter (Jortveit, 2018, s. 259). Denne studien omhandler muligheter, utfordringer, teknikker, tanker og andre prinsipp om inkludering av minoritetsspråklige elever, som fire ansatte ved to norske skoler besitter. Jeg har et ønske om å få fatt på hva som er viktig for dem, hva som kanskje faller bort og om minoritetens rettigheter blir holdt. Gjennom innledningen vil jeg presentere bakgrunnen og min motivasjon for valg av forskningsfelt og tematikk, før jeg presenterer noe tidligere forskning som er relevant for inspirasjon i studien. Til slutt vil jeg legge frem studiens problemstilling, forklare grunnlaget for denne og gi en beskrivelse av oppgavens disposisjon.

1.1 Bakgrunnen for valg av tematikk

Andelen av befolkningen med innvandrerbakgrunn øker for hvert år (Statistisk sentralbyrå, 2023). Ved en slik økning vil det også naturlig bli et økt behov for kompetanse innen feltet mangfold. Gjennom mine første år i praksis ble jeg plassert ved mindre skoler på utsiden av bykjernen, hvor jeg tydelig merket mangelen på forståelse av mangfold, spesielt blant elevene. Dette ble tydelig gjennom hvordan elevene uttalte seg om blant annet etniske og religiøse minoriteter, men også ved at flere lærere anså minoritetselvenes bakgrunn som grunnlag for alle vansker sosialt og faglig på skolen. Når jeg da leste hvordan Joron Pihl (2019) problematiserer at inkludering av språklige og etniske minoriteter er en overordnet målsetting, samtidig som de samme elevene er overrepresentert i spesialundervisning som ofte foregår utenfor ordinær klasse (Pihl, 2019, s. 19) ble min interesse vekket. Jeg begynte å se på enkelttilfeller fra praksis hvor elever faller utenfor det sosiale på bakgrunn av språk, blir unnskylt på bakgrunn av etnisitet og presterer dårlig faglig uten tilbud om tilrettelagt språkopplæring. Når slike tilfeller kom i kombinasjon med utsagn fra medelever om at blant annet religiøse minoriteter kun kan være på besøk i Norge og ikke bosette seg her, så jeg et behov for å se på hvilke prinsipp om inkludering ulike skoler kan ha. Hvilken rolle ved en skole har minoritets elever? Hvordan er lover og rettigheter knyttet til minoriteter i skolen? Forholder skolene seg til det lovverket som er satt? Hvordan speiler elevenes holdninger av ledelsen og de ansatte ved skolen?

Per 6. mars 2023 er det 877 227 innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2023). Dette resulterer naturligvis også i mange barn i skolen, og dermed vil de fleste skoler ha elever uten norsk som førstespråk. Ifølge Opplæringsloven § 2-1 har alle barn som sannsynlig blir i Norge gjennom tre måneder eller mer, rett til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998). Med dette kommer det også et ansvar for at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev og deres forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Denne studien handler om hvordan ulike lærere i norsk grunnskole arbeider med å inkludere minoritets elever gjennom blant annet tilpasningene de har krav på. Lærere representerer det leddet i barnets utdanningsløp hvor inkludering som ideologi skal utøves i praksis. Dermed har de direkte ansvar for at minoritets elever blir inkludert, og deres refleksjoner blir derfor en viktig begrunnelse for å kunne si noe om inkludering i norsk skole (Jortveit, 2018, s. 259).

Bakgrunnen for at språklige minoriteter er den valgte elevgruppen i denne oppgaven, er at jeg har observert hvordan uhensiktsmessige betingelser for denne gruppen kan hindre inkludering. Noen av tankene jeg har rundt dette omhandler hvordan rettigheter om spesialundervisning kan resultere ekskluderende og ressursproblematikken jeg gjennom flere år har hørt snakk om ved ulike skoler. Dette er begge elementer som vil bli tatt opp i både teori og drøfting senere i oppgaven. Jortveit (2018) viser til at lærernes synspunkt i forskningen rundt inkludering av språklige minoriteter er mangelfull (Jortveit, 2018, s. 260). Dette har vært en viktig faktor, i kombinasjon med noen etiske overveielser, for valg av informanter og vinkling innenfor forskningstemaet.

1.2 Tidligere forskning

Når man skal sette i gang med et forskningsprosjekt, vil det være nyttig å sette seg inn i tidligere forskning innenfor feltet man ønsker å basere studien på. Slik har man mulighet til å både søke inspirasjon, og se hvordan andre forskere på feltet har gjennomført sine undersøkelser. Ved å gjøre dette vil man ha muligheten til å sette noen referanserammer for sin studie, både basert på et ønske om å undersøke noe innenfor samme del av feltet eller en del av feltet med mindre tidligere forskning. Gjennom å ha lest tidligere forskning har jeg også funnet inspirasjon til utvalg av teori, både når det kommer til metodiske valg og underbyggelse av drøftingen. Etter å ha gjort ulike søk innenfor feltet har jeg sett variasjon i hvilke vinklinger som er valgt. Blant annet finner jeg mye om inkludering, mangfold og minoriteter generelt, derimot ikke like mye av inkludering av minoritetsspråklige elever som ikke baserer seg på et masterprosjekt. Flere av masterprosjektene har bidratt til å fine både teori og strukturere oppgaven, men her ønsker jeg å gi en oversikt over noen av de mest sentrale studiene, som har bidratt til mitt utvalg av informanter og inngang til temaet.

Maryann Jortveit (2018) viser som nevnt innledningsvis til at læreres synspunkt i forskning rundt inkludering av språklige minoriteter er mangelfullt (Jortveit, 2018, s. 260). Dette var med på å vekke min interesse for å bidra til å sette et lys på tematikken. Hennes vitenskapelige publikasjon har dermed vært til inspirasjon, både når det kommer til sentrale begreper og utvalg. Artikkelen baserer seg på 14 intervju av grunnskolelærere med minoritetsspråklige elever i klasserommet. Hun ønsket å få ut av intervjuene hvilke perspektiver informantene hadde på inkludering av denne minoriteten. Hovedfunnene i hennes studie viser til hvordan alle informantene er opptatte av å vise omsorg, ha gode relasjoner til elevene og arbeide for et sosialt klassemiljø, samtidig som det faglige utbyttet er mindre fremtredende. Lærerne har en generell kunnskap om det å ha det godt, men viser usikkerhet når det kommer til den faglige opplæringen, og henviser til regler og manglende ressurser (Jortveit, 2018, s. 267- 268).

En annen forskning som tidlig vekket min interesse, var artikkelen til Nina Skajaa Fredheim (2016) om skolelederes manglende rutiner for inkludering av minoritetsspråklige elever. Hun viser til at resultatene i en doktorgradsavhandling viser til lite kollektiv innsats blant skoleledere for å imøtekomme de utfordringene som knyttes til inkludering av og tilrettelegging for minoritetsspråklige elever. Denne studien er basert på ledelse og elever ved videregående skole, og deres gode intensjoner, men manglende bevissthet om hvordan elevenes språklige og kulturelle bakgrunn har betydning for læring. Til tross for at dette ikke er en gruppe informanter som arbeider på de samme trinnene som mitt utvalg, har denne studien bidratt til inspirasjon for å forske på hvilke utfordringer og eventuelle løsninger mine informanter ser rundt temaet.

Den siste forskningen jeg ønsker å belyse i denne delen av oppgaven er en delrapport fra prosjektet *Forskning på opplæringsstilbudet til nyankomne elever* (Lødding et al, 2022) utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Delrapporten med navnet *Norsklæring, faglig utvikling og nye venner- er det mulig på samme tid?* omhandler hva som skal til for at nyankomne elever får god opplæring, og at man trenger en gjennomtenkt plan og et system for å kunne ta imot disse elevene. Hovedfunnene i rapporten er at organiseringen av opplæringen som blir gitt til nyankomne elever varierer stort, men at det vanligste er at de plasseres i ordinære klasserom. Det trekkes også frem hvordan det er et behov for trygghet, tilrettelegging, tid, støtte, gode rutiner og forutsigbarhet. Til slutt belyses viktigheten av en gjennomtenkt, godt begrunnet og forankret plan. Med bakgrunn i dette ble min interesse for å undersøke skolenes utarbeidede planer og systemer vekket.

1.3 Studiens formål, problemstilling og struktur

Gjennom denne studien vil jeg ha som mål å undersøke premisser for inkludering av minoritetspråklige elever, og hva som utpeker seg som viktig og utfordrende for 4 ansatte ved to ulike skoler. Som nevnt innledningsvis, vil inkluderingsbegrepet kunne beskrives fra ulike perspektiv og på mange ulike måter. Jeg har et ønske om å få frem hvilke tanker de ansatte har når det kommer til inkludering som fenomen. Dette for å kunne se på hvilke utfordringer de ansatte møter i arbeidshverdagen og belyse situasjoner som kan oppstå, når de tilsynelatende har ulik kunnskap om minoritetspråklige elever. Med dette som fokusområde for oppgaven, utviklet jeg følgende problemstilling som grunnlag for studien; *Hva vektlegger de ansatte i skolen ved arbeid for inkludering av minoritetsspråklige elever?*

Opgaven består av seks kapitler, med tilhørende underoverskrifter der det er hensiktsmessig. Innledningsvis har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av tematikk, tidligere forskning og studiens problemstilling. I kapittel 2 presenteres det teoretiske utgangspunktet som ligger til grunn for analysen og drøftingen av de empiriske funnene, før jeg i kapittel 3 presenterer hvilke metodologiske rammer jeg har benyttet meg av i studien. Her vil også fremgangsmåte for innsamling av data og gjennomføring av analyse legges frem, samt hvilke etiske vurderinger jeg har gjort underveis. Videre i kapittel 4 har jeg presentert funnene den tematiske analysen har resultert i, før jeg mot slutten i kapittel 5 har drøftet disse funnene i lys av det valgte teoretiske utgangspunktet. Til slutt har jeg i kapittel 6 avrundet det hele med en oppsummering og avsluttende refleksjoner rundt studien.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske utgangspunktet som ligger til grunn for analysen og drøftingen av de empiriske funnene. For å kunne si noen om inkludering av minoritetsspråklige elever, vil jeg begynne med å redegjøre for sentrale begreper benyttet i oppgaven. Til å begynne med vil jeg redegjøre for mangfold og minoritetsspråklige elever. Dette for å avgrense hvilken gruppe elever det er snakk om. Deretter vil jeg gå over til en redegjørelse av et komplekst inkluderingsbegrep, anerkjennelse og fellesskap. Videre vil jeg også se på hvilke rettigheter minoritetsspråklige elever har for blant annet særskilt norskundervisning, for å kunne forstå deler av arbeidet som skjer ved de ulike skolene. Til slutt i teoridelen vil jeg trekke frem og problematisere hvordan spesialundervisning utenfor klasserommet kan virke ekskluderende, til tross for en inkluderende baktanke.

2.1 Mangfold i skolesammenheng

Både oppgavens problemstilling og transkripsjoner inneholder sentrale begreper som det vil være nyttig å bygge en felles forståelse for. Et begrep jeg benytter i studiens intervjuer er *mangfold i skolen*. Mangfoldsbegrepet knyttes til studiens problemstilling gjennom blant annet spørsmål om hvilke erfaringer informantene har med det etniske og språklige mangfoldet i skolen. Dette for å kunne danne et grunnlag for hvorvidt de har bakgrunn for å kunne si noe om prinsipp om inkludering av minoritetsspråklige elever.

Men hva er egentlig elevmangfold? Den norske skolen har gjennom mange år blitt beskrevet med mange ulike betegnelser, slik som *fellesskole*, *flerkulturell skole* og *en inkluderende skole*. *Mangfoldig skole* eller *mangfoldsskole* er ofte brukt i de siste årene (Lund, 2017a, s. 14). I følge Uthus (2017) er elevmangfold både elever som lærer og utvikler seg i takt med egne forutsetninger og muligheter, elever med ulike læringsutfordringer, særlig begavede elever, elever med sosiale og emosjonelle utfordringer, syndromer, tilknytningsvansker og mye mer. Elevmangfold er også alle elever med et annet etnisk opphav, og et annet morsmål enn norsk (Uthus, 2017, s. 131), noe som er spesielt relevant for denne oppgaven. Med andre ord er det snakk om alle elever, hvor alle har hver sine lærings- og utviklingspotensialer. Mangfold kan betraktes som at alle mennesker har ulike identiteter. I noen sammenhenger vil en gruppe mennesker tilhøre en minoritet, og i andre er de en del av majoriteten (Lund, 2017b, s.31). I denne studien vil begrepet *mangfold* først og fremst omfatte det språklige mangfoldet, knyttet til etnisitet og kultur, og hovedfokuset ligge på de elevene som har en annen språklig bakgrunn enn majoriteten i norsk skole. Det er disse elevene jeg refererer til når jeg spør informantene hvordan mangfoldet er på de ulike skolene.

2.2 Minoritetsspråklige elever

Et annet sentralt begrep for studiens problemstilling er *minoritetsspråklige elever*, da dette er den valgte elevgruppen i forskningen. Slik jeg tidligere har nevnt er antallet innvandrere i Norge økende. Noen av disse migrantene skiller seg fra majoriteten gjennom blant annet kulturelle trekk, språk eller hudfarge, men dette gjelder ikke alle. De innvandrede minoritetene utfordrer utdanningssystemet, ved å møte opplæringen med en annen bakgrunn enn barn tilhørende den norsk-etniske majoriteten. Gruppen

minoriteter som er valgt for denne studien er som nevnt minoritetsspråklige elever, og det er derfor nyttig å definere begrepet. Aasen (2012) trekker *kulturelle, språklige* og *etniske* som betegnelser brukt om innvandrede minoriteter i Norge (Aasen, 2012, s. 17). Begrepet omfatter altså flere grupper i samfunnet. Wæhle (2022) beskriver begrepet *minoritet* som mindretall, og noe som brukes om en folkegruppe som utgjør nettopp dette, et mindretall av et lands befolkning. *Minoritetsspråklige elever* som begrep blir brukt i en rekke offentlige dokumenter, slik som i stortingsmelding 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* hvor begrepet defineres ved at både barnet og deres foresatte har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 31). *Minoritetsspråklige elever* er i følge Spernes (2012) synonymt med *minoritets elev*, og er det som oftest blir brukt i skolen for å omtale elever som har innvandrerbakgrunn (Spernes, 2012, s. 141). I denne oppgaven og intervjuene vil jeg benytte både *minoritetsspråklig elev* og *minoritets elev* som begrep for å beskrive den gruppen elever jeg har studert.

2.3 Et sammensatt inkluderingsbegrep

En av de mest sentrale prinsippene i den norske skolen er at man skal ha et inkluderende læringsmiljø for alle elever (Hølland, 2021, s. 10), og at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap for å fremme læring, helse og trivsel for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Inkludering som begrep står sentralt i studiens problemstilling, og er derfor tidlig i begge intervjuene forsøkt definert av informantene. Inkluderingsbegrepet ble introdusert gjennom Salamanca-erklæringen i 1994 under UNESCOs verdenskonferanse om spesialundervisning. I denne prinsippklæringen står det blant annet at alle barn har rett til utdanning, og representerer et skifte i fokus fra den enkelte barns særskilte behov, til skolens evne til å gi tilfredsstillende opplæring for alle. Videre står det at den mest effektive måten å bekjempe diskriminerende holdninger er gjennom at skolen har en inkluderende praksis. Dette skjer gjennom å utvikle toleranse, samt å oppnå at alle barn får opplæring. UNESCOs engasjement for temaet har fortsatt gjennom mange år, og begrepet har utviklet seg siden 1994. I 2020 ble det publisert rapporter i regi av UNESCO som understreker at inkluderingsbegrepet skal bety en skole for alle. Her legges det vekt på at skole betyr vanlige skoler, og at alle nettopp betyr alle. Inkludering i skolen skal altså bety en felles vanlig skole for alle elever. En slik inkluderingspraksis var enda ikke innført i Norge i 2020 (Arnesen, 2020, s. 17-18), men det betyr ikke at man ikke kan snakke om inkludering i norsk skole.

I Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* defineres inkludering slik:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11)

Her trekkes det også frem at det er avgjørende at elevene opplever å få være seg selv, og få like muligheter til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Alle barn er ulike, og de utvikler seg i ulikt tempo. Det innebærer at skolen må kunne tilpasse sitt tilbud slik at det ivaretar elevenes forutsetninger. I denne tiden som er preget av raske endringer og økende mangfold, vil skolen være den viktigste fellesarenaen for barn og unge i skolealder. Det berikende mangfoldet gir elevene mulighet til å utvikle respekt og toleranse ovenfor forskjellighet, og et inkluderende fellesskap gir grunnlag for å ta vare

på mangfoldet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11-12). Lund 2017 poengterer at inkludering omhandler et system som til enhver tid vil være i forandring, avhengig av hvem som er til stede. Dette går ut på elevenes ulike tilpassede systemer, som bygger på både sosiale og faglige forutsetninger og muligheter, og hvordan man skal arbeide for å ivareta og utnytte mangfoldet innenfor skolefelleskapets rammer (Lund, 2017a, s. 19). Arnesen (2020) beskriver inkluderingsbegrepet kort med at «Inkludering dreier seg i bunn og grunn om rettferdighet med hensyn til fordeling av goder og ressurser, anerkjennelse og representasjon» (Arnesen, 2020, s. 20). Elevene skal ikke kun være inkludert faglig eller fysisk, men også oppleve at de har en plass i fellesskapet (Hølland, 2021, s. 40).

Det finnes altså flere ulike definisjoner på begrepet inkludering, men ulike fokusområder. Hva det menes med å være inkludert, og å delta på en tilfredsstillende måte, finnes det derimot ingen universell standard for. Dette gjelder hverken sett fra individet eller samfunnets synspunkt. Dersom man ser på det å gi hjelp til noen utenfor det ordinære klasserommet, vil det være en organisert differensiering, som kan sees på som sosial ekskludering. På samme tid vil det å holde elever i det ordinære klasserommet være et uttrykk for inkludering. Hvilke tilbud som er gode eller dårlige i seg selv vil man ikke kunne konkludere med, da det kommer an på hvilken verdi eller status ordningen har, om dette er noe eleven ønsker, samt om ordningen bidrar til læring, vekst og utvikling. Til slutt må man se på om dette er til elevens beste på kort eller lang sikt (Arnesen, 2020, s. 27).

2.3.1 Et helhetlig grunnlag for inkluderingsarbeid i skolen

For å kunne si noe om det er en inkluderende praksis ved de to skolene jeg har gjennomført mine intervjuer, vil det være nyttig å sette noen kriterier for inkludering. Arnesen (2020) presenterer i sin bok 5 dimensjoner som hun anser kan bidra til et helhetlig grunnlag for inkluderingsarbeid i skolen:

- 1) Lik tilgang til samfunns-goder og utdanning av høy kvalitet (tilgang og muligheter), 2) likeverd, solidaritet og anerkjennelse, 3) demokratiske verdier, medvirkning og deltakelse, og 4) tilhørighet, fellesskap og mangfold. [...] 5) livskvalitet, for å understreke betydningen av den enkelte elevs subjektive opplevelse på tvers av de andre dimensjonene (Arnesen, 2020, s. 20).

Disse 5 dimensjonene er noe av hva jeg vil benytte som et teoretisk grunnlag for å kunne si noe om skolens prinsipper for inkludering i studiens drøftingsdel. For å få en forståelse av de ulike dimensjonene, vil jeg presentere en oppsummering av de ulike dimensjonene:

1) *Tilgang og muligheter*

Prinsippet om tilgang og kvalitet når det kommer til alle barns utdanningstilbud, er hovedfokuset for UNESCO for å kunne fremme et humant og inkluderende samfunn. Til tross for alle barns ulikheter skal alle ha lik tilgang til gode oppvekstforhold, skoleforhold, lek og fritidsaktiviteter for å nevne noen. Alle skal kunne benytte seg av de godene de har rett til, og anerkjennes som fullverdige medlemmer av skolen og samfunnet. På grunn av barns ulikheter betyr dette at noen trenger mer og andre ressurser for å kunne få et likeverdig tilbud som gir elevene muligheten til å leve vanlige liv (Arnesen, 2020, s. 20-21).

2) *Likeverd, solidaritet og anerkjennelse*

Det trekkes frem hvordan likeverd defineres ved betydningen av anerkjennelse av alles rett til å utfolde seg og få en reell frihet til å leve på en måte som er verdsatt av dem

selv. Igjen legges det vekt på at alle har ulike behov, og enkelte vil kreve andre ressurser for å kunne få like muligheter til deltakelse og valg. Ut i fra dette perspektivet handler inkludering om hvilke muligheter barn og unge har for å skape eget liv sammen med andre, på egne premisser. Målet vil være å redusere det som kan skape sosial ulikhet og hindre anerkjennelse av mangfoldet. Man må kunne oppfatte ulikheter hos hverandre, uten at dette skal føre til undertrykkelse. Dette angår de fellesskap som bidrar til anerkjennelse og trygghet. Å skulle nedtone eller understreke forskjellene vi finner i samfunnet vil kunne ha både positive og negative konsekvenser. Kunnskap, vilje, innlevelse og sjenerøsitet kreves derfor for å kunne anerkjenne andre som likeverdige og forskjellige. Dette er grunnlaget fellesskapet må hvile på (Arnesen, 2020, s. 21-22).

3) Demokratiske verdier, medvirkning og deltakelse

Inkludering har betydning ut over den enkeltes behov for å høre til. Demokratiske verdier skal virkeliggjøres gjennom utvikling av fellesskap, samhandling og samarbeid. Demokratiske arbeidsformer gir grunnlag for å lære hvordan man kan medvirke og ha innflytelse på fellesskapet i skolen. Medvirkning og medansvar står også lovfestet som elevenes rett gjennom Opplæringslovens formålsparagraf. Elevene i skolen må få muligheten til å være aktive deltakere og medvirke i eget liv. Det demokratiske betyr her å finne en måte hvor man handler og lever på en måte som respekterer individer og deres forutsetninger. Her skal fellesskapet utgjøre en arena hvor dialogen sikrer frihet og likeverd. For at dette skal være mulig må alle bli sett og hørt, samt gis mulighet til å delta uavhengig av forutsetninger og bakgrunnen man kommer med (Arnesen, 2020, s. 23).

4) Tilhørighet, fellesskap og mangfold

De tre begrepene som beskriver denne dimensjonen brukes ofte i den politiske retorikken om inkludering. Det omhandler blant annet at man må legge til rette for at et fellesskap kan skapes. Og at tryggheten er en side ved fellesskapet som har betydning for inkludering. Å verdsette mangfoldet i dette fellesskapet handler om anerkjennelse av alle de ulike barna som går i skolen, hvor inkludering og marginalisering handler om relasjoner. Inkludering kan derfor ikke begrenses til å kun omhandle de sårbare og utsatte gruppene i skolesystemet. Det omhandler alle og i hvilken grad det utvikles et fellesskap (Arnesen, 2020, s. 24-25). Jeg vil senere i teorien gi en dypere definisjon på hva et fellesskap er.

5) Livskvalitet

Den siste dimensjonen Arnesen trekker frem omhandler livskvalitet. Begrepet er benyttet som levekår og menneskers ressurser, og muligheter til å kunne realisere sine ulike behov. For å kunne gjøre dette er det ikke nok å kun ha ressurser, man må også ha rettigheter. Det krever også at de som har færre ressurser i større grad får støtte for å realisere ønsker og potensiale. I utdanningsammenheng har livskvalitet sammenheng med blant annet skolemiljø, og elevenes rett til at dette skal være trygt og godt. Dette innebærer at elevene får mulighet til å lære, utvikle seg og mestre ut fra egne forutsetninger (Arnesen, 2020, s. 25-26).

2.4 Anerkjennelse i skolen

Et begrep som går igjen i flere av Arnesen (2020) sine dimensjoner og definisjon på inkludering, er *anerkjennelse*. Jeg har funnet det nyttig å gi en beskrivelse av begrepet for å kunne se på studiens informanternes prinsipper om inkludering. Begrepet er sentralt i

inkluderingsammenheng, og refererer til kulturelle og symbolske verdier, samt anerkjennelse av sosiokulturelle forskjeller. Dette handler blant annet om å oppfatte hverandre som ulike, uten at dette fører til undertrykkelse (Arnesen, 2020, s. 22).

Begrepet *anerkjennelse* kommer av det tyske ordet *anerkennen*. Dette betyr å respektere, rose og påskjønne noe eller noen. Det knyttes også tett til det å respektere noen, som handler om å se den andre som et helt menneske og se bakenfor førsteinntrykket. Dette handler om at en person alltid vil være noe mer enn det man kan se. Det å bli sett vil styrke følelsen av å være til, noe som betyr at anerkjennelse derfor styrker menneskets selvverd. Anerkjennelse innebærer en empirisk innlevende, aksepterende og bekreftende holdning når man møter andre mennesker. Dette er en holdning som vil være gyldig i relasjoner hvor personlig utvikling er målet, noe man finner i en lærer-elev-relasjon (Jordet, 2020, s. 86-88).

Jordet (2020) viser til Axel Honneth sin utviklede anerkjennelsesteori som kan fungere som et rammeverk for utvikling av en pedagogikk og viser vei mot en opplæringspraksis hvor barns grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov blir ivaretatt. Teorien ivaretar også prinsippene om barns menneskeverd, likeverd og ukrenkelige egenverdi. Kjernen i hans teori er at «Anerkjennelse er det mennesket trenger mest, det som bygger menneskets selvforhold og legger grunnlaget for individets frie og vellykkede selvrealisering og sunne psykiske utvikling» (Jordet, 2020, s. 89). For å kunne utvikle det gode selvforholdet og en sunn psykisk helse, trekker han frem tre anerkjennelsesformer mennesker er avhengige av å erfare. De tre anerkjennelsesformene omhandler *kjærlighet*, *rett (rettigheter)* og *sosial verdsetting*:

Kjærlighet

Hvert individ har et behov for å erfare emosjonell hengivenhet, omsorg og empati, samt bli elsket og verdsatt som den det er, uavhengig av sine ytelser eller prestasjoner. Honneth knytter kjærlighet til relasjoner mellom mennesker i den private sfære, altså nære og primære relasjoner. Uttrykket for kjærlighet skjer i samspill under et møte ansikt til ansikt med personer som står deg nær. Å erfare kjærlighet slik Honneth beskriver det, legger grunnlag for et selvforhold hvor individet utvikler en grunnleggende tillit til seg selv, sin egen verdi som individ og til andre mennesker. Det gir et grunnsjikt av emosjonell trygghet, og tro på egen verdi, noe man trenger for å delta som en fri og aktiv bidragsyter i det sosiale liv. Dette også med rettigheter og plikter (Jordet, 2020, s. 95-98).

Rett (rettigheter)

Hvert individ har også behov for å bli verdsatt som likeverdig subjekt og rettighetsinnehaver, samtidig som man hører til i sosiale og kulturelle fellesskap. Anerkjennelse som rettighet handler om prinsipper for individets deltakelse i den offentlige sfæren, med både rettigheter og plikter. Denne er lik for alle individer, uavhengig av økonomisk og sosial status. Enkelt beskrevet handler tilkjennelse av rettigheter om menneskets behov for å bli anerkjent som et likeverdig og legitimt medlem av samfunnet. Dette i kraft av å være menneske (Jordet, 2020, s. 98).

Sosial verdsetting

Den siste anerkjennelsesformen omhandler sosial verdsetting. Dette går ut på at individet har behov for å erfare at dets kunnskaper, kompetanse og egenskaper blir etterspurt og verdsatt i sosiale fellesskap. Individet skal ha mulighet til å tre frem sosialt,

og kunne bruke sine ferdigheter og kunnskaper, evner og anlegg. Her igjen ligger kjærlighet i bunnen, som gir et grunnlag for selvfølelsen som må til for at individet skal kunne delta i det sosiale liv (Jordet, 2020, s. 102).

2.5 Hva er fellesskap?

Et annet begrep som går igjen i både Arnesen (2020) sine dimensjoner for et helhetlig grunnlag for inkludering i skolen, og andre definisjoner om inkludering, er *fellesskap*. Fellesskap dannes av mye, blant annet vaner, alder, klasser, sosial plassering, kjønn og mye mer. Som en deltaker i fellesskapet vil man ha ulike opplevelser av det, og merke om man er innenfor eller utenfor (Tjora, 2018, s. 8). Det er altså fellesskap uansett hvor man går, og gjennom livet vil man både være deltaker i flere samtidig, danne nye og avslutte flere. Tjora (2018) peker på tre ulike aspekter rundt fellesskap; å høre sammen, å holde sammen og å gjøre noe sammen. Å høre sammen handler om at man identifiserer seg med hverandre. Videre skriver han at samhold handler om å stå solidarisk sammen, og det å gjøre noe sammen som å ha med hverandre å gjøre. Kombinasjon av disse tre dekker skal mye av kjernen i fellesskapet (Tjora, 2018, s. 10).

Fellesskap indikerer noe som forener, på tvers av forskjeller og i lys av inkludering. Begrepet knyttes gjerne til mangfold og opplevelse av tilhørighet, og utgjør en sosial arena som skal sikre likeverdig deltakelse. For at dette skal være mulig må alle gis mulighet til deltakelse i de aktiviteter ved skolen som bidrar til læring og danning, samt at alle må bli sett og hørt. Dette uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Arnesen, 2020, s. 24). Flere steder i læreplanverkets overordnede del som ble fastsatt i 2017 er fellesskapsbegrepet nevnt. Under opplæringsens verdigrunnlag rettes det blant annet fokus mot hvordan «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. [...] Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det trekkes også frem hvordan «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. [...] Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» under prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Igjen trekkes det en felles linje mellom tilhørighetsfølelse i et fellesskap basert på anerkjennelse.

2.6 Rettigheter som minoritetspråklig elev

En av dimensjonene jeg tidligere har trukket fram i Arnesen (2020) teori om et helhetlig grunnlag for inkluderingsarbeid i skolen, omhandler retten til lik tilgang og muligheter for alle elever. Her trekker jeg også frem hvordan enkelte vil ha rett på mer og andre ressurser for å få et likeverdig tilbud. Dette går også igjen i en av punktene i Jordet (2020) sine anerkjennelsesformer om *Rett (rettigheter)*. Individet, i dette tilfellet elevene, har behov for å bli verdsatt som likeverdig, med de samme rettighetene til tilgang og muligheter. Derfor vil det være nyttig å se på noen av rettighetene minoritetspråklige elever har, i tilknytning til denne studien. I Opplæringsloven er det ingen egen paragraf som nevner inkludering spesifikt som rettighet, slik det gjøres for tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Samtidig kan enkelte paragrafer tolkes som en rett til å være inkludert. Sammen blir disse ofte tatt til inntekt for at spesialundervisning helst skal skje innenfor rammene av det ordinære opplæringsstilbudet. Derimot kan dette skje i mindre grupper dersom det kan

argumenteres for at dette er til elevens beste (Hølland, 2021, s. 40). Hølland (2021) trekker frem hvordan skolen må møte enkeltelevens behov innenfor fellesskapets rammer, når skolen skal gi rom for mangfold og sikre at opplæringen skjer i en inkluderende setting (Hølland, 2021, s. 41). Dette er hva som faller inn under retten til tilpasset opplæring for alle elever i den norske skolen (Opplæringslova, 1998, §1-3).

I Opplæringsloven (1998) står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette prinsippet gjelder alle elever i norsk grunnskole. Målet er å kunne tilrettelegge for best mulig opplæring, og utbytte av denne. Rettigheten omhandler fellesskapet både i ordinær undervisning og spesialundervisning slik som særskilt norskopplæring, og handler om å tilrettelegge med variasjon i innhold og læringsaktiviteter (Hølland, 2021, s. 41). Noe som skiller seg fra den generelle retten til tilpasset opplæring som alle elever har, er retten til særskilt språkopplæring. §2-8 i Opplæringsloven gir alle elever i grunnskolen, som har et annet morsmål enn norsk og samisk rett til egen norskopplæring. Denne opplæringen skal pågå frem til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998), og vil derfor være en måte å tilpasse opplæringen etter elevens forutsetninger. Dette er altså en forsterket opplæring i norsk, hvor elevene lærer norsk som et andrespråk. Det står også i samme paragraf at elevene kan ha rett på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler om nødvendig, men for denne oppgaven vil jeg sette søkelys på den særskilte norskopplæringen ved de to skolene.

I skoleåret 2022/2023 er det registrert at 43 312 elever i grunnskolen har fått vedtak om særskilt norskopplæring. Dette utgjør 6,8% av alle elevene i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2022). For å kunne få denne muligheten er det fastslått at:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen (Opplæringslova, 1998, § 2-8.)

Den særskilte norskopplæringen kan om nødvendig legges i egne grupper eller skoler. Selve organiseringen er på lik linje som vedtakene opp til hver enkelt kommune hvordan de ønsker å løse.

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elevar i egne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbud kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbud kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å vareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette (Opplæringslova, 1998, § 2-8.)

Hvordan de ulike kommunene velger å organisere den særskilte norskopplæringen ved de ulike skolene vil altså variere, på bakgrunn av hvordan lovverket er formulert. Opplæringen kan altså både foregå i egne grupper, klasser eller skoler, noe som også blir vist i denne studien. En av skolene mine informanter kommer fra er kategorisert som en mottaksskole/innføringskole, hvor elever med vedtak vil få opplæring før de så etter tilstrekkelige norskkunnskaper flyttes til ordinær klasse ved samme eller annen skole. Dette styres av nærskoleprinsippet. Til nå i skoleåret 2022- 2023 er det registrert at

6600 elever får særskilt norskopplæring i innføringsgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2022). Mange som får et slikt tilbud, opplever større sosial tilhørighet med andre barn og elever der, enn i et ordinært tilbud. Det er likevel et mål at alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 2). Nyankomne elever kan også begynne rett i deres ordinære klasser, dersom dette blir vurdert av kommunen som hensiktsmessig, blant annet på bakgrunn av ressurser. Dette er tilfellet på den andre skolen jeg har gjennomført intervju, hvor elevene ikke har hatt tilbud om særskilt norskopplæring ved en mottaksskole, men i mindre grupper.

2.7 Spesialundervisning som ekskluderende praksis

Som nevnt innledningsvis problematiserer Pihl (2019) hvordan inkludering av blant annet språklige minoriteter er en overordnet målsetting, samtidig som de samme elevene er overrepresentert i spesialundervisning som ofte foregår utenfor deres ordinære klasse (Pihl, 2019, s. 19). På bakgrunn av at flere minoritetsspråklige elever ved begge skolene jeg hadde mine intervju har spesialundervisning i form av blant annet særskilt norskopplæring, vil dette være det siste jeg vil legge frem som mitt teoretiske utgangspunkt før jeg går over til oppgavens metodedel.

Det er verdt å merke seg at når Pihl (2019) i sin bok skriver om overrepresentasjon av flerspråklige elever i spesialundervisningen, dreier dette seg blant annet om på hvilken måte disse elevene gjennom flere år har blitt utredet og diagnostisert med lærevansker på bakgrunn av testene som er benyttet. Til tross for at hennes teori omhandler at hun stiller spørsmål til om mange flerspråklige elever blir utredet og diagnostisert på feil grunnlag, vil jeg trekke en tråd fra hennes kritikk av spesialundervisning til den særskilte norskundervisningen vi ser hos de to ulike skolene i studien. Dette for å senere kunne drøfte spesialundervisningen opp mot skolenes inkluderingspraksis.

Når man omtaler spesialundervisning i skolen iscenesettes denne som et godt tilbud som tar ansvar for elevene som trenger ekstra hjelp. Samtidig skjer det en økning i kritikken av spesialundervisningens omfang og styrke. Blant annet er det enighet blant forskere om at kriteriene for å kunne selektene elever for spesialundervisning er vage, og at den viktigste forutsetningen for omfanget av spesialundervisning er hvordan den ordinære undervisningen er tilrettelagt. Det trekkes også frem hvordan spesialundervisning synliggjør og segregere enkelte elever. Dette både på bakgrunn av at de blir definert som avvik, og fordi dette avviket fører til at de blir skilt ut fra det sosiale fellesskapet i klassen i hele eller deler av tiden på skolen. I tillegg pekes det på hvordan spesialundervisning kan drives som en avlastningsordning for skolen og lærerne. Dette strider mot det overordnede idealet for skolen om likeverd og inkludering, gjennom seleksjon til segregert undervisning utenom det ordinære undervisningstilbudet (Pihl, 2019, s. 229-231). Det er samtidig viktig å huske på at spesialundervisning utenfor klasserommet kan ha positive påvirkninger på elevene. Dette er noe som ble diskutert under intervjuene, og vil trekkes frem i analyse og drøfting om blant annet sosial tilhørighet. Det faglige utbyttet av spesialundervisningen har jeg valgt å ikke kommentere, da studien ikke vil ha et grunnlag for å si noe for eller imot på dette. Jeg har satt et fokus på særskilt norskopplæring, men dette i forbindelse med de minoritetsspråklige elevenes rettigheter

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke valg jeg har tatt for å kunne svare på den gitte problemstillingen for oppgaven. Målet med denne studien er å få frem hva fire ansatte ved to ulike skoler vektlegger ved arbeid for inkludering av minoritetsspråklige elever. Dette for å se på ulike praksiser, utfordringer og muligheter ved de to skolene, og få et sammenligningsgrunnlag. Til å begynne med vil jeg argumentere for valg av en kvalitativ forskningsmetode. Videre vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å samle inn datamateriale, hvordan transkriberingen har foregått og hvilken analysemetode jeg benytter i studiet. Til slutt vil jeg redegjøre for studiets kunnskapssyn, kvalitet i studien og forskningsetiske overveielser.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Etter å ha valgt problemstilling for min studie var det naturlig å gå for en kvalitativ forskningsmetode som grunnlag. Grunnlaget for dette er at jeg ønsker å komme tett på lærernes erfaringer og opplevelser med å arbeid for inkludering av minoritetsspråklige barn, noe jeg mener vil komme best frem gjennom at jeg kan samtale med informanter som sitter på disse. Det er nettopp denne nærheten til informantene Tjora (2021) trekker frem som et av de sentrale kjennetegnene ved en kvalitativ metode. Samtidig trekker han frem at studiene forholder seg til et paradigme med fokus på informantenes opplevelse og meningsdannelse, og hvilke konsekvenser meningene har (s. 27). Kvalitative metoder er også mer fleksible, i den grad at de tillater i større grad enn kvantitative, spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og informant. Metodene har mer åpne spørsmål og informantene kan fritt svare med egne ord (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Valget med å benytte en kvalitativ metode bringer med seg både muligheter og utfordringer både når det kommer til påvirkningen jeg kan ha i situasjonen og hvilke svar som kommer opp. For dette studiet er det muligheten til å komme tettere på informantene, grave dypere og få en bedre oversikt over utfordringene informantene ser når det kommer til tema, som ble avgjørende for mitt valg. I neste avsnitt vil jeg nå gjøre rede for hvilken type intervju jeg har benyttet meg av for datainnsamling, hva som lå til grunn for dette valget, samt hvordan intervjuguiden ble utarbeidet.

3.1.1 Kvalitativt intervju for studiet

Den mest utbredte måten å generere data på innenfor kvalitativ forskning er gjennom intervju. Disse intervjuene vil kunne ha ulike former, basert på blant annet hvilke rammer og antall informanter som inngår i intervjuet (Tjora, 2021, s. 127). Som tidligere nevnt har jeg for denne studien valgt å benytte meg av fokusgruppeintervju for å samle datamateriale. Fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju hvor man diskuterer et eller flere tema eller fokus, med en samlet gruppe informanter (Tjora, 2021, s. 137). Et gruppeintervju fungerer i følge Breen (2006) bedre enn et en-til-en intervju dersom målet er å få frem ideer som er konstruert i en sosial kontekst. Gjennom min problemstilling ønsker jeg å få fatt på hva mine informanter vektlegger ved arbeid for inkludering av minoritetsspråklige ved deres skoler. Her vil jeg hente frem både strategier utviklet individuelt og i samspill på tvers av ansatte ved skolen. Breen (2006) anbefaler 4-6 deltakere, Tjora (2021) 6-12 deltakere og Larsen (2017) 6-8. Det er altså

noe variasjon i hva som antas å være en bra størrelse på gruppene i intervjuet. For min studie har jeg valgt å holde meg til to informanter i hvert av intervjuene. Bakgrunnen for valget med å gjennomføre intervjuene i gruppe fremfor individuelt, bygger på de fordelene et gruppeintervju bringer med seg. Dette til tross for et lavt deltakertall.

Ved å samle flere informanter i ett og samme intervju vil man utvikle intervjudata fra flere informanter samtidig, noe som er en mer effektiv datainnsamling enn ved en-til-en intervju. Samtidig som tidsaspektet spiller en rolle vil også metoden virke tryggere å ta del i, da meninger, ideer og eventuelle spørsmål vil kunne diskuteres og deles (Tjora, 2021, s. 137). Ved å gjennomføre mine intervju i grupper satt sammen av to lærere/administrasjonsansatte fra samme skole, ønsker jeg å skape en trygg arena hvor informantene sammen kan stå for å ha utarbeidet og gjennomført strategiene som benyttes ved skolen og i de individuelle klasserommene. Ved å føre en samtale i et fellesskap vil også informantene kunne få frem holdninger og meninger som de ikke var bevisste før andre i gruppen fremmet sine. Da kan de utfylle og supplere hverandre, samt få en diskusjon rundt eventuelle uenigheter (Larsen, 2017, s. 101).

Etter å ha bestemt at intervjuene skal gjennomføres i grupper var det nyttig å sette strukturen for intervjuet. Til å begynne med tenkte jeg at et strukturert intervju ville egne seg for på en enkel måte kunne sammenligne svarene som blir gitt. Dette basert på at jeg har lite erfaring fra intervjusituasjoner hvor det kreves at jeg skal kunne analysere og drøfte svarene. Etter å ha sett på hvilke spørsmål jeg ønsker svar på, falt derimot valget på å gjennomføre det Christoffersen & Johannessen (2012) kaller et semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Dette da en slik form oppleves mer naturlig og passende for intervjusituasjonen. Et semistrukturert intervju, eller delvis strukturert intervju, brukes i kombinasjon med en fleksibel intervjuguide. Ved slike intervju vil man operere med ferdigformulerte spørsmål, men gjennom intervjuet vil man være mer fleksibel med tanke på rekkefølge og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål der en finner dette nyttig og nødvendig. Oppfølgingsspørsmål brukes her for å få informantene til å utdype eller konkretisere allerede gitte svar. En er også mottakelig for at informantene kan bringe opp tema eller utdypninger de ser nyttige og interessante (Larsen, 2017, s. 99). Når jeg benytter meg av denne strukturen for intervjuet vil jeg altså kunne skape en situasjon som tillater at informantene kan ha en fri samtale samtidig som vi holder samtalen innenfor det temaet som er satt fra start.

3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Etter å ha satt rammene for hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuet, og hvilke stillinger de ønskede informantene gjerne skulle ha, var neste steg å få tak i informantene. Det var sentralt for meg å få tak i informanter som har noe erfaring med temaet for studiet, men jeg ønsket også ulike utgangspunkt ved skolene. Derfor valgte jeg å peile meg inn på to ulike typer skole, en mottaksskole/innføringsskole og en ordinær skole. Begge skolene med flere fulle klasser fra 1.-7.- trinn. Dette valget er basert på et ønske om å sammenligne to skoler som i utgangspunktet vil ha ulike forutsetninger til å arbeide med minoritetsspråklige elever når det kommer til ressurser og erfaringer, men samtidig et felles ansvar for inkludering. Ved hver skole ønsket jeg å komme i kontakt med en lærer og en som arbeider mere administrativt slik som inspektører og avdelingsledere. Grunnen for at jeg ønsket en lærer og en fra administrasjonen ved hver skolene, var for å kunne få et innblikk i både hvordan skolen er organisert og hva den enkelte lærer gjør i og utenfor klasserommet. Det var og ønskelig at informantene hadde jobbet i yrket gjennom noen år, for å ha opparbeidet seg

kjennskap til og erfaringer fra temaet. Ved mottaksskolen var jeg nå kommet i kontakt med en avdelingsleder med ansvar for innføringstilbudet og en kontaktlærer som både har jobbet i innføringsgrupper og ordinære klasser.

I utgangspunktet hadde jeg en tanke for prosjektet hvor jeg ønsket å kontakte en byskole og en bygdeskole for å kunne sammenligne deres erfaringer. Etter samtale med en kontakt ved en mindre bygdeskole fikk jeg derimot beskjed om at skolen i seg selv har et så lite etnisk mangfold, at de neppe ville kunne bidra til stort i studiet. Med dette som bakgrunn falt dermed valget på å heller sammenligne mottaksskolen med en ordinær skole med et større elevantall. Gjennom kontakter opparbeidet i studietiden fikk jeg også raskt positivt svar fra den ordinære skolen jeg plukket meg ut. Her ville en inspektør og en kontaktlærer, begge med lang erfaring i skolen, stille til intervju. Dette er en skole uten noen tilknytning til den valgte mottaksskolen.

3.3 Innsamling av data

For min studie ble det gjennomført to intervju, på to ulike skoler. Ved begge skolene ble rammene og intervjuguiden for et semistrukturert intervju fulgt, med noen individuelle forskjeller når det kommer til rekkefølge og oppfølgingsspørsmål. Ved begge skolene ble en lærer og en administrativ ansatt intervjuet i felles intervju, hvor deres bakgrunn er noe variert. For å holde intervjuene så like som mulig, til tross for de variasjonene jeg har nevnt, var det sentralt med en utarbeidet intervjuguide. Ved utformingen tok jeg utgangspunkt i veiledningen gitt av Christofferssen & Johannessen (2012). Her presenteres blant annet hva en innledning og avslutning burde inneholde, samt hvilke typer spørsmål det er gunstig å starte med for å få i gang samtalen (Christofferssen & Johannessen, 2012, s. 80-81). Basert på deres veiledning ble de første spørsmålene i intervjuguiden faktaspørsmål om informantenes rolle i skolen, før jeg så valgte å gå over til spørsmål om begrepsavklaringer. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsket å feste informantenes forståelse av sentrale begreper i studien fra start, for så å kunne tilpasse spørsmål og min forståelse av informantenes svar ut i fra dette. Både under begrepsavklaringen og videre i intervjuguiden har jeg valgt å fokusere på så åpne spørsmål som mulig, for å ikke legge føringer for hva jeg ønsket av datamateriale. Dette gir informantene mulighet til å drøfte og reflektere rundt egen og skolens praksis. Intervjuet ble så langt det var hensiktsmessig delt i to deler, hvor den ene omhandlet praksiser utformet ved skolen, og den andre den enkelte lærers praksis.

Etter å ha avtalt møter med informantene ved de to skolene, utviklet intervjuguide og sendt ut informasjonsskriv var det klart for å gjennomføre intervjuene. Jeg ønsket at intervjuet skulle foregå på en rolig og behagelig måte for informantene, og besøkte dermed skolene de arbeider på. Ved å besøke skolene fikk jeg et tydeligere bilde av skolen størrelse og plassering, noe som påvirker perspektivene jeg har på skolens forutsetninger. Etter anbefaling fra veileder leide jeg diktafon ved instituttet for å gjøre lydopptak av intervjuene. Dette fordi jeg ønsket å kunne transkribere hele intervjuet, uten å måtte ta skrivepauser mens informantene snakket. På den måten kunne vi snakke fritt, og jeg kunne fokusere på å stille gode spørsmål knyttet til hva informantene kom med. Grunnen til at jeg valgte å bruke en diktafon fra instituttet var av hensyn til personvern, da jeg har mulighet til å transkribere og anonymisere intervjuene uten å lagre lydfilene på egen datamaskin. Dette er også oppbevaring av opplysninger godkjent av Sikt- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. I etterkant av intervjuene, når jeg hadde lest mere teori og lovverk, forsto jeg hvordan de ulike tilbudene kan variere stort fra kommune til kommune, da mange bestemmelser og vurderinger ligger på et

kommunalt nivå. Om det er en svakhet eller styrke at de skolene jeg valgte ut ligger i to ulike kommuner er noe vanskelig å si, da det ikke ble lagt så mye fokus på disse bestemmelsene under intervjuene. På samme tid vil begge skolene være underlagt det samme lovverket om inkludering, og det vil kunne være interessant om man oppdager ulikheter mellom skolene.

3.4 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Jeg vil i denne delen gjøre rede for hvilke valg som er gjort rundt det vitenskapsteoretiske perspektivet for oppgaven. Ved å ha intervju som metode for datainnsamling, vil utgangspunktet for den kvalitative forskningen være å forstå verden fra informantens side (Kvale et al., 2015, s. 20). Som forsker i dette prosjektet vil jeg altså prøve å få fatt på informantenes syn på inkludering av minoritetsspråklige elever. Jeg vil også her påpeke at mitt utgangspunkt rundt tematikken vil kunne være med å påvirke resultatet av forskningen, gjennom min involvering i intervjuprosessen, hvilke valg jeg underveis har tatt når det kommer til blant annet utvelgelsen, formuleringene som gjøres og tolkninger i intervjuet. Tjora (2021) beskriver at nærheten som skapes til informantene i en kvalitativ studie kan gjøre at man må justere eget prosjekt og ideer når man møter feltet man skal forske på. Man opplever ofte nye forhold som man ikke hadde forventet (Tjora, 2021, s.17). Da de åpne spørsmålene og eventuelle oppfølgingsspørsmål som ble stilt under intervjuet vil kunne påvirke retningen intervjuet går, har jeg valgt det teoretiske utgangspunkt etter intervjuene. Dette på bakgrunn av at retningen intervjuene tok ville påvirke hvilket perspektiv det ville være hensiktsmessig å undersøke tematikken ut ifra. I forkant av intervjuene hadde jeg en formening om hvordan kunnskapen ville skapes i denne studien. Tanken var da at informantenes strategier og holdninger rundt fenomenet inkludering, ville bli grunnlaget for videre diskusjoner. Den vitenskapelige forankringen har betydning for hva man søker informasjon om, og danner utgangspunktet for forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 35).

Etter å ha gjennomført intervjuene så jeg hvordan informantenes personlige erfaringer og individuelle tolkninger formet resultatet av min studie, slik jeg forventet. I grunn lå det et formål med studien som omhandlet å undersøke et bestemt fenomen, inkludering i skolen. Studiens problemstilling snevrer dette inn til inkludering av minoritetsspråklige elever, men det omhandler fremdeles informantenes opplevelser av fenomenet. Tjora (2021) beskriver fenomenologi som en retning der kjennetegnes av en opptatthet av hvordan fenomener og situasjoner oppleves (Tjora, 2021, s. 288). Christoffersen & Johannessen (2012) trekker også inn hvordan fenomenologi som kvalitativ metodisk tilnærming handler om menneskers forståelse av fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Gjennom intervjuene var jeg interessert i informantenes subjektive erfaringer med inkludering, både når det kom til utfordringer og muligheter, men også tanker om inkludering og minoritetsspråklig som begreper. Dermed ble det naturlig å velge fenomenologi som en inngang og ramme for studien min etter å ha sett hvordan intervjuene utformet seg. Det var den dypere meningen i informantenes forståelse og opplevelser av inkludering som var mitt hovedfokus. Gjennom studien tar jeg utgangspunkt i at informantene kan ha ulike forståelser av samme fenomen, da virkelighetsforståelser stadig endres av opplevelser, altså det man ser, hører eller gjør (Tjora, 2020). Dette utgangspunktet stammer fra et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Jeg søker kunnskapen og frembringer resultatene som skapes gjennom en språklig interaksjon med andre mennesker, i bestemte sosiale sammenhenger (Tjora, 2021, s. 295). Den virkeligheten informantene oppfatter, og jeg tolker, blir da

utgangspunktet for oppgaven. Dette betyr også at funnene i min studie ville blitt endret om noen av de sosiale situasjonene hadde vært annerledes. For eksempel ville datamaterialet blitt et annet om intervjuene hadde vært gjennomført en-til-en. En annen forsker, andre informanter eller kontekster ville altså hatt påvirkning på resultatene, så kunnskapen i denne studien skapes altså i en unik situasjon.

3.5 Analysearbeidet

Å analysere er et arbeid som handler om å bearbeide, undersøke og tolke de dataene som er samlet inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). For å hente ut informasjonen fra intervjuene som er nyttig for min studie er det altså nødvendig med et analysearbeid. Kort beskrevet har den kvalitative analysen et mål om å gjøre det mulig for leseren av forskningen å øke kunnskapen sin om det fokuserte saksområdet, uten å måtte gjennomgå de genererte dataene (Tjora, 2021, s. 216). Postholm (2010) beskriver hvordan kvalitative analyser begynner allerede ved gjennomføring av første intervju, den første observasjonen eller ved første blick på dokumentet (s. 86). Inntrykkene og tankene jeg satt igjen med etter endt intervju, er nettopp hva som har påvirket studiens analysevalg videre. For å sortere datamaterialet mitt og hente ut nyttig informasjon som bygger kunnskap, har jeg valgt å følge Thagaard (2018) sin temasentrerte tilnærming til analyse. Hun skriver at ved å utføre temaanalyser rettes oppmerksomheten mot de tema som representeres i prosjektet, hvor formålet er å gå i dybden på de enkelte temaene. Dette gjøres ved å først kode og klassifisere dataene, for så å sammenligne data fra alle informantene, og utvikle en dypere forståelse av hvert tema. For å kunne se utsagnene i et helhetlig perspektiv, og ikke som et løsrevet utsnitt, må hvert utsagn vurderes opp mot intervjuet som helhet (Thagaard, 2018, s. 171). For at denne kodingen skulle være mulig, ble transkribering av intervjuene en naturlig første del av prosessen, for å kunne gjennomføre det påfølgende analysearbeidet.

3.5.1 Transkribering

Til fokusgruppeintervjuene hadde jeg satt av mellom 30-45 minutter. Det første intervjuet varte 45 minutter og det andre om lag 1 time. Grunnen til at jeg valgte å la intervjuet gå noe over tidsbegrensningen var at jeg så dette hensiktsmessig for å få med informantens siste tanker. I etterkant av første intervju startet jeg transkriberingen for å kunne få denne ferdig før andre intervju. Dette for å enklere kunne se på om det var noe ved intervjuguiden som burde endres, eller om det var noen nyttige oppfølgings spørsmål jeg burde inkludere. Intervjuguiden ble stående, men jeg hadde noen tanker om hva jeg ville spørre om for å få et sammenligningsgrunnlag under analysearbeidet. Hvordan jeg utformet transkripsjonen ble styrt av hva jeg under intervjuet fant nyttig å bemerke meg i den konkrete situasjonen (Tjora, 2021, s. 185). Når jeg transkriberte valgte jeg da å fokusere på hvilke spørsmål jeg stilte, og hva i informantens svar som var av nyttig innhold. Deres svar ble skrevet ned så å si ordrett, men jeg oversatte dette fra dialekt til bokmål på bakgrunn av dialektens manglende relevans for studiet. Dette kan også bidra i prosessen med å anonymisere informantene. Ettersom jeg i størst grad var ute etter innholdet i informantens svar valgte jeg å unnlate transkripsjon av blant annet pauser, lyder, dynamikk og kroppslige faktorer. Om dette var elementer som var relevante for informasjonen som ble gitt, ble dette også nedskrevet. For å systematisere transkripsjonene er hver informant tildelt en kode. Informantene ved den ordinære skolen betegnes som L= lærer og I=inspektør. Ved mottaksskolen betegnes informantene som LM= lærer mottak og AM=avdelingsleder

mottak. Når jeg gjengir sitater fra intervjuene i analysekapittelet, vil jeg henviser til hva de ulike informantene sa ved full tittel.

3.5.2 Analyseprosessen

Som nevnt startet analyseprosessen allerede ved gjennomføring av første intervju. Jeg vil derimot i denne delen fokusere på arbeidet som ble gjort etter transkriberingen av begge intervju var gjennomført. I den første del av denne fasen gjorde jeg en gjennomlesning av begge intervjuene, hvor jeg til slutt noterte meg hva som var interessant, og hva jeg så en relevans i å skulle fokusere på. Flere av disse tankene hadde jeg allerede under transkriberingen av intervjuene, men jeg fikk disse bekreftet ved gjennomlesning. Her begynte også de første tankene om sammenligningsgrunnlag å komme, noe jeg også noterte meg.

For å følge Thagaard (2018) sin analyseprosess, begynte jeg nå å kategorisere og kode de ulike momentene jeg kunne finne igjen i begge intervjuene. Jeg så fort at jeg fikk store, åpne kategorier som favnet flere koder, da samtalen fløt sammenhengende gjennom hele intervjuet. Etter å ha hentet ut de kodene og momentene i intervjuene jeg så mest relevant for oppgaven, så jeg at flere fremdeles hadde en tendens til å raskt gli over i hverandre. Dette opplevde jeg at gjenspeiler hvor komplekst inkluderingsbegrepet er. På et tidspunkt opplevde jeg å sitte med et datamateriale jeg ikke kunne trekke ut noe relevant fra, før det plutselig åpnet seg noen nye vinklinger og tanker om hvordan jeg kunne plukke det fra hverandre igjen. I denne prosessen ble jeg bedre kjent med hvilke forskjeller og likheter som lå i de ulike intervjuene.

Resultatet av analysearbeidet danner kapittel 4 i oppgaven, hvor hvert delkapittel representerer en kategori formet av tematikken. Når jeg satte i gang med skrivningen av funnene så jeg raskt at både de første og siste notatene jeg gjorde meg av transkripsjonene ble nyttige. For å se sitater i intervjuet som helhet har det også vært nødvendig å gå inn i selve transkripsjonen samtidig som jeg skriver analysekapittelet. Dette for å sikre at informantens stemme blir lagt frem i den sammenheng den er ment. Temaene for analysen jeg så satt igjen med er;

Tema 1: Organisering av særskilt norskopplæring

Tema 2: Inkludering som prinsipp og begrep

Tema 3: Fysiske tilrettelegginger og utforminger som tiltak for inkludering

Tema 4: Holdninger om ressurser i skolen

Tema 5: Den motvillige elev- utfordrende faktor i arbeid for inkludering

Tema 6: Sosial tilhørighet

3.6 Kvalitet i studien

Forskning må ses på som en pågående prosess, hvor vår kunnskap utvides. Derfor sier Postholm & Jacobsen (2018) at kvaliteten i forskningen ikke kun kan være knyttet til resultatet man sitter igjen med, da sannhetsaspektet ved dette kan utfordres av ny kunnskap i fremtiden, eller ved bruk av andre perspektiver og metoder. Derfor står forskningens kvalitet og faller på hvilke valg som er tatt for å produsere kunnskapen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I dette avsnittet vil jeg derfor se på de kravene som stilles for at kvaliteten i studiet kan sikres. For å sikre dette vil jeg se på reliabilitet og ulike valideringsformer som Johannessen et al. (2021) framhever som kriterier for

kvalitet i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2021, s. 255). Reliabilitet og validitet er essensielt for at man skal kunne forme logiske argumenter og slutninger, for så å kunne drøfte gyldigheten til de ulike funnene i prosjektet (Machi og McEvoy, 2012, s. 123). Reliabilitet omhandler det innsamlede datamaterialets pålitelighet, som knyttes til nøyaktighet, innsamling, bruk og bearbeiding (Johannessen et al., 2021, s. 256). Dette krever i utgangspunktet at man skal kunne gjenskape de satte kriteriene i undersøkelsen, for så å sitte igjen med identiske eller sammenlignbare resultater ved et senere tidspunkt. Dette for å undersøke om resultatene stemmer med hva prosjektet viser (Johannessen et al., 2021, s. 256). Når prosjektet baserer seg på en kvalitativ studie er det som regel ikke mulig å teste reliabiliteten ved hjelp av standardiserte måter (Grønmo, 2016, s. 248). Denne vurderingen baseres heller på forskerens refleksjon over datainnsamlingens gang, hvor man tar utgangspunkt i en bevissthet rundt mulige feilkilder (Ringdal, 2013 s. 248). Da jeg i denne studien har valgt å gjennomføre fokusgruppeintervju, ble også undersøkelsene tilpasset de ulike kontekstene rundt intervjusituasjonen. Hvem som stilte til intervju og hvor disse ble gjennomført, vil ha påvirkning på resultatet jeg sitter igjen med. Dette er også noe av hensikten med studien, da jeg ønsker å sammenligne to ulike skoler. For å sikre kvalitet i det innhentede datamaterialet har jeg derfor samlet inn informasjon om de ulike informantene som sier noe om deres erfaringer og roller ved skolen, samt fulgt tilnærmende lik plan for intervjuet i den grad det var hensiktsmessig. Sistnevnte for å gi de ulike fokusgruppene like forutsetninger for å dele sine kunnskaper og erfaringer. Mitt valg med å benytte meg av diktafon ved gjennomføring av intervjuet vil også kunne styrke påliteligheten. Ved å gjøre dette vil jeg ha muligheten til å benytte meg av direkte sitater og mitt minne om hva informantene formidlet vil ikke kunne endre på dette.

Reliabilitet henger i stor grad sammen med validitet. Validitet er et begrep man benytter når man ser på om oppgaven har målt det den er ment å måle, og om forskningen er gjennomført på en tillitsfull måte (Ringdal, 2013, s. 248). I en kvalitativ undersøkelse, slik denne studien er, dreier validitet seg i hovedsak om i hvilken grad fremgangsmåter og funn reflekterer studiens formål, samt om disse kan representere virkeligheten. For at mine funn skal være troverdige og gjeldende vil det være viktig at forskningen behandles objektivt, for å sikre en upartisk og nøytral studie (Johannessen et al., 2021, s. 258). For å sikre dette har jeg som nevnt tidligere forsøkt så langt det lar seg gjøre å stille fokusgruppene så like spørsmål som mulig, uten påvirkning fra meg, samt legge frem hvilke kriterier som er satt for analyseringen. Å stille spørsmål uten personlige innvendinger fra meg når det kommer til hvilken retning samtalen skulle gå, var noe krevende. Ofte kjente jeg på en trang til å følge opp noe informantene sa for å få en bekreftelse på noe jeg tenkte, men for det meste klarte jeg å unngå dette. Jeg informerte også informantene fra start at jeg kom til å si lite utenom spørsmålene for å kunne forholde meg så objektiv som mulig. I en samtale om et tema man interesserer seg for kan dette være krevende, men viktig for at mine meninger og syn på tematikken ikke skal forme resultatene.

3.7 Forskningsetiske overveielser

I en studie slik som dette hvor jeg inkluderer informanter og fokuserer på deres erfaringer og utfordringer, vil det alltid være noen etiske overveielser en må ta som forsker. I gjennomføringen av selve intervjuet er forskningsetikken først og fremst knyttet til at informantene ikke skal komme til noen form for skade (Tjora, 2021, s. 187). I prosessen med denne studien er det gjort flere valg for å sikre sentrale momenter innen forskningsetikken. Til å begynne med ble det sendt inn søknad til Sikt-

Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Godkjent 1. februar, 2023, se vedlegg 1). Dette for å få en godkjenning for gjennomføring av studien og sikre at jeg tok de rette valgene for å ivareta informantenes personvern. I følge deres vurdering av min forskningsplan har jeg gjennom de valgene som er tatt klart å sørge for at all personlig informasjon blir behandlet konfidensielt og lagret på en trygg måte. I hovedsak har dette dreid seg om at mine informanter til enhver tid har fått all den informasjonen de trenger om prosjektet og deres deltakelse. Dette for at de selv skal kunne gjøre en vurdering på om dette er noe de ønsker å delta på eller ikke. Ved forespørsel om deltakelse fikk informantene en kort introduksjon til temaet, med beskjed om at det nødvendigvis ikke var bindende om de ønsket å takke ja og få tilsendt mere informasjon. I forkant av intervjuene fikk alle da tilsendt et informasjonsskriv, hvor det ble redegjort for hvordan jeg skulle ivareta deres personvern, samt hvordan deres deltakelse blir brukt i studien. Her ble informantene også sikret at deres bidrag ikke vil bli brukt i senere studier, og alle innsamlede data slettet etter en angitt periode. Dette kreves av Personopplysningsloven (2018) artikkel 5, hvor det under punkt 1b står at «personopplysninger skal samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål og ikke viderebehandles på en måte som er uforenelig med disse formålene [...]». En annen viktig del av informasjonsskrivet, som også ble spesifisert under intervjuene er informantenes mulighet til å alltid trekke seg fra studien både før, under og i etterkant av intervjuet. I dette tilfellet vil all data slettes. Alle informantene hadde gjennom dette informasjonsskrivet kontaktinformasjon til både meg og min veileder, for å kunne stille spørsmål og/eller trekke seg om ønskelig.

Gjennom studien har jeg stilt informantene spørsmål om deres personlige erfaringer og utfordringer. Med tanke på at dette kan resultere i noe sensitiv informasjon har det vært viktig for meg å tenke gjennom hvordan jeg skulle stille spørsmålene og hvilke informanter som ble valgt. Dette for å passe på at spørsmålene ikke ble for nærgående. En vinkling på studien som jeg tidlig var inne på var å intervjuer både lærere og elever ved en skole, for å se om deres opplevelse av inkludering samhandler eller ikke. Derimot så jeg på det som etisk problematisk å skulle intervjuer minoritetsspråklige elever om et tema som for mange kan være sårt. Når jeg da gikk over til å intervjuer ansatte ved skolen ble det også viktig for meg å holde enkelthendelser utenfor, og stille spørsmål som ikke skulle oppleves personlig vanskelig for informantene å snakke om. Jeg ønsker innsikt i hvordan skolene jobber, hva som er utfordrende i det store bildet og hvilke grep ulike lærere kan benytte seg av, ikke informantenes egne livshistorier.

4 Analyse og tolkning

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens sentrale funn og tolkninger av disse hvor det er nødvendig, som grunnlag for å besvare problemstillingen; *Hva vektlegger de ansatte i skolen ved arbeid for inkludering av minoritetsspråklige elever?* I flere tilfeller opplevde jeg både under intervju og i analyseprosessen at informantene delte flere sammenfallende erfaringer og tanker rundt ulike tema, men også uenigheter og ulike gjennomføringsstrategier. Jeg vil nå presentere noen av de relevante erfaringene og opplevelsene som blir beskrevet, samt kort noen tanker om disse. Som nevnt i metodedelene vil min rolle som forsker påvirke både hva informantene sier, og i hvilken sammenheng deres utsagn blir presentert, men jeg vil her forsøke å presentere empirien med begrunnelse for de tolkningene jeg kan ha gjort. Slik jeg har gjort rede for i punktet om analyseprosessen kom jeg frem til 6 kodegrupper basert på tema, etter å ha gjennomført en tematisk analyse etter inspirasjon fra Thagaard (2018). Ved begge skolene hvor jeg gjennomførte intervju ble særskilt norskopplæring og relaterte faglige planer et gjennomgående tema for å snakke om inkludering. På bakgrunn av dette vil jeg først se på de ulike skolenes organisering av særskilt norskopplæring, for å kunne danne et bilde av hvordan elevenes skolehverdag ser ut. Jeg går så deretter over til å presentere de resterende kodegruppene hvor jeg først vil trekke frem informantenes stemme i en beskrivende fase, for så å gjøre rede for noen tolkninger hvor dette vil være relevant.

4.1 Tema 1: Organisering av særskilt norskopplæring

For å kunne forstå rammene de ansatte ved skolene har å forholde seg til, vil jeg her presentere hvordan den særskilte norskopplæringen er organisert ved de to skolene. Det er tatt utgangspunkt i beskrivelser gitt av informantene under intervjuene. Enkelte av disse vil gå igjen i senere analyse og drøfting, men grunnet de store forskjellene i skolenes opplæringsmodeller ser jeg på dette som viktig for videre forståelse av funn.

4.1.1 Den ordinære skolen

Den ordinære skolen hvor jeg gjennomførte første intervju ligger i en kommune hvor jeg i utgangspunktet trodde at den særskilte norskopplæringen foregikk internt på den enkelte skole, uten tilbud om en innføringsklasse ved en annen skole. Dette på bakgrunn av informasjon jeg fant på kommunens nettside, samt kjennskap til flere av skolene i nærheten. Her står det ingen opplysninger om annet innføringstilbud/mottaksskoler enn det kommunen tilbyr for voksne. Under intervjuet kommer det derimot frem at det høsten 2022 ble opprettet en mottaksklasse i forbindelse med økningen av flyktninger etter at krigen i Ukraina startet. Etter å ha vært i samtale med noen ansvarlige for dette tilbudet fikk jeg oppklart at mangelen på informasjon skyltes at tilbudet enda var nytt, og at dette var et tilbud for alle minoriteter uten tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær opplæring. Dette er altså et tilbud for elever som faller under § 2-8 i Opplæringsloven. Den ordinære skolen hvor jeg gjennomførte intervjuene mine har imidlertid i mange år stått for denne opplæringen selv, og intervjuet ble følgelig rettet mot denne situasjonen. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i de erfaringer og rutiner som var/ble utarbeidet i denne perioden.

Ved den ordinære skolen møtte jeg to ansatte som begge sa at de erfaringene de har med minoritetsspråklige elever er å ha de som en del av sin ordinære klasse, samtidig som de får parallell opplæring i det skolen kaller *Norsk 2*. Da jeg spurte hva de la i dette svarte inspektøren;

Inspektør: Det er ekstra norsktrening. Det er delt inn i ulike kategorier med begreps trening, og at den skal få ekstra trening og en mer grunnleggende trening i norsk. Så er det delt inn i ulike ferdighetsnivå, så skal de ha oppnådd nivå 3 for å kunne nok norsk til å ikke trenge noe ekstra. [...] Ja det skjer parallelt, så de går glipp av noe vanlig undervisning siden de er ute og trener.

Den særskilte norskopplæringen foregikk for noen måneder siden altså ved at elevene ble tatt ut av sine ordinære klasser, for så å gjennomføre den ekstra opplæringen noen timer i uken. Skolen slår sammen klassetrinnene på bakgrunn av antallet elever som har vedtak om dette på hvert trinn. Uavhengig av om antallet på ett trinn utgjør en større gruppe eller ikke, vil alltid undervisningen foregå på utsiden av elevens eget klasserom.

Som nevnt tidligere kom det under intervjuet opp at det er opprettet tilbud om innføringsklasse ved egen skole. I den forbindelse forklarer inspektøren ved skolen at de har elever som har opplevd å bli overflyttet fra den ordinære skolen til mottak, for så å ønske seg tilbake. Bakgrunnen for dette vil jeg diskutere senere i oppgaven, men her ønsker jeg å trekke frem noe som blir sagt og knyttes til de organisatoriske valgene som omhandler eleven. Bakgrunnen for uttalelsen er at jeg spør hvilke tanker de har om at elevene opplever å bli flyttet fra stedet de har hatt sin oppstart, for å begynne i mottaksklassen.

Inspektør: [...] Men det er litt tankekors, for da må vi jo gjøre de klar over at hvis de velger å ta barnet tilbake til oss, så mister de retten sin til ekstra oppfølging. Da er deres system på mottaksskolen, så de må enten ta det, eller fungere som vanlig elev. [...] Da er det der de har tilbud om den ekstra språkopplæringen.

Dette tolker jeg dithen at ved den ordinære skolen mister de minoritetsspråklige elevene retten på særskilt norskopplæring om de ønsker å komme tilbake etter overflytting. I neste del hvor mottaksskolens organisering legges frem vil jeg trekke frem deres tolkninger av loven, da denne viser til en annen praksis.

4.1.2 Mottaksskolen med innføringstilbud

Skolen jeg i denne studien omtaler som *mottaksskolen* er en av flere skoler med dette tilbudet i kommunen den ligger. Skolen har i tillegg til innføringsklasser, hvor blant annet særskilt norskopplæring er organisert, ordinære trinn. Disse fungerer som nærscole for flere av elevene i innføringsklassene. Læreren jeg intervjuet ved denne skolen jobber i dag i en av de ordinære klassene, men har tidligere erfaringer med å jobbe i innføringsklassene. Av de administrative jeg snakket med ved denne skolen, var det avdelingslederen som har ansvar for innføringstilbudet. Hun har også tidligere jobbet i ordinær klasse. Felles for begge informantene er at de samarbeider med andre innføringslærere og mottar elever fra innføringstilbudet for hospitering i de ordinære klassene.

Ved skolen er det i dag tre innføringsgrupper, med rundt 40 elever i hver gruppe. Dette antallet varierer naturlig nok med behovet. I tillegg til dette har skolen mange elever fra de ordinære klassene som mottar særskilt norskopplæring grunnet mangfoldet i bydelen. Til tross for dette er det elevene i innføringstilbudet ved skolen jeg har fokusert mest på.

Elever som kommer til mottaksklassene vil i hovedsak ha all sin opplæring der. Derimot er det flere av elevene som flere timer i uken delta i sin ordinære klasse for både faglig og sosialt utbytte. Alle elevene tilhører en ordinær klasse, som på sikt også vil bli deres faste klasse etter endt innføringstilbud dersom dette er deres nærskole.

Slik jeg nevnte om organiseringen av mottak av elever som velger å avslutte innføringstilbudet og returnere tilbake til den ordinære skolen, har også informantene fra mottaksskolen tanker om dette. Etter å ha diskutert flytting av elever mellom mottaksskole og deres nærskole spurte jeg informantene om det er slik at hvis elevene takker nei til innføringstilbudet så mister de retten til den særskilte norskopplæringen. På dette spørsmålet hadde avdelingslederen en annen tanke enn jeg møtte ved den ordinære skolen.

Lærer mottak: Nei. De skal ha grunnleggende særskilt norskopplæring uansett. Retten til særskilt norskopplæring er fast. I Opplæringsloven §2-8 står det ikke noe om at de skal i egen gruppe, men at de skal ha særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige norskferdigheter, og at denne kan legges til andre skoler. [...] Om man takker nei til innføringstilbudet mister man det tilbudet, men særskilt norskopplæring skal de ha. Når vi overfører elever er de ikke ferdig utlært, så språkopplæringen fortsetter på nærskolen.

Her er det altså en forskjell i hvordan loven er tolket, og jeg oppfatter det slik at de to skolene praktiserer dette ulikt. Hvilke konsekvenser dette kan få for elevene vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

4.2 Tema 2: Inkludering som prinsipp og begrep

I begge intervjuene ble informantene nesten fra start spurt om å si noe om hvilke tanker de har om inkludering, og de ble også gitt muligheten til å prøve å definere dette. Dette ble gjort for å kartlegge hvilket syn informantene har på begrepet, og legge et grunnlag for forståelse av hva de videre sier i intervjuet. Det er blant annet deres definisjoner som vil legge rammene for diskusjonsdelen senere i oppgaven.

Pernille: Enn hvilke tanker har dere rundt begrepet inkludering, og om dere ønsker, kan dere forsøke å definere det også.

Inspektør: jeg tenker inkludering handler om å få noen til å høre til i et fellesskap. Og videre tenker jeg at det er viktig at man stiller sterkere hvis man lærer seg det språket som er hovedspråket. Samtidig som de som er minoriteter skal tilpasse og lære seg noe, så må inkludering handle om at de som er majoriteten også må se verdien og ting i minoriteten som man skal verdsette og se det de er gode på og det de har med seg.

Lærer: Jeg er ganske enig i den jeg. Tenker og at inkludering handler i skolen om å gi verktøyene man trenger for å være med i klassen og gjøre det samme som resten av klassen. Også betyr det og det at de som skal inkludere må være åpne for det og gjøre tilpasninger som gjør det enklere. At det er noe som må gå begge veier, at begge partene må tilpasse i prosessen med inkludering.

Ved den ordinære skolen trekkes det altså frem viktige begreper som fellesskap, tilhørighet, tilpasninger og verdier. Noe av dette går også igjen hos mottaksskolen da de ble stilt det samme spørsmålet.

Lærer mottak: Jeg bruker å si det at hvis man skal oppleve at man er inkludert, så er det at det handler om å føle at man tilhører et fellesskap. At man har en viktig rolle, og at man fyller en naturlig rolle inn i et fellesskap. At man opplever å bli tatt vare på og er ønsket inn der, har en jobb å gjøre der. Da er man inkludert tenker jeg.

Avdelingsleder mottak: Man hører til rett og slett.

Av informantenes svar ser jeg hvordan fellesskap knyttes til tilhørighet, og elevenes egenfølelse i dette. I neste del av oppgaven vil jeg trekke frem noen fysiske og konkrete tiltak de ulike skolene gjør for å bevare nettopp fellesskapsfølelsen

4.3 Tema 3: Fysiske tilrettelegginger og utforminger som tiltak for inkludering

Noe som tidlig kom fram i begge intervjuene var hvordan tiltak rundt inkludering handler om fysisk tilrettelegging og utforming av klasserommet. Dette blir gjort på noen felles måter, men jeg finner her også ulikheter i hvilke holdninger som underbygger disse valgene. Læreren ved den ordinære skolen trekker frem hvordan hen mener at et minimumskrav er at eleven har en plass som er sin når hen kommer til klasserommet ved oppstart. Dette knyttes videre til at fysiske ting som bøker, en plass i gangen, hyller i klasserommet og lignende skal være klart. På lik linje med den ordinære skolen trekkes det frem ved mottaksskolen viktigheten av en tilhørighetsfølelse.

Avdelingsleder mottak: Også krever det litt praktiske ting også. En ting er undervisningsmessig. Men for at elevene skal føle at de hører til, den må ha en plass som er deres i klasserommet. De må ha en definert plass, fysisk plass, skap og garderobeplass og alt. De er der i klassen deres, vet hvor de skal sette seg når de kommer.

En annen ting som trekkes frem ved mottaksskolen er viktigheten av visualisering i klasserommet.

Lærer mottak: Jeg har vært veldig opptatt av visualisering i mitt klasserom. Alt fra å ha bøker på ulike språk. [...] Det å ha alfabetet til de ulike språkene. Vi hilser på ulike språk, har flaggene til alle representerte, både bestemor og eleven sitt. Det blir litt fokus og glede over identifiseringen som strekker seg lengere bak enn bare mor og far. Også prøver vi å gjenspeile litt i eventyrene vi leser eller ukas låt som vi spiller av hver morgen. At man husker på det mangfoldet vi har og henter inn. Og vi teller elevene hver morgen, så da bruker vi å ta en runde på hvilket språk vi skal telle på i dag.

Ved begge skolene trekkes det frem at visualisering og forberedelser er et fokuspunkt. Da jeg spurte om skolene har utarbeidede planer for inkludering, er det nettopp dette som står i fokus. Begge skolene fremmer altså at mottak av elevene og oppstarten er det som til en grad har et planverk, men også at det er en mangel på nedskrevne rutiner rundt dette. Inspektøren ved den ordinære skolen trekker frem hvordan det er et system som sikrer at språkopplæringen blir gitt, men at det ellers er opp til hver enkelt lærer og klasse hvordan elevene blir mottatt. Dette gjenspeiles også hos mottaksskolen.

Avdelingsleder mottak: Også har vi en liten vei å gå for å få helt faste rutiner for hvordan trinnene inkluderer sine elever mens de er her. For her ser jeg praksis varierer noe. Noen er kjempegode på det, mens andre er litt sånn «ups! der var en elev ja, oi han hører til her ja». Og det legger jo ikke til rette for følelsen av å høre til.

Situasjonen som beskrives her er hvordan elevene skal over i sin ordinære klasse noen timer i uken. I hovedsak tilbringer elevene dagene sine i innføringsklassen, til de har tilstrekkelige kunnskaper til å kunne følge enkelte eller alle fag. Begge skolene viser altså til hvordan ansvaret for inkludering faller på den enkelte lærers kunnskaper, holdninger og oppmerksomhet. Hva hver lærer vil legge i arbeidet for minoritetselever vil da kunne variere stort. Dette vil jeg trekke frem i neste del av oppgaven.

4.4 Tema 4: Holdninger om ressurser i skolen

Et kjent samtaleemne i skolen er hvordan ressursene ikke strekker til i ulike sammenhenger. Samtale rundt ressursene som kreves for å følge opp de

minoritetsspråklige elevene viste til to noe ulike vinklinger på det som ofte blir omtalt som et problem. Dette utgjør til sammen det fjerde temaet som ble hentet ut av datamaterialet under kodingen. Hvilken rolle har den minoritetsspråklige eleven i klasserommet, og hvor kommer holdningene som underbygger denne rollen fra?

Hvilke utfordringer de ulike informantene opplever rundt inkludering av minoritetsspråklige elever skal jeg si litt mere om i neste del, men det er blant annet i relasjon til dette ressursproblematikken trekkes frem ved den ordinære skolen.

Inspektør: Det jeg har opplevd som en utfordring hvertfall når jeg jobbet som lærer selv, så var det utfordrende i forhold til, for eksempel hvis du er alene da med hele klassen, så vil jo disse elevene kreve en ekstra oppfølging og du har ikke noen til å hjelpe deg. [...] men i det faglige arbeidet er det ekstra krevende, for det krever nesten en til en for å få de til å få utbytte av undervisningen. For det er klart at de oppnår jo etter hvert bedre og bedre norskkunnskaper, men i oppstarten krever de ganske mye, så det er en utfordring.

Min tolkning av utfordringene som fremmes er at det er få minoritetsspråklige elever representert i klasserommet, og at det her er snakk om enkelttilfeller fremfor en større elevgruppe i skolen, slik som ved mottaksskolen. For å få et bilde på dette kom vi også inn på ressursbildet under intervjuet ved mottaksskolen. I sammenheng med at læreren fortalte om en tidligere praksis hvor det var noe dårlig kommunikasjon mellom lærere i de ordinære klassene og innføringsklassene sier avdelingslederen «Jeg tror at til noen blir begeret med tilpasninger så fullt at om det kommer inn noen fra innføringsgruppe kan det være at det bikker litt lasset». Her er det viktig å påpeke at dette er noe som kom frem i kombinasjon med at vi snakket om en tidligere praksis, men det blir ikke kommentert om dette er et gjeldende tema for dagens undervisning. Som et svar til at det blir trukket frem at den minoritetsspråklige eleven kan ha bidratt til å bikke lasset tidligere, vender læreren ved mottaksskolen blikket mot pedagogikken og følgene dialog utspiller seg.

Lærer mottak: Samtidig er den pedagogikken man skal drive nå med tilpasset opplæring inne i klasserommet, uansett om det er minoriteter eller spesped, skal jo på en måte gjøre at du skal kunne tilrettelegge for at elever har ulike behov i klasserommet ditt. [...] Men du lurar jo på hva læreren, hva det krever av en lærer. Og det er fleksibilitet. Du må kunne være fleksibel i rammene dine og klare å justere deg etter hvert. Justere opplegget ditt og tilrettelegge for eleven. For det skjer stadig utvikling og det krever at du hele tiden er dynamisk i arbeidet ditt.

Pernille: Føler dere at det strekker til når det kommer til ressursene i klasserommet. Du sier det med at man som lærer må ha muligheten til å gjøre tilpasninger og være fleksibel. Er det ressurser der til at man kan gjøre det?

Lærer mottak: Det er nok en reell vurdering, men samtidig tenker jeg det handler om hvilket syn du har på elevgruppen og lærerrollen din. For den følelsen vil jeg tippe lærere sitter med før den enkelte eleven også kommer. For alle elever har ulike behov, og du vil så gjerne tilpasse for alle. Også må du noen ganger legge den på den linjen som dekker flest. Og da er det ikke den ene minoritetsspråklige som velter lasset, men det handler om skolen og opplegget ditt. Men jeg er veldig enig i at det er nok en reell opplevelse at man ikke strekker til, men det tror jeg er en generell opplevelse i skolen og ikke bare på dette feltet.

4.5 Tema 5: Den motvillige elev- utfordrende faktor i arbeid for inkludering

Noe av det jeg ønsket å få tak på under intervjuet, var hva informantene så på som utfordrende når det kom til arbeid med inkludering. Dette kom frem gjennom spørsmål,

men flere av informantene kom også selv inn på tema når vi snakket om inkludering generelt. Under vil jeg trekke frem sitater som sier noe om utfordringene informantene snakket om. Her vil jeg fokusere på utfordringene som knyttes direkte til elevene, ikke organisatoriske områder slik som i forrige del.

Pernille: Opplever dere andre utfordringer enn denne ressursklemmen hvor du ikke har muligheten til å sitte en til en? Er det noen andre utfordringer med det med inkludering som dere tenker på?

Lærer: Altså jeg har ikke opplevd det selv, men det kan jo være, eller til en viss grad elever som ikke vil delta og være med de andre i lek i friminuttene i starten. Da er det litt vanskeligere å få de med inn sammen med og integrere sosialt i klassen[...]. Vanskelig å kreve at ungene skal være utholdende og spørre flere ganger, for da blir de litt sånn med jeg spurte jo, men hun eller han vill ikke. Vi kan ikke tvinge på vennskap og relasjon heller, så det har vært vanskelig.

Inspektør: Også har vi hatt tilfeller av at viljen til å lære seg norsk ikke er så stor. Vi har hatt noen grupper av nasjonaliteter som vil holde seg til eget språk og ikke vil ta inn. Også det at de søker til hverandre i skoletiden, springer og snakker med hverandre og ikke skaper så mye relasjoner i klassen sin. Det er utfordring.

Pernille: Har dere tanker om hvordan dere skulle håndtert disse utfordringene. Da tanker jeg både på tidsklemma, leiken, det med ikke ønsker om å lære seg språket osv.?

Lærer: Det med leiken har jeg tenkt mye på etter den eleven, at jeg som lærer skulle vært flinkere til å lage lekegrupper, på en måte laget et opplegg slik at i det friminuttet skal dere gjøre sånn og sånn også bytte litt på hva eleven er med på. Også samarbeide med hjemmet om å kommunisere og snakke litt med eleven om at dette er noe alle skal gjøre. Ikke lage en gruppe som skal være med den ene eleven, men at alle skal være med. Slik ser jeg i ettertid at jeg burde ha gjort det.

Ved den ordinære skolen er det altså eleven som velger å distansere seg, av uviss grunn, fra sosialisering med andre elever. Dette er også noe som går igjen hos mottaksskolen når de blir stilt samme spørsmål om utfordringer i arbeid for inkludering.

Avdelingsleder mottak: Når elevene da kommer over på trinn, av og til kan man ha lærere som tilrettelegger alt som er mulig, men eleven inkluderer ikke seg selv. Vil ikke interagere, trekker seg unna, trekker mot den ene andre fra innføringsgruppen. De ekskluderer seg litt selv også.

Lærer mottak: Men det er vårt ansvar som voksne for å klare å få til dette. Men så må man noen ganger klare å vurdere, hva skal vi jobbe med[...]. Men det er klart at når vi har elever som hører til vår skolekrets da må vi i mye større grad drive med den hospiteringen og jobbe tett på at de kommer inn i fritidsaktiviteter og får den tilhørigheten her da. Men når de skal flyttes på så jobber vi heller eksternt med deg. Da er vi ute i de områdene og ser om det er noen fritidstilbud der, hva gjør barna der.

Det som skiller de to situasjonene som informantene snakker om er hvordan elevene ved mottaksskolen distanserer seg fra sin ordinære klasse, hvor de har få timer fra før grunnet innføringstilbudet. Innføringstilbudet vil her for mange være den klassen elevene har størst tilknytning til. Dette i motsetning til elevene ved den ordinære skolen som tilbringer store deler av dagen i klassen de velger å distansere seg fra.

Under intervjuet ved mottaksskolen kommer det også opp flere utfordringer rundt arbeid med inkludering.

Lærer mottak: Jeg tror den største utfordringen er det å bli en del av det ordinære fellesskapet fordi mange av elevene er her midlertidig. Også er det noe med at når man går i innføringsklassen er det der man etablerer de første sosiale vennskapene. De er veldig tette og nære, og man deler et fellesskap siden man har opplevd det samme. [...]

Lærer mottak: For det andre punktet som jeg tenker på er det at jeg ofte opplever at vi blir, selv om vi er en skole som jobber utrolig mye med læringsmiljø. Vi har fått priser for

inkludering og gjør alt riktig. Men likevel har vi det skillet mellom vi og dem. Innføringsklassen, og (skolens navn) skole resten. Jeg har jobbet her så lenge og vi jobber mot det hele tiden, men det er naturlig skille der som handler om litt det samme som jeg var inne på i sted. Jeg har vennene mine, jeg har tilhørigheten og min lille base her som tryggheten. Og kanskje skal vi få lov til det uten at vi problematiserer det også.

Begreper som *tilhørighet* og *felleskap* trekkes altså frem som utfordrende, da det kommer til elevenes møte med elevene utenfor innføringstilbudet, samtidig er det viktig å vektlegge hvordan informantene ved mottaksskolen presiserer at de ikke hadde valgt å fjerne tilbudet. Dette vil jeg komme inn på i neste del, hvor jeg skal se nærmere på elevenes sosiale tilhørighet både når det kommer til fellesskap sosialt og faglig.

4.6 Tema 6: Sosial tilhørighet

Slik som nevnt beskrives inkludering ved begge skolene som det å ta del i et fellesskap. En del av dette omhandler det sosiale miljøet rundt elevene. I denne delen vil jeg legge frem ulike sitater fra intervjuene, som sier noe om dette.

Lærer: Det første man vil se på er jo om eleven blir inkludert i klassen og klarer å bli del av det sosiale i klassen, så vil det faglige komme etter det. Så den viktigste jobben som jeg ser det er å jobbe med det sosiale og passe på at eleven hele tiden er sammen med andre

Læreren ved den ordinære skolen påpeker altså hvordan hen mener at det er det sosiale miljøet i klassen som vil påvirke om eleven blir inkludert. For å gjøre dette trekkes det frem blant annet hvordan det i timene legges opp til mye sosialt og lek, da man lærer raskt gjennom lek. Det sosiale aspektet vil altså dreie seg om både faglig innhold og fellesskap. Dette er tanker som også går igjen hos mottaksskolen, hvor det blant annet belyses at hospitering fra innføringsklasse til ordinær klasse på de minste trinnene oppleves som enkel, på bakgrunn av at undervisningen dreier seg om mye sosiale aktiviteter og lek.

Et annet aspekt jeg finner hos begge skolene er hvordan de beskriver viktigheten av å bidra til at elevene kommer i kontakt med noen som organiserer fritidsaktiviteter. Dette fordi aktiviteter på fritiden blant annet vil bidra til språklæring og opplevelse av å høre til.

Som nevnt i første del av dette kapittelet har den ordinære skolen erfart at flere elever som blir flyttet til en innføringsklasse, ønsker seg tilbake.

Inspektør: Nei. Vi har jo noen tilfeller av barn nå som først kom hit, for så å bli flyttet til mottaksskole som ønsker seg tilbake hit uten at de har nådd de målene de skal ha med tanke på ferdigheter.

[...]

Pernille: Hva tror dere kan være grunnen for at de ønsker seg tilbake.

Inspektør: I dette konkrete tilfellet er det ønske om det sosiale med flere minoritetsspråklige som de har knyttet bånd til fra før her. Så da settes det sosiale foran det faglige på en måte, så det er litt overraskende.

Lærer: Så er det jo noe med at de som fikk en oppstart her på en måte kom litt inn i rutine og begynte å finne sin plass og at her er skolen min. Så kommer en sommerferie og i løpet av sommerferien skal du gå på skolen som er på (navnet på skolen) og så tenker jeg at det kan være vanskelig for elevene å minste alt de har bygd opp her. Så det skulle kanskje vært mulig å få lov til å komme og være her en dag, timer eller deler av dagen i løpet av uken for ikke å miste tilknytningen til de andre i klassen.

Når jeg kom til mottaksskolen spurte jeg informantene der om hva de tenker om situasjonen som har utspilt seg ved den ordinære skolen. Her svarer de til at dette er en

noe dobbel vurdering, hvor å flytte elevene til innføringsklasser kan ha gode faglige følger, samtidig som denne overgangen kan være vanskelig for elevene.

Ved mottaksskolen knyttes elevenes sosiale miljø naturlig nok til innføringsklassen som deres hovedklasse. Det påpekes flere ganger gjennom intervjuet hvordan innføringsklassen for mange føles som en trygghet. Dette begrunnes blant annet gjennom deres drøfting av et annet tilbud de tidligere har testet ut.

Lærer mottak: [...]. Det har vi erfaring fra ved at vi har prøvd å ha for noen år siden de minste elevene rett på trinn, uten å gi de tilbud (innføringstilbud). Men vi gikk tilbake til å gi de et tilbud. Nå skal kommunen igjen kjøre første og andre trinn, for det er så mye begynneropplæring og lek at de skal direkte på trinn, men vi har jo landet tidligere bare her at vi så at de har et behov for å få den myke overgangen før de blir kastet til ulvene.

Lærer mottak: Spørsmålet ditt hva man kunne gjort hvis man skulle laget et nytt tilbud, så jeg har ikke ville tatt det bort. Jeg har ikke ville fjernet det var min første tanke. Innføringstilbudet må være der og jeg tenker at det må være slik at det er skjermet. For det har vi diskutert, hvor tidlig skal vi starte å sende de ut på trinn. Man har behov for å lande et sted før man går ut dit.

Avdelingsleder mottak: Nei så jeg tenker at å dytte de over på trinn så fort som mulig ikke er noe poeng, men vi kan være flinkere til å dra inn unger fra trinn til innføringsgruppene. Slik at den dagen de er klare for å over på trinn har de noen etablerte vennskap.

Det trekkes altså frem at det skjermede innføringstilbudet ikke er noe informantene mener burde kuttet ut. Samtidig trekkes det fram, som nevnt i forrige analysepunkt, hvordan det kan være utfordrende å bli en del av det ordinære fellesskapet da det er i innføringsklassen man etablerer de første vennskapene. Det trekkes her også inn hvordan felles kultur, språk og historier danner et eget fellesskap. Under en diskusjon om hvorvidt det er inkluderende eller ekskluderende å skille ut denne gruppen fra det ordinære tilbudet avslutter avdelingslederen ved skolen med å si;

Avdelingsleder mottak: Så tenker jeg at det viktigste er, og det som står i loven er at alle skal være en del av et fellesskap. Og det er de i høyeste grad i innføringsgruppen. De har i alle grader et tett fellesskap der.

5 Drøfting

Denne studien har hatt til hensikt å undersøke premisset om inkludering av minoritetsspråklige elever, og hva som utpeker seg som viktig og utfordrende for 4 ansatte ved to ulike skoler. Dette har resultert i en kvalitativ studie, hvor jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen; *Hva vektlegger de ansatte i skolen i arbeid med inkludering av minoritetsspråklige elever?* For å kunne svare til denne problemstillingen har jeg gjennom en tematisk analyse presentert flere likheter og ulikheter i tankegangen, samt praktiseringen av inkludering ved de to skolene hvor jeg gjennomførte mine intervju. I den presenterte empirien har jeg fokusert på å hente ut informantenes stemme, som jeg videre i dette kapittelet vil drøfte opp mot relevant teori som tidligere er presentert. Som nevnt i oppgavens teorikapittel, vil jeg ved drøfting av sentrale funn ta utgangspunkt i Arnesen (2020) sine 5 dimensjoner for et helhetlig grunnlag for inkluderingsarbeid i skolen, samt deler av Honneth (i Jordet, 2020) sin teori om annerkjennelse. Grunnlaget for dette er et ønske om å se nærmere på om den inkluderingspraksisen som gjennomføres ved skolene sikrer de minoritetsspråklige elevenes rettigheter, eller også kan fungere ekskluderende. På bakgrunn av den tematiske analysens struktur vil jeg og sette de to skolene opp mot hverandre i flere saker, se på likheter og ulikheter i praktisering og til slutt tanker om inkludering som fenomen.

I dette kapittelet vil jeg dele drøftingen inn i de samme punktene som i analysekapittelet. Dette for strukturert å ta tak i de ulike temaene informantene trekker frem under intervjuet. For hver del vil jeg gi en kort oppsummering av de mest sentrale funnene, for så å drøfte disse i lys av tidligere presentert teori. Til slutt vil jeg gi en helhetlig drøfting av informantenes prinsipper for inkludering, gjennom bruk av blant annet Arnesens (2020) sine dimensjoner.

5.1 Tema 1: Organisering av særskilt norskopplæring

Noe som tidlig blir trukket frem hos alle informantene er hvordan elevene ved de ulike skolene tar del i særskilt norskopplæring. På bakgrunn av dette startet min analyse med å belyse hvordan dette er organisert ved de to ulike skolene. Hovedskillet i organiseringen av dette tilbudet er at ved den ordinære skolen blir elevene tatt ut av det ordinære klasserommet som de til vanlig tilhører noen timer i uken for å gjennomføre norskopplæringen, mens ved mottaksskolen er dette en del av innføringstilbudet hvor elevene tilbringer det meste av sin tid. Dette er noe jeg vil komme tilbake til og drøfte under temaet «Sosial tilhørighet».

En annen ting som kom frem i denne delen av analysen er hvordan de to skolene tolker Opplæringsloven (1998) §2-8 forskjellig. Ved den ordinære skolen sier inspektøren at om elever som er flyttet fra den ordinære skolen til et innføringstilbud ønsker seg tilbake, vil dette føre til at de mister retten til den ekstra språkopplæringen. Ved spørsmål om dette ved mottaksskolen sier læreren der at elevenes rett på særskilt norskopplæring er gjeldende uansett hvor de velger å være, frem til de har tilstrekkelige kunnskaper til å følge ordinær undervisning. Dette understøttes også med at mottaksskolen overfører elever fra innføringstilbudet til deres nærscole, og der fortsetter språkopplæringen.

De ulike tolkningene av lovverket ser ut til å resultere i ulike praksiser, og noe jeg ser på som veldig avgjørende for elevers skolegang. Det er viktig for meg å poengtere at min hensikt med å drøfte ikke er å henge ut noen av skolene, men å se på om ulike tolkninger av loven kan påvirke om minoritetspråklige elever får det de har rett på av undervisning. Slik jeg kjenner og leser loven, er alle skoler pålagt å tilrettelegge for særskilt norskopplæring. Dette uavhengig av om det finnes et innføringstilbud ved skolen eller ikke. Det som poengteres er at tilbudet *kan* legges i egne grupper, klasser eller skoler. Tilbudet om innføringsklasser med tanke på realisering av §2-8 i Opplæringsloven (1998) vil derimot falle bort om eleven velger å takke nei til dette, slik det poengteres ved mottaksskolen. Hvordan håndteringen av elever som takker nei til et innføringstilbud ved sin egen nærscole eller en annen skole i kommunen praktiseres, vil ha påvirkning på elevens skolegang. Den særskilte norskopplæringen har som mål at elevene skal kunne følge ordinær undervisning, så ved å ikke få dette tilbudet vil man dermed kunne tro at eleven ikke vil være i stand til å følge den undervisningen. Dette nødvendigvis basert på at kommunen har gjort en vurdering, og fattet vedtak om at den særskilte opplæringen er nødvendig.

Ved begge skolene blir særskilt norskopplæring nevnt som en viktig del av inkluderingsprinsippet, da dette gir elevene forutsetninger til å delta i både lek, undervisning og den generelle skolehverdagen. Som tidligere nevnt vil jeg gjøre en drøfting av skolens inkluderingspraksis i lys av Arnesen (2020) dimensjoner for et helhetlig inkluderingsarbeid. I dimensjonen om *tilgang og muligheter* påpekes det hvordan enkelte vil trenge mer og andre ressurser for å kunne få et likeverdig tilbud i skolen og samfunnet. Også under *likeverd, solidaritet og anerkjennelse* trekkes det frem hvordan inkludering handler om hvordan barn på egne premisser skal ha muligheten til å skape eget liv. Hvis man antar at elever som benytter seg av deres rett til å velge bort innføringstilbudet, på samme tid mister retten til de ressursene som for dem er en forutsetning for å få et likeverdig tilbud i skolen og samfunnet, vil ikke dette kunne betraktes som en inkluderende praksis ut i fra Arnesens (2020) dimensjoner. Om man tolker den ordinære skolens praksis slik jeg har gjort, vil denne derfor stå i en motsetning til inkluderende praksis. Her er det viktig å bemerke at dette trolig ikke er et bevist valg for å hindre inkludering, men heller en mulig mistolkning av loven. Dimensjonene jeg har nevnt kan også knyttes opp mot spesielt en av de tre anerkjennelsesformene som blir presentert i teoridelen. Elevenes behov for å bli verdsatt som likeverdige rettighetsinnehavere i fellesskapet, vil ikke bli møtt om det skal vise seg at skolens praktisering går imot Opplæringsloven (1998). Dersom elevenes rett på et tilbud som skolene selv stiller høyt når det kommer til aktivt arbeid for inkludering faller bort, vil det naturlig kunne oppstå en ekskluderende praksis som hindrer både anerkjennelse og muligheten til å ta del av fellesskapet i klassen.

5.2 Tema 2: Inkludering som prinsipp og begrep

Denne drøftingsdelen vil omhandle de funn i empirien som knyttes til inkludering som prinsipp og begrep. I begge intervjuene ble informantene tidlig spurt om hva deres tanker rundt inkludering er, og om de ønsket å forsøke å definere dette. Ved den ordinære skolen trekkes det frem viktigheten av å gi elevene de verktøyene, spesielt da med tanke på språkkunnskaper, som de trenger for å være en del av klassen. Dette er noe man kan se i sammenheng med temaet om organiseringen av særskilt norskopplæring, noe som står sentralt blant de ressurser skolen skal tilby minoritetspråklige elever om nødvendig.

Et annet punkt som tydelig trekkes frem hos alle informantene, er hvordan inkludering handler om at man skal føle at man tilhører et fellesskap. Begrepet fellesskap står tydelig både i læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og i Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Arnesen (2020) trekker også frem hvordan alle må gis mulighet til deltakelse i aktivitetene som bidrar til læring og danning i skolen, og at skolen skal legge til rette for at fellesskapet bygges. Dette er en viktig del i hennes 4. dimensjon for helhetlig inkludering. Begge skolene legger her altså vekt på et prinsipp om inkludering som går igjen i flere definisjoner på inkludering og skolens prinsipp for praksis. I ettertid ser jeg hvordan det ville vært nyttig å stille seg mere spørrende til hva informantene la i fellesskapsbegrepet. Dette for å få tak i om begrepet benyttes fordi det er et kjent begrep i styringsdokumenter, eller om informantenes praksis er direkte rettet mot dette. Hvis man også ser fellesskapsbegrepet opp mot anerkjennelsesformer trekkes det frem at både ivaretagelse av rettigheter og sosial verdsetting vil være avgjørende for deltakelse. Hvorvidt skolens praksis egentlig legger til rette for deltakelse i et trygt fellesskap vil jeg drøfte i dette kapitlets siste del, som en helhetlig vurdering basert på at dette er kjernen i skolens inkluderingsyn

5.3 Tema 3: Fysiske tilrettelegginger og utforminger som tiltak for inkludering

Den tredje tematikken som gikk igjen hos de ulike informantene er hvordan de så på fysiske tilrettelegginger. Her trekkes blant annet frem forberedelser av klasserom som viktig for elevenes tilhørighetsfølelse i oppstarten. Som vist i tilhørende tema i analysedelen, viser begge skolene til viktigheten av at eleven har en plass og opplever en planlagt oppstart når den ankommer. Dette for å kjenne på følelsen av å høre til, noe som er ett av de sentrale begrepene i Arnesens (2020) dimensjoner for inkludering. Følelsen av tilhørighet trekkes tett opp mot fellesskapsbegrepet, som igjen samsvarer med informantenes egne definisjoner av begrepet. I den forbindelse stilte jeg meg spørrende til om dette er praksiser som sikrer alle minoritetsspråklige, eller generelt nye elever i klasserommet, sin opplevelse av et fellesskap. Begge skolene viser til at oppstart og mottak av elever er en av de praksisene som har faste rutiner og utarbeidede planer, til tross for at dette nødvendigvis ikke er nedskrevet eller utarbeidet i fysisk form. Etter mottak viser begge skolene til hvordan det er opp til hver enkelt lærer hvordan de arbeider med inkludering i klasserommet. Ved mottaksskolen viser de også til at denne praksisen varierer noe, hvor enkelte lærere ikke er forberedt på å skulle få en ekstra elev inn i klasserommet. I utgangspunktet vil dette altså kunne påvirke opplevelsen av fellesskap.

Slik Tjora (2018) trekker frem vil man selv merke om man er innenfor eller utenfor et fellesskap. Honneth (i Jordet, 2020) påpeker også hvordan man har et behov for å høre til for å oppleve anerkjennelse som er en viktig del av fellesskapsfølelsen. I en situasjon hvor eleven møter lærere uten evne til å ta imot eller inkludere eleven, vil altså tilhørighetsfølelsen svekkes da det er behov for tilrettelegginger for å kunne oppleve inkludering. På samme tid vil det også være flere lærere med evnen til å skape en tilhørighetsfølelse i klasserommet. Dette viser læreren ved mottaksskolen gjennom sitt fokus på visualisering for å skape et mindre skille mellom de ulike nasjonalitetene og kulturene hen har i sitt klasserom. Arnesen (2020) trekker frem et mål om å redusere det som skaper ulikheter og hindrer anerkjennelse av mangfoldet, gjennom å blant annet trekke frem at man må kunne oppfatte ulikheter hos hverandre, uten at det skal føre til

undertrykkelse. Den siste av de tre anerkjennelsesformene, *sosial verdsetting*, viser også til at individets egenskaper må bli etterspurt for å oppleve anerkjennelse. Ved å vise til en interesse for bakgrunn, kultur, språk og liknende i klasserommet, vil man altså bidra til å dekke dette behovet. Gjennom et bevist forhold til å trekke alle elevers kulturer inn i klasserommet, har jeg troen på at dette vil bidra til å jevne ut ulikheter og gi elevene et videre syn på mangfoldet både i klasserommet og i samfunnet. I dette tilfellet viser mottaksskolen til et mye større mangfold i klasserommet enn den ordinære skolen, noe som er helt naturlig basert på skolens plassering og mottaksskolens oppgave. Derimot vil det også ved en ordinær skole med mindre mangfold fremdeles kunne være mulig med et mangfoldsfokus i klasserommet. Her vil jeg påpeke at jeg ikke har et grunnlag for å si noe om hvordan dette gjøres på den ordinære skolen, da det ikke var noe som ble nevnt av informantene under intervjuet.

5.4 Tema 4: Holdninger om ressurser i skolen

I sammenheng med at jeg peker på den enkelte lærers individuelle ansvar for å sørge for inkludering i klasserommet, ønsker jeg her å sette fokuset på hvilke ulike holdninger som kommer fram under intervjuet. Spesielt med tanke på tilpasset undervisning av minoritetsspråklige elever. Under analysekapittelet *Holdninger om ressurser i skolen*, viser jeg til hvordan inspektøren ved den ordinære skolen trekker det frem som utfordrende dersom du er alene i den ordinære klassen, hvor også en minoritetsspråklig elev deltar. Hen viser da til hvordan det oppleves å ikke ha ressurser nok til å støtte eleven faglig i undervisningen. Ved spørsmål om ressursproblematikken svarer læreren ved mottak til at du som lærer skal kunne praktisere tilpasset opplæring uavhengig av hvilke vansker eleven kommer med. Følelsen av å ikke strekke til påpekes at vil være der før denne enkelteleven er en del av klassen, da alle elever har ulike behov. Dermed må man se på egen og skolens praksis. Samt operere fleksibelt for å kunne møte de utfordringer som kommer opp. Uten å si at noen av skolene viser til dårlige holdninger ovenfor elevene, er det interessant å se på hvordan negative holdninger, og holdninger som plasserer minoritets elever som en byrde i klasserommet strider mot behovet for anerkjennelse. Å betegne en elev som en byrde vil naturlig være å sette det noe på spissen, men utsagn om at eleven velter lasset og ødelegger muligheten til å bruke kapasitet på andre elever kan lett tolkes dithen. Den første anerkjennelsesformen som nevnes er *kjærlighet*. En viktig del av dette er at elevene skal bli verdsatt, uavhengig av sine ytelser eller prestasjoner. I en situasjon hvor elever blir direkte negativt omtalt eller kjenner på en utestengelse fra det faglige fellesskapet, vil deres selvforhold kunne påvirkes. Spesielt når dette skjer på bakgrunn av forutsetninger eleven ikke kan påvirke, slik som å ha et annet morsmål. Her må det poengteres at dette er utfordringer som uttrykkes av de ansatte, og nødvendigvis ikke noe som har eller vil komme til å påvirke undervisningen. Derimot kan det vise til noen ulike erfaringer rundt mangfold, spesielt språklig, men også sosioøkonomisk og kulturelt. Dette gjelder og andre faktorer som kan gi elevene ulike forutsetninger i klasserommet.

Under diskusjonen om hvilke holdninger man har til den *ekstra eleven*, er det igjen relevant å påpeke hvordan det lave mangfoldet i den ordinære skolen vil kunne påvirke både praksis og holdninger. Man finner også et skille mellom skolene ved at elevene ved den ordinære skolen tilbringer store deler av dagene i det ordinære klasserommet, og trekkes ut for særskilt norskopplæring, mens ved mottaksskolen lå intervjuets fokus på innføringstilbudet. Dette vil kunne gi et grunnlag for de ulike holdningene med tanke på undervisningens utgangspunkt, og den individuelle lærers erfaringer og kunnskaper. Hvordan dette skillet kan påvirke elevene ytterligere vil jeg drøfte i *Tema 6: sosial*

tilhørighet, men det er interessant å tenke over hvordan mangfoldets helhet ved skolen vil kunne påvirke hvordan den individuelle lærer praktiserer.

5.5 Tema 5: Den motvillige elev- utfordrende faktor i arbeid for inkludering

Overskriften for den 5. tematikken er inspirert av hvilke tanker jeg klare å lese ut i fra de gjennomførte intervjuene. Som nevnt snakket alle informantene om ulike utfordringer med tanke på inkludering av minoritetsspråklige elever. Her er fellestrekkene at det handler om hvordan eleven ikke ønsker å delta, eleven som ikke er lærevillig og eleven som kun trekkes mot andre minoriteter med samme språk. Det er eleven som er den motvillige- noe satt på spissen. Det jeg ser interessant er hvordan en fellesnevner i utfordringene som går igjen, omhandler hvordan de minoritetsspråklige elevene ses på som motvillige ved å trekke seg mot andre minoriteter fremfor sin egen klasse. På samme måte vises det på mottaksskolen til hvordan elevene fra innføringstilbudet holder seg sammen fremfor å inkludere seg selv i den ordinære klassen. I begge tilfellene presenteres majoritetselevne som åpen og mottakelig. Om dette er tilfellet er igjen vanskelig å si noe om, uten å ha gått dypere inn på tematikken, gjerne i samtale med minoritetene.

Som tidligere nevnt trekkes fellesskap frem som et viktig element om inkludering, både av forskere, men også informantene selv. Hvis man da går inn i Tjora (2018) sin definisjon av inkludering igjen, vil man blant annet se at fellesskap dannes av mye, blant annet språk. De tre aspektene; å høre sammen, å holde sammen og å gjøre sammen dekker også mye av kjernen i fellesskapsbegrepet. Fellesskap skal forene og utgjør en sosial arena for likeverdig deltakelse (Arnesen, 2020). Om man ser på dette som kriterier for fellesskap, vil man ikke da kunne argumentere for at de minoritetsspråklige elevene som informantene ser på som utfordrerne har funnet sitt egen fellesskap? Mine tanker om tematikken går ut på at man må kunne vurdere hvilke fellesskap som er viktige for eleven, og hvem som skal kunne bestemme hvilke fellesskap eleven skal ta del i og oppleve den største tryggheten. Det er selvfølgelig her også viktig å se på hvilke konsekvenser dette vil kunne få for faglig utbytte som et resultat av tilhørighet i klasserommet. Derimot har jeg for denne tematikken valgt å fokusere på det sosiale rundt eleven, noe på bakgrunn av at dette er noe informantene selv poengterer som det viktigste for inkluderingen. Dette vil jeg komme tilbake til i neste del av oppgaven, hvor opplevelsen av sosial tilhørighet poengteres.

5.6 Tema 6: Sosial tilhørighet

Det siste analysepunktet handler om opplevelsen av sosial tilhørighet i klasserommet, noe som igjen trekkes til fellesskap under både intervju og i teorien. Det første jeg ønsker å drøfte rundt denne tematikken er hvilke holdninger som kom frem i intervjuet rundt hva som er det viktigste aspektet i arbeidet med minoritetsspråklige elever. Læreren ved den ordinære skolen trekker inn hvordan det sosiale arbeidet står først, og dersom eleven blir del av det sosiale i klassen vil det faglige komme etter. Å jobbe med det sosiale er det viktigste uttaler læreren. Det interessante her er hvordan inspektøren ved den samme skolen stiller seg undrende til at elever ønsker å komme tilbake til den ordinære skolen på bakgrunn av det sosiale, men dermed miste innføringstilbudet/det faglige tilbudet. Hen poengterer at det sosiale da settes foran det faglige, og at dette er overraskende. Dette viser til to ulike holdninger rundt tematikken, innenfor en og samme skole. Hva som vil være det viktigste for de ulike elevene vil nok variere stort. På samme

tid vil man gjennom den inkluderingspraksisen som informantene ved skolen definerer, kunne vise forståelse for elevene som ønsker seg tilbake til sitt fellesskap hvor de føler tilhørighet.

Det at den sosiale tilhørigheten blir sett på som grunnlaget for at elevene ønsker seg tilbake til den ordinære skolen, beskrives også ved mottaksskolen. Her knyttes dette til hvordan elevene får den samme tilknytningen til innføringstilbudet de har tilhørt fra start. Dette er forskjellig til elevene i den ordinære skolen som ble overflyttet. I en diskusjon om innføringstilbudet er noe som burde fortsette, eller om man skulle jobbet for tilrettelegging av all undervisning i ordinære klasserom er de ansatte ved mottaksskolen klare i sitt ståsted. De viser til at det tidligere var prøvd ut å sende de minste elevene rett ut på ordinære trinn, noe de måtte gå bort i fra. De ville ikke gått bort fra et innføringstilbud, med tanke på den tryggheten elevene ofte opplever ved å kunne tilhøre en slik klasse. Igjen kan man trekke diskusjonen tilbake til forrige analysetema, hvor man kritiserte elevene for kun å sosialisere seg med andre minoriteter, samtidig som man her ser på viktigheten av et slikt tilbud.

Det siste jeg ønsker å gi en drøfting rundt er hvorvidt den skjermede undervisningen er inkluderende eller ekskluderende. Informantene ved mottaksskolen trekker i sammenheng med at innføringstilbudet ikke burde fjernes fremt idet det også burde være skjermet. Dette for å gi elevene muligheten til å lande ved skolen før de skal ut på trinn. Denne formen for spesialundervisning i egen gruppe kan ses i sammenheng med den særskilte norskundervisningen som foregår utenfor det ordinære klasserommet ved den ordinære skolen. På samme tid vil det være et skille i hvordan disse to praksisene vil påvirke elevens sosiale tilhørighet. Slik jeg trekker frem i teoridelen av oppgaven, vil spesialundervisning kunne synliggjøre og segregere enkelte elever, på bakgrunn av at de blir definert som avvik og dermed skilles ut fra det sosiale fellesskapet i klassen i deler av eller hele undervisningstiden. Dette strider imot skolens ideal om likeverd og inkludering (Pihl, 2019). Noe som styrker denne teorien er hvordan læreren ved mottaksskolen beskriver at skolen har mottatt flere priser for inkludering, samtidig som de selv opplever at de skiller mellom innføringsklasse og skolen med de ordinære klassene. Her igjen vil man kunne se forskjeller ved de to ulike skolene. I innføringsklassen ser det i utgangspunktet ut til at elevene opplever et fellesskap og tilhørighet, og dermed ikke føle seg på utsiden av den ordinære klassen. Ved den ordinære skolen skilles derimot elevene ut i fra sine ordinære klasser i en mindre gruppe, som vil variere i antall og alder. Dette er en ordning som det vil være grunnlag for å si at stiller seg gjeldende for Pihl (2019) sin teori om spesialundervisning som en avlastningsordning for skolen og lærere. Dette handler om hvor ressursene i skolen plasseres, men her må det igjen legges til grunn at det ikke er gitt at den særskilte norskopplæringen vil kunne gis en til en ved manglende ansatte. Igjen er dette noe som styres fra et høyere nivå og i et større bilde. Som tidligere vil jeg også her poengtere at dette er en analyse og drøfting gjort ut ifra læreres holdninger og forhold til inkludering, og det er ikke noen grunnlag for å kunne si noe om elevene ved de ulike skolene opplever denne formen for spesialundervisning ekskluderende eller ikke.

5.7 Vurdering av det helhetlige inkluderingsarbeidet

Formålet med denne studien er å utforske premisser med inkludering av minoritetsspråklige elever og hva som utpeker seg som viktig og utfordrende for 4 ansatte ved to ulike skoler. I de tidligere presenterte drøftingstemaene har jeg fremmet hva mine fire informanter vektlegger i deres inkluderingsarbeid, basert på erfaringer fra

klasserommet. For å kunne si noe om helheten i informantenes inkluderingsarbeid, vil jeg i denne delen ta tak i Arnesens dimensjoner. Disse er presentert i teorikapittelet, og vil trekkes opp mot analyse og allerede drøftet materiale.

Tidligere har jeg nevnt hvordan det kan se ut til at elevene ikke vil få de samme mulighetene og tilgang til de ressursene som de har krav på om de ønsker seg tilbake til den ordinære skolen. Samtidig er det viktig å påpeke det jeg tidlig skriver om at jeg i utgangspunktet ønsket innblikk i inkluderingspraksisen som var ved den ordinære skolen før innføringstilbudet i kommunen ble opprettet. Gjennom å vise til et strukturert tilbud om særskilt norskopplæring, samt fysiske tilrettelegginger, viser begge skolene til å kunne dekke Arnesens (2020) dimensjon om at elevene er et fullverdig medlem av skolen. Videre at de blir gitt de verktøyene som er forutsatt gjennom lovverket for å skulle kunne følge ordinær undervisning på lik linje som majoriteten, noe som er en forutsetning for lik tilgang og muligheter. Når det kommer til dimensjonen om *likeverd, solidaritet og anerkjennelse*, velger jeg å se den i sammenheng med både *demokratiske verdier, medvirkning og deltakelse*, og *tilhørighet, fellesskap og mangfold*. Gjennom hele intervjuet hviler inkludering på et prinsipp om tilhørighet i et fellesskap. De nevnte dimensjonene sier alle noe om hvordan menneskets behov for anerkjennelse av deres måte å realisere eget liv, medvirke til eget liv og føle trygghet i fellesskapet har betydning for inkludering som prinsipp. På samme tid som begge skolene fokuserer på viktigheten av fellesskap, er det interessant hvordan de begge problematiserer at elevene knytter seg til og danner sitt fellesskap utenfor klasserommet de er plassert til å tilhøre. Når det kommer til dimensjonen *livskvalitet* viser begge skolene i bunn og grunn til et genuint ønske om å kunne tilrettelegge og inkludere alle elevene i klasserommet, noe som vil være et godt utgangspunkt for et godt læringsmiljø. Skolene viser til at rettigheter rundt språkopplæring og skolegang følges, selv om det kommer frem noen tolkninger av loven som vil være fornuftig å stille seg kritiske til. Grunnlaget for at dette ikke ble gjort under intervjuet, var for dårlig kjennskap til lovverket og mangelen på et utgangspunkt for å stille meg kritisk til dette. Det er mulig utfallet av dette ville vært noe annet om muligheten til å diskutere utsagnet var til stede.

Til tross for ulike erfaringer og utgangspunkt for gjennomføring av opplæringen av minoritetsspråklige elever ved de to ulike skolene, viser alle informantene til mange av de samme temaene, spesielt når det kommer til tilrettelegging og utfordringer. Det er interessant å se at to skoler som arbeider så ulikt sitter med mye av de samme tankene rundt inkluderingsbegrepet, selv om kompetansen rundt et språklig mangfold varierer stort. Underveis i studien så jeg at sammenligningsgrunnlaget mellom de to ulike praksisene var noe begrenset, men da er det enda mere givende å se hvordan den samme tematikken går igjen ved begge skolene. Den allmenne forståelse av inkluderingsbegrepet er kanskje så utarbeidet at skolens rammer ikke styrer hverdagen for mye? Eller er dette kanskje bare noe som forsterker en tanke om at elever, uansett skoler, har voksne rundt seg som har et genuint godt ønske uavhengig av hvilken struktur de blir plassert i?

6 Avsluttende refleksjoner

Masterprosjektet som har formet denne oppgaven handler om hvordan ulike lærere jobber og tenker om inkludering av minoritetsspråklige elever ved deres skole. Ved den økte innvandringen vi ser i samfunnet, blir også ulike skoler mer flerkulturelle, og arbeidet med å inkludere denne elevgruppen vil øke. For å belyse informantenes tanker om fenomenet valgte jeg følgende problemstilling; *Hva vektlegger de ansatte i skolen ved arbeid for inkludering av minoritetsspråklige elever?* Problemstillingen blir gjennom studien besvart ved en kvalitativ metode, hvor to semistrukturerte fokusgruppeintervju var datainnsamlingsmetoden. Dette ga meg muligheten til å gjennomføre intervju hvor informantene hadde muligheten til å styre samtalen noe i den retningen de ønsker, samtidig som intervjuguiden ga meg et sammenligningsgrunnlag i analyse- og drøftingsdelen. Etter å ha bearbeidet datamateriale i flere runder, kom jeg frem til seks sentrale tema som kommer opp i de ulike intervjuene. Det første temaet omhandler organisering av den særskilte norskopplæringen, noe som åpnet en diskusjon om hvordan den ulike organiseringen av tilbudet både kan sees på som inkluderende og ekskluderende. Tema to omhandler inkludering som prinsipp og begrep, hvor informantenes definisjon på begrepet brukes til å drøfte den praksisen de legger frem. Her ble det blant annet satt et fokus på fellesskapsbegrepet tidlig ved begge skolene. Det som formet tema tre var hvordan alle informantene snakket om viktigheten av fysiske tilrettelegginger og utforminger, spesielt i oppstartsfasen. Dette var noe begge skolene hadde gode rutiner for. Videre gikk jeg over til å se på holdninger til ressursutfordringen, samt hvordan informantene trekker frem enkelte elevers motvilje til inkludering som en utfordring under tema fire og fem. Til slutt så jeg på hvordan informantene trakk inn sosial tilhørighet gjennom intervjuet, i et lys av fellesskapsbegrepet.

Gjennom utvalget mitt av informanter, hadde jeg en personlig forventning om at jeg kom til å finne store variasjoner i hva de ville bringe opp av tema. Dette basert på deres utgangspunkt og erfaringer, samt de ulike skolenes organisering. Derimot la jeg raskt merke til hvordan mange av de samme holdningene og utfordringene var felles for informantene. Men det også interessant å se hvordan for eksempel holdningene til ressurser i klasserommet varierte. Ved mottaksskolen hvor klassene består av flere minoritetsspråklige elever, ble det lagt frem hvordan enkeltelevener nok ikke vil være den som tynger lasset for læreren. Det er kanskje naturlig i en situasjon hvor mangfoldet er større, lærerne jobber med denne elevgruppen oftere, og dermed kunnskapen er på et annet nivå? Et annet punkt som jeg tidlig merket meg, var de ulike skolenes tolkninger av Opplæringsloven. Som tidligere nevnt er jeg ikke ute etter å skulle si noe om at den ene eller andre skolen har tolket dette feil, men det er interessant å se på hvilke konsekvenser dette kan ha for opplæringstilbudet til den enkelte elev. Her vil det kanskje være nødvendig å gå inn i lovverket å se på om det er noen formuleringer som kunne vært tydeligere? Et siste punkt jeg ønsker å trekke frem er hvordan informantene viser til en felles forståelse for inkluderingsbegrepet, ved å trekke frem opplevelsen av tilhørighet i et fellesskap. Dette er noe som går igjen i teorien og ulik litteratur. Men hvem skal bestemme hva elevenes fellesskap skal være? Hvor mange fellesskap skal man høre til, og kan man egentlig si at minoritetsspråklige elever som trekkes mot andre minoriteter utfordrer følelsen av å være inkludert?

Når det kommer til fellesskapsfølelse og utfordringene informantene trekker frem, drøfter jeg hvordan et helhetlig bilde ville kunne blitt styrket om mitt datamateriale ble sett opp mot elevenes opplevelse av de samme situasjonene. Derfor ville det vært interessant for videre forskning å gjøre en studie på både lærere og elevers holdninger og opplevelser. Samtidig er det viktig å påpeke at funnene jeg har presentert i analyse og drøfting ikke er generaliserbart for hele populasjonen, og vil derfor ikke kunne være representativt for hverken ordinære skoler eller mottaksskoler. Dette på bakgrunn av det lave antallet informanter, og at dette er basert på deres individuelle erfaringer. Dermed vil det ikke være gyldig å vurdere informantenes praksis opp mot elever som tilhører en annen skoles erfaringer. Til tross for dette håper jeg at tilnærmingen jeg har valgt til studien kan bringe ny innsikt og vekke en interesse for ulike skolemodeller, og læreres frie tøyler i et viktig arbeid.

Gjennom denne forskningsprosessen har jeg lært utrolig mye, og utviklet en bredere og bedre forståelse for både inkluderingsarbeid, minoriteters rettigheter og organisering av norsk skole. Mitt ønske om å få tak på holdninger og erfaringer, som jeg kan dra nytte av i mitt arbeid som lærer har absolutt blitt innfridd. Dette er en form for forståelse av minoriteter og elever generelt som vil hjelpe meg i alle undervisningssammenhenger. Samtidig har det åpnet et syn på hvordan man kan stille seg kritisk til egen undervisning og forståelse av begrep som ofte blir benyttet i skolesammenheng. Jeg håper denne masteroppgaven kan bidra til å øke bevisstheten rundt inkludering i skolen, hvilke valg man som lærer i en undervisningssituasjon tar, og hvor det muligens er mangel på kompetanse. Gjennom å øke bevissthet og kompetanse på området, vil det også være mulig å jobbe for at klasserom i norsk skole unngår stor sosial ulikhet ved at elevene kategoriseres og skilles ut i grupper. Da vil det være mulighet til å finne plass til alle i et inkluderende fellesskap.

7 Kilder:

- Arnesen, A-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Breen, R. L. (2006). *A Practical Guide to Focus-Group Research*. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475.
<https://doi.org/10.1080/03098260600927575>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Fredheim, N. S. (2016, 16. juni). Skoleledere mangler rutiner for inkludering av minoritetsspråklige elever. I *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/skoleledere-mangler-rutiner-for-inkludering-av-minoritetsspraklige-elever/>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademiske.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259- 270 <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del- Opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del- Prinsipper for skolens praksis*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Lund, A. B. (2017a). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 11-27). Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017b). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-47). Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Vennerød-Dieden, F. F., Vika, K. S. & Grøgaard, J. B. (2022). *Norsklæring, faglig utvikling og nye venner- er det mulig på samme tid?* (Rapport 2022:36). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3043817/NIFUrapport2022-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Machi, A. M. & McEvoy, B. T. (2012). *The literature review. Six steps to success*. (2. utg.). Corwin Press.
- Meld. St. 6 (2019 –2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadcd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) . Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/gdpr/a5>
- Pihl, J. (2019). *Etnisk mangfold i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2023, 6. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.

- Tjora, A. (2020, 3. desember). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2022, 1. desember). *Fakta om grunnskolen 2022- 2023*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/fakta-om-grunnskolen/#7-prosent-av-elevene-far-sarskilt-norskopplaring>
- Uthus, M. (2017) Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Gyldendal Akademisk.
- Whæle, E. (2022, 5. september). Minoritet. I *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/minoritet>
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring*. Oplandske Bokforlag.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning Sikt

5/8/23, 11:36 AM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Strategier for inkludering av minoritetsspråklige elever](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
724767

Vurderingstype
Automatisk

Dato
01.02.2023

Prosjektittel

Strategier for inkludering av minoritetsspråklige elever.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Irene Haslund

Student

Pernille Løking

Prosjektperiode

10.11.2022 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/63a198f1-6abb-423b-a036-a26442753852/vurdering>

1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Strategier for inkludering av minoritetsspråklige elever"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det arbeides med inkludering av minoritetsspråklige elever på barneskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave i sosialpedagogikk som skal ferdigstilles i løpet av vårsemesteret 2023. Det overordnede temaet i masteroppgaven er Inkludering av minoritetsspråklige elever, og formålet er å se på hvilke strategier to ulike skoler har for nettopp dette på barneskolen. Den foreløpige problemstillingen er «Hvilke strategier har skoler for å ivareta prinsipp om inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen». For å utdype dette ønsker jeg å se både på lærers strategier, og skolens eventuelle formulerte planer for inkludering.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved Norges Tekniske Naturvitenskaplige Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på dette forskningsprosjektet da du arbeider ved en aktuell skole for mitt prosjekt. Utvelgelsen av skoler skjer basert på ønske om å gjennomføre intervju både ved en mottaksskole og en ordinær skole. Ved de ulike skolene kontaktes det så en kontaktlærer og en avdelingsleder/inspektør for gjennomførelse av fokusgruppeintervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjekter, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju på din arbeidsplass, sammen med en annen kollega av deg. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30 minutter. Spørsmålene vil blant annet handle om din forståelse av minoritetsspråklige elever, hvilke strategier du/skolen har for inkludering, samt bruk av spesialundervisning og tilknyttede ressurser. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet ved å benytte båndopptaker, og senere transkribere intervjuet uten å lagre opptaket digitalt.

Hvis du velger å delta i prosjektet, kan du når som helst få se intervjuguiden.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Om du velger å delta vil du ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det vil kun være jeg (Pernille, masterstudent) og min veileder ved NTNU som har tilgang til opplysningene. For å ivareta ditt personvern vil jeg lagre navn og kontaktopplysninger separat fra opptaket av intervjuet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.12.2023. Da blir alle personopplysninger og opptak slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved min veileder Irene Haslund (irene.haslund@ntnu.no)
- Masterstudent ved NTNU: Pernille Løkting (pernil@stud.ntnu.no)

- Vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen (Thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Pernille Løktig
(Masterstudent)

Irene Haslund
(Masterveileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Inkludering av minoritetsspråklige elever, 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, dato)

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Form: Semistrukturert fokusgruppeintervju

Varighet: 30- 45 min

Problemstilling

- Hva vektlegger de ansatte i skolen ved arbeid for inkludering av minoritetsspråklige elever?

Introduksjon i forkant av intervjuet

- Presentasjon av meg
- Takke for deltakelsen i prosjektet.
- Gjennomgang og forklaring av en forenklet versjon av informasjonsskriv.
- Eventuelle spørsmål før lydopptaket starter.
- Minne om at de kan trekke seg/avslutte intervjuet/be om pause når som helst.

Oppstart

- Hvilken rolle/stilling har du ved skolen?
- Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen og/eller tilsvarende?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har dere?

Begrepsavklaring

- Hvordan vil dere definere minoritetsspråklige elever?
- Hvilke tanker har dere om begrepet inkludering? Vil dere prøve å definere dette?

Innledende spørsmål

- Hvilken erfaring har dere når det kommer til arbeid med minoritetsspråklige elever?
- I hvilken grad og på hvilken måte er minoritetsspråklige elever representert ved denne skolen?

Skolens plandokument

- Har skolen utviklet planer for minoritetsspråklige elever? Mottakelse og videre skoleløp.
- På hvilken måte og i hvilken grad blir disse planene fulgt?
- Hvordan oppleves det å følge disse planene?
- Er det noe spesielt fokus ved denne skolen når det kommer til inkludering av minoritetsspråklige elever?

I klasserommet: generell basis ved skolen

- Hvilke tilpasninger blir gjort i klasserommet for minoritetsspråklige elever?
- Hvilke tilpasninger/tiltak blir gjort utenfor klasserommet for minoritetsspråklige elever?
- Hva avgjør om disse tilpasningene blir gjort?
- Hvordan arbeider dere med det sosiale for minoritetsspråklige elever?

- Kommer dere på andre elementer som en ment for inkludering av minoritetsspråklige elever i klassen?

Utfordringer

- Hvilke utfordringer opplever dere i arbeid med inkludering av minoritetsspråklige elever?
- Hvordan handler dere i henhold til disse utfordringene?
- Har du noen tanker om hvordan utfordringene kunne vært løst?

Strategier: *Den individuelle lærer*

- Har dere opparbeidet dere noen strategier for inkludering av minoritetsspråklige elever?

Avslutning

- Eventuelle spørsmål
- Høre om det er noe informantene ønsker å legge til

Avrundning i etterkant av intervjuet

- Gjentakelse av rettigheter
- Takke for intervjuet

