

Live Sofie Myreng Mikalsen

"Nå kan jeg bare være med og være meg!"

En kvalitativ studie av tidligere elever med innvandrerbakgrunn sine opplevelser og erfaringer med inkludering i skolen.

Masteroppgave i Sosialpedagogikk

Veileder: Armend Tahirsylaj

Mai 2024



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Live Sofie Myreng Mikalsen

"Nå kan jeg bare være med og være meg!"

En kvalitativ studie av tidligere elever med innvandrerbakgrunn sine opplevelser og erfaringer med inkludering i skolen.

Masteroppgave i Sosialpedagogikk
Veileder: Armend Tahirsylaj
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Den overordnede tematikken for studien er inkludering i skolen. Studien retter søkelyset mot elever med innvandrerbakgrunn, som er en elevgruppe som viser seg å kunne være spesielt sårbar for å oppleve utenforskap og marginalisering i møte med skolen. Formålet med studien er å undersøke tidligere elever med innvandrerbakgrunn sine opplevelser og erfaringer med inkludering i skolen. Gjennom å løfte frem deres opplevelser og erfaringer med inkludering i skolen, søker studien å belyse hvilke måter skolen kan lykkes med inkludering. Problemstillingen er følgende:

«Hvilke opplevelser og erfaringer har tidligere elever med innvandrerbakgrunn med inkludering i skolen?»

Empirien i studien er et resultat av fem individuelle semistrukturerte dybdeintervju med tidligere elever med innvandrerbakgrunn. Studien har en fenomenologisk tilnærming hvor forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer med fenomenet inkludering står i sentrum. Gjennom analysen og drøftingene av studiens empiri ses forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer i lys av teoretiske perspektiver på anerkjennelse, selvverd, danning (bildung), mangfold og språk.

Gjennom en tematisk analyse var det to overordnede tema med tilhørende underkategorier. De reflekterer det som var mest sentralt for forskningsdeltakerne for inkludering i skolen og dermed studiens funn. Det første temaet *«Inkludering som opplevelsen av mestring og deltakelse»* viser til hvordan forskningsdeltakernes opplevelser med å mestre og delta i skolen har bidratt til opplevelsen av inkludering. Derunder belyses det hvordan læreren har vært en støttespiller for mestring og deltakelse i skolen, gjennom en god lærer-elev relasjon som kjennetegnes av anerkjennelse. Perspektiver på organiseringen av undervisningen kommer også frem som en viktig forutsetning for inkludering i skolen. Det andre temaet *«Medelevers betydning for inkludering»* handler om hvordan medelever har vært viktig for forskningsdeltakernes inkludering i skolen. Derunder trekkes elevmangfoldet i skolen frem som betydningsfullt.

Abstract

The topic of this study is inclusion in school. The study focuses on students with immigrant backgrounds, a group that has been found to be particularly vulnerable to experiencing exclusion and marginalization in school. The rationale of the study is to investigate the experiences of former students with immigrant backgrounds regarding inclusion in school. By bringing forth their experiences and perspectives on inclusion, the study aims to highlight ways in which schools can successfully achieve inclusion. The research question is as following:

"What experiences and perspectives do former students with immigrant backgrounds have regarding inclusion in school?"

The empirical data in the study is the result of five individual semi-structured in-depth interviews with former students with immigrant backgrounds. The study adopts a phenomenological approach, centered around participants' experiences and perspectives on the phenomenon of inclusion. Through the analysis and discussion of the study's empirical data, the participants' experiences and perspectives are examined in light of theoretical perspectives such as recognition, self-worth, Bildung, diversity and language.

Through thematic analysis, the study found two themes with corresponding subcategories. They reflect what was most central to the participants regarding their inclusion in school and thereby the findings in the study. The first theme, *"Inclusion as the experience of mastering and participation"* highlights how the participants' experiences of mastering and participating in school contributed to their sense of inclusion. This includes how teachers have been supportive of mastering school related tasks and participation in school through positive teacher-student relationships characterized by recognition. Perspectives on the organization of teaching also emerge as an important requirement for inclusion in schools. The second theme, *"Fellow students importance of inclusion,"* discusses how fellow students have been significant for the participants' inclusion in school. In this context, student diversity within the school is highlighted as meaningful.

Forord

Det er med blandede følelser jeg nå skal levere masteroppgaven som markerer slutten på fem minneverdige, lærerike og ikke minst fine år på grunnskolelærerutdanninga i Trondheim.

Prosesen med å skrive master har virkelig følt som en berg- og dalbane, med følelser av mestring, frustrasjon og glede i skjønn forening. De høyeste toppene har jeg følt på i møtet med forskningsdeltakerne mine og det er de jeg først og fremst vil rette en stor takk til. Tusen takk for at dere ville gjøre dette sammen med meg og for at dere har delt åpenhjertig om deres opplevelser i skolen, deres bidrag er uvurderlig. Deres opplevelser og erfaringer har bidratt med viktig kunnskap for meg personlig og i forskningsfeltet. Når jeg begynner som lærer til høsten vil jeg ta med meg deres erfaringer og refleksjoner i møtet med mine elever. Tusen, tusen takk!

En stor takk rettes også til min dyktige veileder Armend Tahirsylaj. Tusen takk for alle gode tilbakemeldinger, faglige diskusjoner og for at du har hatt troa på meg hele veien. Det har hatt stor betydning for meg!

Videre vil jeg takke min selvvalgte "familie" i Trondheim. Ragnhild, Malin, Synne L., Hedda, Helene, Synne N. og Johanne. Dere er min trygge havn. Tusen takk for at har ekstremt stor tro på meg og hva jeg kan få til, spesielt de gangene jeg ikke har troa selv. Jeg vil spesielt rette en takk til Malin som har vært helt uvurderlig når jeg har kjørt meg fast og trengt et dytt i riktig retning. Jeg vil også takke klassekameratene mine for en fantastisk studietid. I masterskrivinga har kaffepausene på Sukkerhuset vært uvurderlig. Det hadde vært en ensom affære å skrive master uten dere!

Jeg vil også takke den kjære familien min Amalie, Henriette, Ove og Mamma for all støtte gjennom masterskrivinga og studietida. Jeg ønsker spesielt å rette en takk til Henriette som tok seg tid til korrekturlesing midt i sin egen hektiske eksamensperiode. Til slutt vil jeg takke min elskede mamma som alltid har heia på meg, hatt troa på meg og vært der for meg. Jeg hadde verken vært der jeg er nå eller vært den jeg er i dag uten deg.

Trondheim, mai 2024
Live Sofie Myreng Mikalsen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	11
1.1 Bakgrunn og kontekstualisering.....	11
1.2 Formål og problemstilling	12
1.3 Forskerens posisjon.....	13
1.4 Oppgavens oppbygning	13
2. Teoretisk rammeverk	14
2.1 Begrepsavklaring.....	14
2.2 Inkludering, ekskludering og marginalisering	15
2.2.1 Det flerdimensjonale inkluderingsbegrepet.....	16
2.2.2 Mestring	17
2.2.3 Språk.....	17
2.3 Anerkjennelse i skolen	18
2.4 Skolens samfunnsmandat.....	20
3. Metodisk tilnærming	23
3.1 Kvalitativ forskning.....	23
3.2 Vitenskapsteoretisk landskap.....	23
3.3 Metodologi: Fenomenologisk inngang	23
3.4 Dybdeintervju.....	24
3.5 Forholdet mellom teori og empiri	25
3.6 Forskerens rolle	25
3.7 Intervjuprosessen	26
3.7.1 Utforming av intervjuguiden	26
3.7.2 Utvalg og rekruttering	27
3.7.3 Presentasjon av forskningsdeltakerne	27
3.7.4 Prøveintervju.....	28
3.7.5 Gjennomføring av intervjuer.....	28
3.8 Analyseprosessen.....	29
3.8.1 Transkripsjon.....	29
3.8.2 Analytisk tilnærming	29
3.9 Studiens metodiske refleksjoner.....	30

3.9.1 Etske refleksjoner	30
3.9.2 Kvalitet i studien	31
3.9.3 Styrker og svakheter	32
4. Analyse, presentasjon og drøfting av funn	34
4.1 Inkludering som opplevelsen av deltakelse og mestring	34
4.1.1. Den gode relasjonen.....	34
4.1.2 Læreren som støttespiller for deltakelse.....	37
4.1.3 Organisering av undervisning.....	40
4.2 Medelevers betydning for inkludering i skolen.....	43
4.2.1 Verdien av elevmangfold	46
4.2.1.1 Ikke gjør meg annerledes!	47
5. Avslutning.....	49
5.1 Oppsummering av sentrale funn.....	49
5.2 Et kritisk blikk på studien	50
5.3 Refleksjoner og konkluderende tanker.....	50
Referanser	52
Vedlegg	55
Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT	56
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til forskningsdeltakere.....	57
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring for forskningsdeltakere	61
Vedlegg 4: Intervjuguide	62

1. Innledning

Denne masteroppgaven omhandler tidligere elever med innvandrerbakgrunn sine opplevelser og erfaringer med inkludering i skolen. Studien tar med det for seg hvilke opplevelser fem forskningsdeltakere har hatt med inkludering, og hva og hvem som har bidratt til deres inkluderingsopplevelser i skolen. I innledningen vil jeg presentere bakgrunnen for valget av forskningsfelt og tematikken for studien. Det innebærer en presentasjon av historisk- og politisk bakgrunn og tidligere forskning. Videre vil jeg fortelle om min egen posisjon i forskningsfeltet før jeg presenterer studiens formål og problemstilling. Avslutningsvis vil jeg beskrive oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn og kontekstualisering

I overordnet del av kunnskapsløftet 2020 er det etablert at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Elevene i skolen er en mangfoldig gruppe med ulike forutsetninger og behov som skal ivaretas. En viktig forutsetning for at *alle* elever skal føle at det er rom for dem, er at skolen verdsetter elevenes forskjeller og anerkjenner mangfoldet som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5, 16).

Det norske samfunnet blir stadig mer globalisert, mangfoldig og komplekst (Røthing, 2020, s. 17), noe som også gjenspeiles i skolen. Samtidig er ikke mangfold et nytt fenomen i Norge. Det har alltid vært mangfold i befolkningen, også innad i majoritetsbefolkningen, som blant annet har blitt representert av samer, tatere/romani, kvener og skogfinner (Røthing, 2020, s. 17). På 1980-tallet begynte den største økningen i antall innvandrere, noe som gjorde at mangfoldet økte betraktelig og det ble en større andel minoritetsgrupper i Norge (Aasen, 2012, s. 13). I dag 2024 utgjør innvandrere 16,8% av den totale befolkningen og av de igjen utgjør norskfødte med innvandrerforeldre en andel på 4% (SSB, 2024). I skolen er elever som har innvandret til Norge en del av den mangfoldige elevgruppen som utgjør *alle* elevene som skal inkluderes i skolen. Studien vil rette seg mot opplevelsene og erfaringene til elever som er født i et annet land enn Norge av utenlandsfødte foreldre. Det er de jeg heretter vil omtale som «elever med innvandrerbakgrunn» i studien. Elever med innvandrerbakgrunn er en kompleks gruppe som favner mange ulike elever med forskjellig bakgrunn og forutsetninger, som igjen har flyttet til Norge av ulike grunner. Nyankomne elever som har flyktningbakgrunn, foreldre med lavere utdanning eller lite/ingen skolegang fra hjemlandet, er spesielt sårbare i møtet med skolen (Dewilde & Kulbrandstad, 2016).

Den norske skolen er bygget på verdier om likeverdig utdanning og muligheter for alle. Til tross for det viser det seg å være systematiske forskjeller i skolen når det kommer til elever med innvandrerbakgrunn sine vilkår i skolen. Det kommer til uttrykk på flere forskjellige måter. Elever med innvandrerbakgrunn presterer i snitt lavere enn øvrige elever på flertallet av de nasjonale prøvene, elevene har i snitt lavere grunnskolepoeng enn den øvrige befolkningen og flere slutter underveis i videregående opplæring (SSB, 2017). Elever med innvandrerbakgrunn viser seg også å være overrepresentert i spesialundervisningen (Pihl, 2010, s. 19). Videre viser undersøkelser fra Antirasistisk senter (2017) at skolen er den arenaen hvor flest ungdommer opplever rasisme. I Chinga-Ramirez (2015) sin forskning viser det seg at mange elever med minoritetsbakgrunn opplever å føle seg annerledes og mindreverdige sammenlignet med norske elever. I Hilt (2020) sin forskning viser det seg å være utfordrende for nyankomne elever å bli inkludert i de allerede eksisterende fellesskapene i skolen. I Eriksen (2017) sin forskning på gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen beskriver hun hvordan etniske

markører bidrar til gruppedannelser i skolen og hvordan det får negative konsekvenser i skolen. Med andre ord speiles ikke nødvendigvis ambisjonene om en inkluderende skole og likeverdig opplæring i det som er realiteten for alle elever i skolen. Gjennom den presenterte tidligere forskningen blir det klart at skolen som helhet har utfordringer med å ivareta elever med innvandrerbakgrunn på en måte som er i tråd med overordnet del av læreplanen. Dette med bakgrunn i læreplanen hvor det formuleres følgende: «skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Inkludering som forskningsfelt og tematikk i skolen har vært høyaktuell siden det ble satt på dagsordenen gjennom Salamanca-erklæringen i 1994. Erklæringen legger vekt på at skolen skal bidra til deltakelse og være inkluderende for alle elever, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (UNESCO, 1994). I en nasjonal kontekst kom inkluderingsbegrepet inn i den nasjonale læreplanen for grunnskolen i 1997 og begrepet ble akseptert uten noen forutgående debatt (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). I kjølvannet av salamancaerklæringen og innføringen av inkluderingsbegrepet i skolen har det blitt gjort mye forskning på inkludering. Samtidig viser det seg å være vanskelig å komme til enighet både om hva begrepet innebærer og hvordan man skal arbeide med det i praksis (Nilholm, 2021; Qvortrup & Qvortrup, 2018). I stortingsmelding 6. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, etterspørres mer kunnskap og kompetanse om hva som skal til for at alle elever i skolen skal føle seg som en del av et inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019–2020)).

I den norske utdanningskonteksten er språkinnlæring en del av inkluderingsarbeidet som er spesielt rettet mot elever som har innvandret eller flyktet til Norge. I opplæringsloven er det fastsatt at elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskilt språkopplæring i norsk frem til de oppnår tilfredsstillende norskferdigheter til å følge ordinær opplæring. Det kan innebære morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller begge deler (Opplæringsloven, 1998, § 2-8 og § 3-12). Hvordan inkluderingsarbeidet tar form avhenger av hvilken kommune elevene bor i (NOU: 2010:7). Noen kommuner som for eksempel Trondheim kommune tilbyr mottaksklasser for elever som nylig har ankommet Norge. Elevene går i mottaksklassen i en periode frem til skolen og læreren vurderer at de har muligheten til å følge ordinær opplæring. I mindre kommuner eller områder hvor det er færre elever som nylig har innvandret til Norge begynner elevene i ordinær opplæring med en gang (NOU: 2010:7, 2010), og kan få støtte til språkopplæring innad i det ordinære tilbudet (Opplæringsloven, 1998, §2-8 og §3-12).

1.2 Formål og problemstilling

Forskning på hvilke mekanismer som virker ekskluderende er viktig både for å avdekke ekskluderingsmekanismer og forhindre ekskludering i skolen. Samtidig viser forskningen at det er et behov for å vite mer om hvordan skolen lykkes i inkluderingsarbeidet rettet mot elever med innvandrerbakgrunn. Og dermed synliggjøre hvilke mekanismer i skolen som kan bidra til inkludering. Med bakgrunn i dette vil hovedtemaet i oppgaven være inkludering.

Når det kommer til hva og hvem som skal vurdere i hvor stor grad skolen lykkes med inkludering, anser jeg elevene i skolen som de fremste ekspertene. Det er de som sitter med det aller viktigste perspektivet på inkludering, nemlig det psykiske inkluderingsaspektet og med det selve opplevelsen av inkludering. Det er de som kan si noe om hvordan både inkludering og ekskludering i skolen kjennes på kroppen, og hva som bidrar til opplevelsen av inkludering for dem. Elevenes opplevelser i skolen kan

dermed reflektere hvordan de utdanningspolitiske føringene og ambisjonene som ligger til grunn i skolens praksis faktisk gir utslag for inkludering i skolen. Det er bakgrunnen for at jeg ønsker å løfte frem elevperspektivet i min studie. Problemstillingen som studien undersøker, er som følger:

«Hvilke opplevelser og erfaringer har tidligere elever med innvandrerbakgrunn med inkludering i skolen?»

I studien vil elevperspektivet løftes frem gjennom elever som har fullført sin skolegang og med det kan se tilbake på sine opplevelser med inkludering i skolen. Begrepet opplevelse viser til situasjoner hvor forskningsdeltakerne har opplevd å være inkludert. Erfaringer viser til hvordan gjentatte opplevelser med inkludering bidrar til forskningsdeltakerens oppfatning og erfaring av fenomenet.

1.3 Forskerens posisjon

Jeg er selv født inn i majoritetsbefolkningen og den kulturelle majoriteten i Norge. På bakgrunn av det har jeg også hatt både bevisste og ubevisste privilegier i skole og utdanning, Røthing (2014) beskriver dette som *majoritetsprivilegium*. Jeg opplever derfor at temaet vekker ekstra interesse og nysgjerrighet for meg. Dette fordi det søker kunnskap som jeg selv ikke har direkte erfaringer med og selv kjent på kroppen, dermed er det enkelte sider med skolen som ikke nødvendigvis har vært like synlig for meg som det kan være for elever med innvandrerbakgrunn.

Gjennom de sosialpedagogiske perspektivene i lærerutdanningen har jeg blant annet blitt mer bevisst hvordan ulike systemiske betingelser i skolen kan bidra til at blant annet elever med innvandrerbakgrunn kan bli utsatt for marginalisering. Som fremtidig lærer anser jeg det derfor som viktig å utvikle et kritisk blikk på skolens pedagogiske praksiser. Det innebærer å være bevisst hvordan underliggende strukturer og undervisningspraksiser i skolen gir forskjellige konsekvenser for elevenes vilkår. Samtidig føler jeg på et savn etter å lære mer om hva elevene selv tenker om sin situasjon i skolen og hva de selv opplever som viktig i møte med skolen og læreren. Masteroppgaven har derfor som mål å bidra til at elever med innvandrerbakgrunn skal få en stemme i forskningsfeltet.

1.4 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er bygd opp av fem kapitler. I oppgavens andre kapittel presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for studien. I det tredje kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som jeg har tatt gjennom forskningsprosessen. I det fjerde kapitlet vil jeg presentere analysen av empirien og drøfte funnene opp mot studiens teoretiske grunnlag. I det femte og siste kapitlet vil jeg presentere studiens konklusjon, diskutere forskningen opp mot praktiske implikasjoner i skolen, diskutere kritiske perspektiver på studien og rette blikket fremover i forskningsfeltet. Avslutningsvis vil jeg trekke inn mine egne refleksjoner om studiens bidrag både på forskningsfeltet og for meg personlig inn i yrkeslivet

2. Teoretisk rammeverk

I oppgavens andre kapittel vil jeg forklare sentrale begrep, presentere teori og forskningslitteratur som har bidratt til å forstå og analysere oppgavens empiri. Studien undersøker en bred problemstilling, noe som igjen forutsetter et bredt teoretisk rammeverk. Til å begynne med vil jeg presentere og forklare to sentrale begrep i studien: elever med innvandrerbakgrunn og mangfold. Deretter vil jeg gå nærmere inn på de teoretiske perspektivene i oppgaven. Videre vil jeg forklare hvordan en kan forstå inkludering, ekskludering og marginalisering, og hvordan de kan virke sammen for elevene i skolen. Videre vil jeg presentere teoretiske perspektiver på anerkjennelse i skolen i lys av Jordet (2020) og Honneth (2008). Deretter vil jeg presentere utdanningsteoretiske perspektiver fra Klafki (1998, 2000) relatert til skolens samfunnsmandat. Til slutt vil jeg presentere forskningslitteratur og teoretiske perspektiver på språk i skolen. De teoretiske perspektivene kan sammen være med på å skape en forståelse av hvordan inkludering kan utspille seg i skolen og hva som kan påvirke elever med innvandrerbakgrunn sin inkludering i skolen.

2.1 Begrepsavklaring

I forskningsfeltet er man avhengig av å bruke presise begreper for å beskrive virkeligheten, mennesker og deres livsverden. Jeg ønsker spesielt å trekke frem viktigheten av å ha et reflektert forhold til begrepene vi bruker om mennesker, fordi begrepene vi bruker er med på å forme både virkeligheten og oss selv. Jeg vil derfor bruke tid på å begrunne hvilke begrep jeg bruker for å beskrive utvalget i studien.

2.1.1 Elever med innvandrerbakgrunn

I tidligere forskning og litteratur brukes blant annet begrepene minoritetselev, flerkulturelle elever, minoritetsspråklige elever, elever med innvandrerbakgrunn og krysskulturelle elever. I begynnelsen av studien og i informasjonsskrivet til deltakerne har jeg benyttet meg av begrepet «elever med minoritetsbakgrunn» for å beskrive utvalget. I ettertid har jeg valgt å gå bort fra det begrepet og over til å benytte begrepet «elever med innvandrerbakgrunn» i studien.

Når jeg i studien omtaler begrepet innvandrer har jeg valgt å ta utgangspunkt i definisjonen som *Statistisk sentralbyrå* (SSB) benytter seg av. De definerer begrepet slik: «Innvandrere er definert som personer som selv har innvandret til Norge, og som er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre.» (Dzamarija, 2019). I studien har alle forskningsdeltakerne til felles at de er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre, og jeg velger derfor å bruke begrepet elever med innvandrerbakgrunn når jeg omtaler utvalget.

Forskningsdeltakerne har innvandret til Norge fra forskjellige land, av forskjellige grunner og på forskjellige tidspunkt i livet. Noen av forskningsdeltakerne har flyktningbakgrunn, andre er barn av arbeidsinnvandrere eller har innvandret til Norge av andre grunner. Personer som har innvandrerbakgrunn utgjør et mindretall av den norske befolkningen, og utgjør i den forstand en minoritet (Wæhle, 2022). Samtidig vil det å være en del av majoriteten og minoriteten være avhengig av hvilket sammenhenger og fellesskaper en inngår i, en elev med innvandrerbakgrunn vil ikke alltid være en minoritetselev. Det vil si at elever med innvandrerbakgrunn kan utgjøre en minoritet på en skole og utgjøre en majoritet på en annen skole eller innad i en skoleklasse. Forholdet mellom minoritet og majoritet kan med andre ord være flytende. Begrepet minoritet er dermed lite spesifikt når det kommer til å beskrive utvalget i forskningsprosjektet mitt. Slik jeg ser det er begrepet

minoritet også forbundet med negative assosiasjoner. Det kommer av at begrepet minoritet også brukes om det å være en del av en underordnet eller marginal gruppe «definert ut fra forskjellige karakteristika som etnisitet, kjønn, religion, språk eller kultur.» (Wæhle, 2022). Jeg velger derfor å gå bort fra begrepet minoritetsbakgrunn, fordi det gir assosiasjoner til minoritetsbegrepet slik Wæhle (2022) beskriver det, og elever med innvandrerbakgrunn er ikke og skal ikke ses som en underordnet gruppe i skolen.

2.1.2 Mangfold

Mangfold i skolen kan ifølge Lund (2017) forstås som om at de elevene som til enhver tid er i skolen har «ulike meninger, holdninger, handlinger; ulik etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn; ulike læreforutsetninger, interesser, væremåte, kjønn og legninger; ulikt utseende; ulike opplevelser og erfaringer» (s.28). Med det perspektivet på mangfold er alle elevene i skolen likeverdige representanter for mangfoldet i skolen. I studien rettes blikket spesielt mot elever med innvandrerbakgrunn som en del av skolens mangfold. Samtidig utgjør også hver enkelt elev med innvandrerbakgrunn en unik posisjon i skolens mangfold slik Lund (2017) forklarer mangfoldsbegrepet.

2.2 Inkludering, ekskludering og marginalisering

Det overordnede temaet og fenomenet som skal forskes på i masteroppgaven er inkludering. Inkludering er et begrep og en grunnleggende verdi som blir mye omtalt både i utdanning og utdanningspolitiske føringer. Det er heller ingen tvil om at alle som snakker om inkludering i utdanning har de samme gode intensjonene og ambisjonene om at alle elever skal oppleve å være inkludert i skolen. Samtidig viser det seg at forståelsen av begrepet ikke er like entydig som intensjonene, og det eksisterer mange ulike forståelser av begrepet i inkluderingsdebatten (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 15). I følge Qvortrup og Qvortrup (2015) bidrar de ulike forståelsene av inkludering til at det blir uklart hvordan man skal forstå inkludering. Intensjonene om å oppnå inkludering får dermed ulik betydning i pedagogiske praksiser, fordi man snakker om samme fenomen, men om vidt forskjellige sider ved fenomenet (s. 15).

Flere av definisjonene har blitt kritisert for å kun ivareta enkeltsider ved inkluderingsbegrepet og dermed ikke gi en helhetlig forståelse av inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018; Uthus, 2017a). Deres kritikk retter seg spesielt mot at inkluderingsbegrepet i stor grad har omhandlet det fysiske og sosiale aspektet ved inkludering og utelatt det psykiske aspektet, det vil si den enkeltes subjektive opplevelse av å være inkludert (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Gjennom prosjektet ønsker jeg å løfte frem personer med innvandrerbakgrunn sine egne stemmer ved å undersøke deres tanker, erfaringer og opplevelser med inkludering. Den subjektive opplevelsen av inkludering står dermed sentralt i studien. Det er derfor viktig å ta utgangspunkt i en forståelse av inkludering som også ivaretar det psykiske aspektet, altså den opplevde inkluderingen. Derfor er Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt flerdimensjonale inkluderingsbegrep sentralt i min forståelse av inkludering, fordi det ivaretar både det psykiske, det fysiske og det sosiale aspektet ved inkludering. Jeg vil derfor forklare deres inkluderingsbegrep inngående i et eget underkapittel.

Forståelsen av ekskludering er ikke nødvendigvis like tvetydig som inkludering. Madsen (2006) forklarer at ekskludering både kan være noe en går aktivt inn for eller en passiv prosess. Dette ved at ekskludering kan forstås som at man enten skyver ut noen som i utgangspunktet var innenfor eller hindrer noen i å komme innenfor (s.147). Inkludering og ekskludering er ifølge Qvortrup og Qvortrup (2018) to begrep som alltid må ses i sammenheng med hverandre. De argumenterer for at inkludering alltid vil innebære

ekskludering. Begrunnelsen er at det å definere noen som inkludert er en ekskluderende handling i seg selv (s.806). Med andre ord vil det ifølge Qvortrup og Qvortrup (2018) aldri være mulig å være inkludert i alle fellesskap hele tiden. Slik jeg forstår deres perspektiv vil for eksempel et barn som er med på et fotballag ikke ha mulighet til å både være inkludert i sitt lag og i motstanderlaget. Gjennom å bli inkludert på sitt fotballag vil barnet automatisk ekskluderes fra andre lag. I Qvortrup og Qvortrup (2018) sine perspektiver er ikke ekskludering nødvendigvis negativt for individet, men snarere en nødvendighet for inkludering

Marginalisering skiller seg fra ekskludering ved at det er en prosess som er utelukkende negativ og ufrivillig for den enkelte. Arnesen (2001) forklarer marginalisering i skolen som: «[...] sosiale prosesser i skolen som kan medvirke til at noen blir definert som annerledes, ikke tilhørende, avvikende og som kan innvirke på at noen blir satt utenfor det arbeidet som foregår i skolen.» (Arnesen, 2001, s. 2). Det innebærer sosiale og individuelle prosesser som bidrar til opplevelser med å mislykkes på ulike måter i skolen (Arnesen, 2001, s. 2). Som den tidligere presenterte forskningen underbygger viser det seg at elever med innvandrerbakgrunn kan være spesielt sårbare for marginalisering i møtet med skolen.

2.2.1 Det flerdimensjonale inkluderingsbegrepet

For å gi en helhetlig forståelse av inkludering presenterer Qvortrup og Qvortrup (2018) tre dimensjoner; *nivåer av inkludering*, *arenaer for inkludering* og *grader av inkludering*, som sammen utgjør deres flerdimensjonale inkluderingsbegrep.

Nivåer av inkludering handler om alle nivåene det er mulig å være inkludert på. Qvortrup og Qvortrup (2018) presenterer tre overordnede nivå: Fysisk inkludering handler om at en er fysisk til stede og kan beskrives som en form for passiv inkludering. Sosial inkludering handler om hvorvidt en er aktiv deltaker i miljøet. Psykisk inkludering er knyttet til den enkeltes opplevelse av å være inkludert og handler om opplevelsen av anerkjennelse fra miljøet (s.812).

Dimensjonen *arenaer for inkludering* er både vid og omfattende da den inkluderer mange sosiale arenaer. I skolesammenheng kan *arenaer for inkludering* være innenfor samspillet i klasserommet, men det kan også være knyttet til arenaer som er utenfor klasserommet og skolen, men som samtidig er relatert til skolen (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810). Det innebærer også arenaer som er knyttet til mellommenneskelige relasjoner mellom elever eller mellom lærer og elev (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). Slik jeg forstår Qvortrup og Qvortrup (2018) kan det for eksempel innebære at en elev er inkludert i elevfellesskapet i en undervisningstime i klasserommet, samtidig som hen opplever å være ekskludert fra det samme elevfellesskapet i friminuttet.

Den tredje og siste dimensjonen *grader av inkludering* handler om at den enkelte ikke nødvendigvis er verken fullstendig inkludert eller fullstendig ekskludert, men at en som oftest finner seg et sted imellom (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810). Det kan for eksempel handle om at en elev har en vennegruppe i skolen som hen føler seg som en viktig del av, samtidig som hen er ekskludert fra en annen vennegruppe uten at det nødvendigvis oppleves som negativt for eleven.

Med det flerdimensjonale inkluderingsbegrepet formidler Qvortrup og Qvortrup (2018) at fullstendig inkludering eller fullstendig ekskludering er to ekstreme ytterpunkter. Fullstendig inkludering er verken et ønskelig eller et oppnåelig ideal for inkludering (s.810). Idealet for inkludering bør heller være «[...] en dynamisk tilstand av delvis inklusion og

eksklusjon, fordi den innebærer at det enkelte individ både er sosialt og individuelt synlig.» (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 28).

2.2.2 Mestring

Uthus (2022) forklarer at det å delta i et sosialt fellesskap ikke nødvendigvis er nok i seg selv for å oppleve inkludering i skolen. Man er i tillegg også avhengig av å mestre de skolefaglige læringsaktivitetene, utfordringene og kravene som stilles i møte med skolen. Det vil si at både de sosiale og faglige aspektene må være ivaretatt for at skolen skal være inkluderende for alle elever.

Ifølge Bandura (1986) handler mestring om det å få til oppgaver eller utfordringer man møter gjennom livet. Mestringsforventning handler derimot om troen man har på å mestre utfordringene en møter (s.391). Mestringsforventning i skolen kan handle om elevers tro på at de mestrer utfordringene de møter i skolen. Det er derfor viktig for både motivasjon, engasjement og ikke minst for elevenes psykiske helse i skolen (Uthus, 2017b, s. 160-161).

Bandura (1986) forklarer fire sentrale kilder til mestringsforventning: tidligere erfaringer, at vi ser at personer som vi vurderer som lik oss selv mestrer, at noen andre overbeviser oss om at vi kan mestre og hvilke fysiske og emosjonelle reaksjoner vi har hatt i møte med lignende utfordringer (s.399-400). Mestringsforventning er ikke nødvendigvis en statisk tilstand eller noe en har generelt. I skolesammenheng kan det avhenge av både oppgave, fag og situasjon. Det betyr at alle elever i utgangspunktet har mulighet til å få mestringsforventninger i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Selv om det er en mulighet er det ikke nødvendigvis slik at alle elever i skolen opplever mestringsforventning. Skaalvik og Skaalvik (2015) vektlegger at det å tilpasse opplæringen til den enkelte, slik at elevene møter oppgaver og utfordringer i skolen, bidrar til at elevene får troen på at de kan mestre. Tilpasset opplæring sammen med emosjonell og instrumentell støtte kan styrke elevenes mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23).

Uthus (2017b) forklarer at opplevelser med å ha mestringsforventning har innvirkning på følelsene våre og har stor betydning for hvorvidt vi mestrer eller ikke. Derfor er det viktig at læreren bidrar til at alle elever utvikler mestringsforventning i skolen (s.161). På grunn av den nære tilknytningen mellom mestringsforventning og følelsene våre, tolker jeg det som at det kan være spesielt viktig for elever som på ulike måter kan være sårbare i skolen. Ifølge Myklebust (2021) kan nyankomne elever med innvandrerbakgrunn oppleve å ha en spesielt krevende elevrolle. Det kommer av at de både skal lære seg et nytt språk og samtidig oppnå samme læringsutbytte som majoritetsspråklige elever (s.170). Det begrunnes ved at det å mestre språk i hverdagslige situasjoner skiller seg fra det å mestre skolefaglig språk. Det tar i gjennomsnitt tar mellom 5 til 7 år å lære et andrespråk så godt at det er tilfredsstillende til skolefaglig læring (Cummins, 2000, sitert i Myklebust, 2021, s. 171). På bakgrunn av Myklebust (2021) kan man derfor anta at elever med innvandrerbakgrunn kan være en elevgruppe som i større grad er avhengig av at læreren tilrettelegger for utvikling av mestringsforventning.

2.2.3 Språk

Når nyankomne elever begynner i det norske utdanningsløpet er det å lære seg norsk en viktig side ved inkluderingsarbeidet i skolen. Det å lære seg majoritetsspråket som benyttes i skolen er av flere grunner en viktig forutsetning for inkludering i skolen. Strand et al. (2017) forklarer at det å mestre språket bidrar til å gi muligheter for deltakelse i sosiale sammenhenger. Det begrunner de videre ved å benytte seg av Wertsch (1998), og

forklarer at en viktig forutsetning for å delta i ulike sosiale sammenhenger er å mestre verktøyene som benyttes (Wertsch, 1998, sitert i Strand et al., 2017, s.121). Med det som bakgrunn kan det å mestre det norske språket ses som et viktig verktøy for deltakelse i skolen.

Slik som Myklebust (2021) beskriver kan elever som lærer seg norsk og har det som andrespråk møte utfordringer i skolen. Samtidig betyr ikke det at flerspråklighet i selv er negativt, snarere tvert imot. Flerspråklighet har lenge blitt sett på som noe problematisk på grunn av forestillinger om at flerspråklighet bidrar til forsinket språkutvikling, forvirring og svak kompetanse i begge eller flere av språkene en kan (Kjelaas, 2017, s. 221). Av den grunn har det vært en dominerende forståelse av at minoritetsspråket har utgjort en trussel for innlæring av andrespråket. Et eksempel på hvordan en slik tankegang utspilte seg i skolen er den tidlige assimileringsspraksisen av samiske elever. Opplæringen innebar at all bruk av det samiske språket ble forbudt i skolen, slik at elevene kun skulle fokusere på å lære seg norsk (Aasen, 2012). I senere tid har det vist seg at flerspråklighet kan være en ressurs som åpner opp mulighetene for individet både i sosiale og kulturelle kontekster (Kjelaas, 2017, s. 221).

2.3 Anerkjennelse i skolen

Jordet (2020) forklarer at anerkjennelse er et grunnleggende kriterium og en av de viktigste betingelsene for å oppnå en inkluderende skole (s.24). Anerkjennelse er med andre ord nært knyttet til inkluderingsbegrepet. Betydningen av anerkjennelse i skolen understrekes i overordnet del av Kunnskapsløftet (2020) som en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø. Det fremgår at «Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet.». Anerkjennelse som teoretisk perspektiv fikk også betydning for den metodiske inngangen i studien. På grunn av den nære sammenhengen mellom anerkjennelse og inkludering valgte jeg å implementere anerkjennelse som et tema i intervjuguiden (Vedlegg 4.). I tillegg var ulike perspektiver på anerkjennelse fremtredende i forskningsdeltakernes erfaringer, også når de svarte på spørsmål som var uavhengig av de tematiske spørsmålene knyttet til anerkjennelse.

I Axel Honneth sin anerkjennelsesteori er anerkjennelse en grunnleggende forutsetning for at hver enkelt skal kunne realisere sitt fulle potensiale (Honneth, 2008). For Honneth (2008) innebærer det at en har behov for tre former for anerkjennelse i tre ulike livssfærer. *Kjærlighet* i den private sfæren, *respekt* i den offentlige sfæren og *solidaritet* i den sosiale sfæren (s.103). De tre formene for anerkjennelse handler om en opplevelse av gjensidighet mellom seg selv og de personene en forholder seg til på ulike arenaer (Jordet, 2020). Når det kommer til skolen som arena anser jeg medelever og læreren som de personene elevene forholder seg mest til i løpet av skoledagen. Derfor vil jeg også belyse hvordan anerkjennelsesbegrepet kan få betydning i relasjoner mellom lærer og elev, og relasjoner mellom elever.

For Honneth handler ikke anerkjennelse bare om passive handlinger eller ord, det handler i større grad om anerkjennelse gjennom aktive handlinger. Jordet (2020) oppsummerer det gjennom tre kjennetegn (s.89-90). Det første kjennetegnet handler om at man går aktivt inn for å anerkjenne positive egenskaper ved personer eller grupper gjennom å gi dem en viktig plass i det sosiale fellesskapet. Det andre kjennetegnet handler om at anerkjennelse er noe en viser ved å følge opp ord gjennom handling (Jordet, 2020). For eksempel nytter det ikke at skolen sier at mangfold anerkjennes som en ressurs, dersom undervisningspraksisen ikke aktivt viser det. Det tredje kjennetegnet er at det kun er

handlinger som har som hovedmål å være anerkjennende, som kan regnes som anerkjennelse. Anerkjennelse er dermed ikke noe en kan bruke for å oppnå noe annet enn anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 89-90).

For å forklare hvordan de ulike anerkjennelsesformene får betydning i skolen, både for eleven selv og for lærerens profesjonsutøvelse, vil jeg benytte Jordet (2020) sine perspektiver på Honneth sitt anerkjennelsesbegrep.

Jordet (2020) forklarer at anerkjennelse i form av *kjærlighet* handler om at vi alle har behov for å bli elsket og verdsatt for den vi er og erfare omsorg, empati og nærhet til hverandre, uavhengig av våre prestasjoner (s.90). Anerkjennelse i form av *kjærlighet* i lærer-elev relasjonen henger tett sammen med Frederici og Skaalvik (2017) sine perspektiver på emosjonell støtte. Frederici og Skaalvik (2017) forklarer at emosjonell støtte handler om elevenes opplevelse av «å bli oppmuntret, verdsatt, respektert og akseptert av lærerne», og at elevene skal føle seg trygg og tilfreds sammen med læreren sin (s.190).

Respekt i den offentlige sfæren handler om at et hvert menneske har behov for å høre til og være verdsatt som et likeverdig selvstendig menneske med likeverdige rettigheter i de sosiale og kulturelle fellesskapene en inngår i (Jordet, 2020). I utdanningsammenheng kan anerkjennelsesformen relateres til at elevene i skolen skal komme ut av skolen med ulike kompetanser relatert til skolens samfunnsoppdrag (Jordet, 2020, s. 268). Slik jeg forstår det kan læreren anerkjenne elevene med *respekt*, gjennom instrumentell støtte. Det å gi noen instrumentell støtte handler om faglig veiledning og råd i skolearbeidet (Frederici & Skaalvik, 2017, s. 190).

Jordet (2020) bruker begrepet *sosial verdsetting* for å forklare anerkjennelsesformen *solidaritet* i den sosiale sfæren. Anerkjennelsesformen *sosial verdsetting* handler om at vi alle har behov for å erfare at vår kunnskap, ferdigheter og egenskaper har betydning i fellesskapene vi inngår i. Når våre bidrag verdsettes og etterspørres i fellesskapet er det anerkjennelse i form av *sosial verdsetting* (Jordet, 2020, s. 273). Anerkjennelsesformen må forstås som noe en oppnår i et gjensidig forhold til hverandre, det vil si at vi er avhengig av å bli sosialt verdsatt, men vi må også møte andre med *sosial verdsetting* (Jordet, 2020, s. 275). I overordnet del fremheves det at en forutsetning for å utvikle et inkluderende læringsmiljø er at skolen anerkjenner mangfold som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det å anerkjenne mangfold som en ressurs har nær tilknytning til Befring (2019) sitt berikelsesperspektiv, som handler om at alle elever har muligheter til å lære og til å utvikle seg. Det handler også om å løfte frem elevenes styrker og hvordan de beriker fellesskapet, fremfor å fokusere på mangler (s. 66). Med denne bakgrunnen kan vi forstå at når skoler ser elevene sine med et berikelsesperspektiv, anses mangfoldet som en ressurs for fellesskapet, og med det kan elever oppleve å bli anerkjent i form av *sosial verdsetting*.

Videre anser jeg også skolens målstruktur som betydningsfull når det kommer til hvordan anerkjennelse i form av sosial verdsetting kan komme til uttrykk i skolen. Dette fordi skolens målstruktur kommuniserer hva skolen vektlegger som viktig ovenfor elevene i skolen, og dermed også hvordan skolen verdsetter elevenes bidrag og prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017b, s. 50-51). Sett i lys av Jordet (2020) forstår jeg det som at dersom elevenes bidrag og prestasjoner i skolen reflekteres i skolens målstruktur, kan det være en form for sosial verdsetting. Skaalvik og Skaalvik (2017b) argumenter for at en læringsorientert målstruktur kan virke positivt for elevenes trivsel, relasjoner til lærere og medelever, motivasjon og utholdenhet i møtet med utfordringer i skolen (s. 54.).

I skolen er tilpasset opplæring en måte å jobbe for at alle elever skal oppleve anerkjennelsesformene *sosial verdsetting* og *respekt*. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i skolen. Det er lovfestet i opplæringslovens paragraf § 1-3, og handler om at opplæringen skal tilpasses etter hver enkelt elev sine forutsetninger og evner (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). I forskning på inkludering i skolen viser det seg at tilpasset opplæring er en viktig side ved inkluderingsarbeidet (Persson, 2013). Slik jeg forstår begrepet handler tilpasset opplæring om å gi alle forutsetninger for å delta og mestre i skolen. I følge Håstein og Werner (2014) handler deltakelse i skolen om at elever tar del i faglige, sosiale, praktiske, psykiske og kulturelle prosesser som sammen kan bidra til læring (s.21). Når opplæringen tilpasses slik at alle elevene i skolen opplever at de kan være betydningsfulle deltakere i det sosiale fellesskapet bidrar ikke det bare til at elevene opplever anerkjennelse i skolen, det kan også bidra til sosial inkludering slik Qvortrup og Qvortrup (2018) forklarer begrepet.

Ifølge Jordet (2020) har anerkjennelse nær sammenheng med opplevelsen av *å bli sett*. Jordet (2020) refererer til psykologene Gullestad og Killingmo (2013) og forklarer at det *å bli sett* er en sterk kilde til utviklingen av et positivt selvverd. Det å oppleve å bli sett kan berøre en person dypt og styrke følelsen av at man er til og at man lever (s. 86). Det å oppleve anerkjennelse har dermed nær sammenheng med utviklingen av et positivt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 79-80). I følge Orth og Robins (2014) er selvverd knyttet til den enkeltes individuelle vurdering av å ha verdi. Det trenger dermed ikke å samsvare med en persons objektive ferdigheter eller talent (s.381). Skaalvik og Skaalvik (2022) forklarer at utviklingen av selvverd kan ses ut ifra et individorientert perspektiv og et sosialorientert perspektiv som sammen kan gi en helhetlig forståelse av hvordan en utvikler selvverd. Dersom en ser perspektivene samlet kan selvverd ses som et resultat av at en klarer å leve opp til både ambisjonene en har for seg selv og andres forventninger. Videre er anerkjennelse og sosial støtte en grunnleggende forutsetning for opplevelsen av å ha verdi og opplevelsen av å være verdsatt av de man omgir seg med (s.69).

Anerkjennelse kan ha en viktig betydning for elever med innvandrerbakgrunn av flere grunner. I forskning som fokuserer på hva som kan bidra til inkludering, viser det seg at relasjoner mellom lærer-elev og elevrelasjoner har stor betydning (Adderley et al., 2015). I følge Drugli (2012) kjennetegnes den gode lærer-elevrelasjonen av «høy grad av nærhet, støtte, omsorg, involvering og respekt» mellom lærer og elev (s.48). Det at læreren møter elevene i skolen med anerkjennelse i de tre livssfærene har derfor en viktig betydning for denne relasjonen. I Eriksen (2017) sin forskning på gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen, beskriver hun hvordan etniske markører bidrar til gruppedannelser i skolen og hvordan det får negative konsekvenser. Hun fremhever viktigheten av at barn og unge i det flerkulturelle samfunnet opplever at de gruppene de assosierer seg med blir anerkjent og får en positiv plass i samfunnet (Eriksen, 2017). Slik jeg forstår Eriksen (2017) kan derfor anerkjennelse i skolen være en viktig forutsetning for at blant annet elever med innvandrerbakgrunn opplever å ha en verdifull plass i samfunnet.

2.4 Skolens samfunnsmandat

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 om prinsipper nedfelles skolen sitt doble oppdrag, danning og utdanning, som to gjensidige og avhengige deler av skolen sitt formål. Skolens utdanningsoppdrag omhandler undervisning av fag og utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene som går på tvers av fag: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolens dannelsesoppdrag forklares ved at «Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang

danningsprosess som har enkeltmenneskes frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å gi en dypere forståelse av skolens dannelsesoppdrag vil jeg ta utgangspunkt i Wolfgang Klafki (1998; 2000) sitt begrep *Bildung*, oversatt til danning. Klafki (1998) deler danning inn i tre egenskaper som ses i sammenheng med hverandre: *self-determination* som kan oversettes til *selvbestemmelse*, *co-determination* som kan oversettes til *medbestemmelse* og *solidarity* som kan oversettes til *solidaritet* (s.314).

Skolens dannelsesoppdrag skal bidra til at elevene utvikler *selvbestemmelse*. Det handler om å muliggjøre og utvikle elevenes evner til å kunne ta selvstendige og ansvarlige valg som har betydning for deres liv. Det innebærer også valg knyttet til mellommenneskelige, etiske, religiøse og yrkesmessige forhold (Klafki, 1998). Det kan med første øyekast se ut som at selvbestemmelse er et subjektivt anliggende fordi det knyttes til enkeltindividets autonomi og individualitet. Selvbestemmelse må tvert imot ses i en større sammenheng og i lys av ytre/objektive faktorer (Klafki, 2000). I følge Klafki (2000) utvikles individets selvbestemmelse som et resultat av påvirkning fra samfunnet, kulturen og menneskene en omgir seg med (s.88). Slik jeg tolker Klafki sine perspektiver kan de ses i sammenheng med inkluderingsbegrepet, ved at selvbestemmelse for eksempel kan handle om å ta valg om hvilke fellesskap man ønsker å delta og inngå i, gitt at en har reelle muligheter for selvbestemmelse i inkluderingsprosesser.

En viktig side ved det å dannes til en samfunnsborger er utvikling av *medbestemmelse*. *Medbestemmelse* handler om at elevene i skolen skal dannes til samfunnsborgere som både har rettigheter og ansvar til å bidra sammen med sine medborgere til samfunnets kulturelle, økonomiske, sosiale og politiske utvikling (Klafki, 1998, s. 314).

Det siste perspektivet på skolens dannelsesoppdrag er *solidaritet*, som kan forstås som utviklingen av en form for sosial rettferdighetssans. I følge Klafki (1998) har ikke den enkelte elev bare rett til å utvikle selvbestemmelse og medbestemmelse. Elevene skal også bli ansvarlige og solidariske medborgere. Det innebærer å utvikle et ansvar for å støtte mennesker som ikke har like muligheter eller forutsetninger til å utvikle selvbestemmelse og medbestemmelse som en selv (Klafki, 1998). I sammenheng med inkluderingsbegrepet kan det være spesielt knyttet til at elevene i skolen skal kunne bruke sin inkluderingskompetanse til å støtte elevene som ikke har like muligheter eller forutsetninger for å inkluderes i fellesskapet. Qvortrup og Qvortrup (2015) argumenterer for at det å utvikle inkluderingskompetanse er en viktig forutsetning for å være en samfunnsborger, noe elevene skal bli kvalifisert til gjennom utdanningen (s.107). Inkluderingskompetanse handler om å ha kompetanse til å inkludere andre og selv bli inkludert, men også ha eksklusjonskompetanse til å ekskludere andre fra fellesskaper og til å selv bli ekskludert (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 24-25).

Dersom en ser hele teorikapittelet i sammenheng, kan de utvalgte begrepene og teoretiske perspektivene sammen bidra til en kompleks forståelse av inkludering av elever med innvandrerbakgrunn i den norske skolen. For det første kan anerkjennelse forstås som en viktig forutsetning for inkludering. Selv om inkludering ikke er det overordnede formålet med skolen, kan det bidra til at alle elever skal få oppnå både danning og utdanning gjennom aktiv deltakelse i utdanningsløpet. For det andre blir de utvalgte begrepene og teoretiske perspektivene også brukt i utviklingen av de metodiske aspektene ved studien. Det kommer spesielt til uttrykk gjennom intervjuguiden om tidligere elever med innvandrerbakgrunn sine erfaringer med inkludering i den norske skolen. For det tredje bidrar det teoretiske rammeverket inn i både analysen, tolkningene og drøftingen av

funnene i studien. På den måten settes funnene i sammenheng med den presenterte forskningslitteraturen og tolkes på måter som øker den nåværende forståelsen av inkluderingspraksiser relatert til elever med innvandrerbakgrunn i den norske skolen.

3. Metodisk tilnærming

I metodekapitlet vil jeg presentere og diskutere de metodiske og analytiske valgene jeg har tatt gjennom de ulike delene av forskningsprosessen. Det for å gi leseren innsyn i hvilke refleksjoner og valg som har blitt gjort i løpet av forskningsprosessen for å besvare problemstillingen: «*Hvilke erfaringer og opplevelser har tidligere elever med innvandrerbakgrunn med inkludering i skolen?*». På den måten kan metodekapitlet bidra til å styrke studiens pålitelighet.

Innledningsvis vil jeg beskrive og begrunne den metodologiske inngangen og de metodiske valgene som er gjort i studien. Deretter vil jeg gi en gjennomgang av selve intervjuprosessen fra begynnelsen med rekruttering av forskningsdeltakere til gjennomføring av intervjuene. Videre vil jeg beskrive og forklare valg knyttet til analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg beskrive mine refleksjoner rundt metode, kvalitet og etikk.

3.1 Kvalitativ forskning

Studien har som formål å undersøke fem personer sine erfaringer, tanker og opplevelser med inkludering i skolen. Dermed så jeg det som hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Informantenes opplevelser og erfaringer fra møtet med skolen er data som kan romme et stort mangfold og som er av en kompleksitet som ikke lar seg måle i kvantitativ form. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) søker kvalitative metoder «å innhente informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk» (s.89). Gjennom en kvalitativ tilnærming får derfor forskningsdeltakerne mulighet til å reflektere over sine egne opplevelser og gi utfyllende beskrivelser. Det gjør at en som forsker kan få et unikt innblikk i intervjupersonene sin livsverden.

3.2 Vitenskapsteoretisk landskap

Det epistemologiske standpunktet for studien er sosialkonstruktivismen. Innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn formes og forstås menneskets forståelse av sin virkelighet på bakgrunn av sosiale faktorer, virkeligheten ses med andre ord på som samfunnsskapt (Berger & Luckmann, 1966). Det innebærer at vi mennesker konstruerer vår oppfatning av virkeligheten sammen og i interaksjon med hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018). Med det sosialkonstruktivistiske standpunktet som bakgrunn for studien forsker jeg på forskningsdeltakernes subjektive oppfattelse av sin egen livsverden. Det på bakgrunn av forståelsen av at man kun kan studere verden slik den oppfattes av hver enkelt (Postholm & Jacobsen, 2018). Personene jeg intervjuer i min studie forteller om sine opplevelser med inkludering i skolen. Det innebærer fortellinger om hvordan samhandling med medelever, lærere og andre medmennesker har vært med på å forme både hvordan de oppfatter seg selv og sin virkelighet. Sett fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil også møtet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne være en viktig del av hvordan kunnskapen i studien konstrueres.

3.3 Metodologi: Fenomenologisk inngang

Formålet med studien er å undersøke tidligere elever med innvandrerbakgrunn sine opplevelser og erfaringer med inkludering i skolen. I studien vektlegges intervjupersonenes opplevelser med et fenomen, inkludering i skolen, noe som ifølge Creswell og Poth (2018) kjennetegnes som fenomenologisk tilnærming i forskning. Innenfor kvalitativ forskning søker den fenomenologiske tilnærmingen å beskrive verden slik mennesker selv opplever den fra sitt ståsted (Nyeng, 2012, s. 33). Gjennom å undersøke ulike personers erfaringer med et fenomen søker fenomenologien også å abstrahere forskningsdeltakernes

opplevelser for å få tak på selve kjernen i forståelsen av fenomenet (Creswell & Poth, 2018, s. 75).

I følge Nyeng (2012) kan den fenomenologiske tilnærmingen i kvalitativ metoden være preget av det som kan i utgangspunktet kan fremstå som to motstridende mål. På den ene siden står det subjektive aspektet sentralt fordi at forskeren ønsker å finne ut av hvordan verden oppleves og er for forskningsdeltakeren. Fenomenologien søker med det å beskrive hvordan mennesker oppfatter sin virkelighet og verden, snarere enn å forklare og tolke hvorfor de oppfatter virkeligheten slik. På den andre siden søker også den fenomenologiske tilnærmingen å finne de underliggende grunnene til beskrivelsene, altså hvordan de sosiale betingelsene er med på å påvirke de subjektive erfaringenes (s.34). Motsetningsforholdet som Nyeng (2012) beskriver gjenspeiles også i studiens formål som både er å undersøke hvilke opplevelser forskningsdeltakerne har hatt med inkludering, samtidig som at jeg også søker å finne hva som har bidratt til opplevelsene.

3.4 Dybdeintervju

Innenfor den kvalitative metoden har datainnsamlingsmetoden vært individuelle retrospektive dybdeintervju. Ifølge Thagaard (2018) er «intervjusamtaler godt egnet for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon».

Dybdeintervjuet er en metodologisk tilnærming som samsvarer spesielt godt med fenomenologien (Tjora, 2021) Gjennom dybdeintervju har jeg forsøkt å få deltakerne i studien til å sette ord på «sin virkelighet», for å kunne forstå den og deres opplevelser (Tjora, 2021). I intervjuene har intervjupersonenes subjektive erfaringer og opplevelser med inkludering stått i sentrum. Samtidig har også fortellinger om forskningsdeltakerens liv og individuelle opplevelser vært en innramming for deres erfaringer og opplevelser med inkludering, noe som samsvarer med narrativ forskning (Creswell & Poth, 2018, s. 67)

Dybdeintervjuene var utformet som et semistrukturert intervju. Det vil si det var noen planlagte spørsmål, samtidig som at det var en relativt fri samtale ut ifra spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). I forkant av intervjuene valgte jeg derfor ut temaene jeg ønsket å undersøke og spørsmål som kunne være relevante. Spørsmålene var formulert åpent slik at forskningsdeltakerne skulle inviteres til å snakke mest mulig om det de ønsket å fortelle om, samtidig som at intervjuene ble styrt til av temaene som jeg hadde valgt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Selv om intervjuer på en semistrukturert form søker å undersøke noen utvalgte tema så vil også forskningsdeltakeren ha en viktig rolle i å forme intervjuet. Det fordi at formuleringene og rekkefølgen på oppfølgingsspørsmålene i stor grad lar seg styre av hva forskningsdeltakeren snakker om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Hovedmålet med intervjuet var at intervjupersonen skulle snakke om sine egne refleksjoner og meninger rundt temaet (Tjora, 2021, s. 127). Den semistrukturerte intervjuformen ga dermed forskningsdeltakerne rom til å snakke om det som var viktig i deres livsverden, noe som står sentralt i studier som følger fenomenologien som metodologisk inngang (Nyeng, 2012).

Tjora (2021) understreker at dybdeintervjuer kun kan utforske tema som er knyttet til forskningsdeltakernes subjektivitet. Samtidig kan informasjonen som kommer frem i intervjuene også brukes til «[...] å forstå sammenhenger ut over informantene som individer.» (Tjora, 2021, s. 129). Det er med på å underbygge valget av metode ved at det støtter oppgavens formål. Forskningsdeltakernes erfaringer har stor verdi i seg selv, med

de kan også bli sett i en større sammenheng som beveger seg ut over intervjupersonene som individer, gjennom å knytte det opp mot fremtidig pedagogisk praksis.

En av grunnene til at jeg vurderte det individuelle dybdeintervjuet som hensiktsmessig er at flere elever med innvandrerbakgrunn har flere negative opplevelser med skolen, slik vi ser i den tidligere forskningen som ble presentert innledningsvis. På grunn av den nære sammenhengen mellom inkludering og ekskludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018), kunne temaet i intervjuet være sårbart for forskningsdeltakerne. Derfor var det viktig at forskningsdeltakerne skulle føle seg trygg og komfortabel i intervjusituasjonen. Siden jeg ikke kjente forskningsdeltakerne fra før var det spesielt viktig for meg å bygge tillit mellom dem og meg i intervjusituasjonen. Tjora (2021) forklarer at tidsaspektet i intervjuet kan være viktig for å bygge tillit mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Gjennom dybdeintervjuets åpne form og romslige tidsramme fikk forskningsdeltakerne god tid til å bli trygg i intervjusituasjonen.

3.5 Forholdet mellom teori og empiri

Inkludering er hovedtemaet i oppgaven og er sentralt i formuleringen av problemstillingen. I forkant av intervjuene brukte jeg tid på å lese meg opp på tidligere forskning og teori relatert til inkluderingsbegrepet.

Et av de teoretiske perspektivene som var med på å forme min forståelse av inkluderingsbegrepet i forkant av intervjuene og i utformingen av intervjuguiden var Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt flerdimensjonale inkluderingsbegrep. Jeg hadde deres forståelse av inkludering i bakhodet da jeg utformet intervjuguiden, noe som også var med på å påvirke hvilke spørsmål jeg stilte. I intervjuguiden kom Qvortrup og Qvortrup (2018) sine teoretiske perspektiver til syne gjennom spørsmål om hvilke arenaer elevene hadde følt seg inkludert på i sin skolegang og om hvilke situasjoner de hadde følt seg inkludert, som kan relateres til nivåer for inkludering innad i inkluderingsbegrepet. Honneth og Jordet sine perspektiver på anerkjennelse og Klafki sine perspektiver på danning (bildung) var teoretiske perspektiver som jeg på forhånd hadde sett for meg at kunne ha relevans for problemstillingen. Derfor utformet jeg to tema med to spørsmål innad i hvert tema som var inspirert av de teoretiske perspektivene.

Spørsmålene i intervjuguiden var åpne slik at forskningsdeltakerne kunne fortelle om hva som var viktig for dem fordi studien i hovedsak skulle belyse deres opplevelser. Gjennom analyseprosessen kom det derfor frem nye teoretiske perspektiver. Teoretiske perspektiver på lærerrollen, tilpasset opplæring, mestring og berikelsesperspektivet som Befring (2019) skisserer, var perspektiver som hadde utspring i datamaterialet. Samtidig viste det seg at perspektivene på anerkjennelse og danning (bildung) kom frem som teoretiske perspektiver også i de spørsmålene som ikke var inspirert av den teorien.

Gjennom studien har jeg hatt en abduktiv tilnærming som kjennetegnes av vekslingen mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Underveis i analysen har det oppstått nye spørsmål som igjen har skapt en etterspørsel etter nye teoretiske perspektiver.

3.6 Forskerens rolle

Den fenomenologiske tilnærmingen i studien innebærer forsøker å beskrive verden slik den oppleves av den enkelte (Nyeng, 2012). Samtidig som at den også har som målsetting å forstå fenomenet i en større sammenheng (Creswell & Poth, 2018). Gjennom arbeidet med å skape en forståelse for et fenomen, vil fortolkning ha en sentral plass i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 14). Tjora (2021) vektlegger at studier som innebærer tolkning av

empirisk data bør innebære refleksjon om hvordan tolkningene har kommet frem for å gjøre forskningen refleksiv (s.278). Derfor vil jeg reflektere over hvilke forhold som kan ha påvirket mine valg og fortolkninger i studien.

Som nevnt innledningsvis er jeg selv født i Norge har med andre ord ikke innvandrerbakgrunn i den norske konteksten. Det at jeg ikke sitter med førstehåndserfaringene har bidratt til at jeg har kunne gått inn i studien med et mest mulig åpent sinn. Samtidig har det ikke vært mulig å gå helt nøytral inn i forskningen.

Erfaringene og perspektivene som jeg har opparbeidet meg gjennom livet og studiet utgjør min forforståelse i studien. Min forforståelse har igjen påvirket hvilke valg jeg har gjort gjennom studien og hvordan jeg har forstått og tolket empirien, studien er dermed ikke helt nøytral. I prosjektets innledende fase undersøkte jeg for eksempel tidligere forskning og teoretiske perspektiver på studiens overordnede tematikk som også har farget min forståelse. Det vil si at selv om jeg har forsøkt å gå inn i studien med åpent sinn, så vil jeg som forsker ha påvirkning på hvordan studien fremstilles og dermed også hva som reflekteres som sentralt. Jeg har selv mine egne opplevelser og erfaringer med fenomenet inkludering i skolen. Det har jeg både gjennom å selv være elev og gjennom å arbeide med elever i skolen gjennom jobb og praksis. Ikke minst har det de sosialpedagogiske perspektivene jeg har med meg fra lærerutdanninga stor betydning for hvilke briller jeg bruker når jeg ser på skolens praksiser. Samlet sett har det vært faktorer som har vært med på å kunne farge forskningen.

3.7 Intervjuprosessen

3.7.1 Utforming av intervjuguiden

I kapitlet vil jeg forklare hvordan jeg har utformet intervjuguiden og hvordan det kom til uttrykk gjennom intervjuet. I utarbeidelsen av intervjuguiden (Vedlegg 4.) tok jeg utgangspunkt i problemstillingen for å så velge tema som jeg vurderte som relevant opp mot problemstillingen. Til å begynne med leste jeg om tidligere forskning og faglitteratur som kunne være aktuell for temaet mitt. Gjennom det fikk jeg inspirasjon til hvilke spørsmål som kunne være interessant å stille innenfor forskningsfeltet.

Intervjuguiden er tredelt ved at den begynner med brifing, en tematisk del som er delt inn i ulike tema og debifing. Den innledende delen av intervjuet, brifingen, handler om å definere situasjonen og hva intervjuet innebærer for forskningsdeltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I brifingen gikk jeg gjennom hensikten med studien og hva deltakelsen ville innebære for forskningsdeltakeren. Det innebar at jeg forklarte hvordan jeg kom til å anonymisere dem i oppgaven og hvordan deres personvern skulle bli ivaretatt. Vi gikk også gjennom samtykkeerklæringen slik at de fikk mulighet til å stille spørsmål før de skrev under. I intervjuene brukte jeg diktafon og det var dermed viktig å spørre intervjupersonen om det gikk fint å bruke den i intervjuet, informere om at lydopptaket kun kom til å være tilgjengelig for meg og veileder, og at det ville bli slettet når jeg ble ferdig med å skrive oppgaven. Når det kom til selve intervjusituasjonen la jeg vekt på at jeg var interessert i å høre om deres opplevelser i møte med skolen og at det dermed ikke fantes verken riktige eller gale svar. Det var også viktig for meg å få frem at de kun skulle svare på spørsmål som de ønsket å svare på. Til slutt opplyste jeg om at prosjektet var basert på frivillig deltakelse og at de kunne velge å trekke seg når som helst. Det vil si før intervjuet, i løpet av intervjuet, men også i etterkant av intervjuet.

I den innledende fasen med brifing fokuserte jeg i tillegg på å bli bedre kjent med forskningsdeltakeren, og at forskningsdeltakeren skulle bli litt kjent med meg. Det for å gi

en myk inngang til intervjusituasjonen. I den tematiske delen begynte jeg med å spørre åpent om de kunne fortelle om sin skolegang. Deretter gikk jeg over til temaene: relasjoner til medelever, relasjoner til læreren og undervisning, selvbestemmelse og anerkjennelse for å så stille et helt åpent og oppsummerende refleksjonsspørsmål.

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at intervjuet bør rundes av med en debrifing. Hvor man snakker om intervjuet, hvordan intervjusituasjonen opplevdes og hvor det er rom for at forskningsdeltakeren kan komme med spørsmål (s.161). Avslutningsvis hadde jeg derfor en debrifing hvor vi snakket om hvordan de opplevde det å bli intervjuet og om de hadde flere spørsmål eller tanker om selve intervjuet og temaet. Jeg spurte også alle deltakerne om jeg kunne ta kontakt med dem om det var noe jeg skulle komme på noe etter intervjuet og at de også gjerne måtte ta kontakt med meg om det skulle være noe.

3.7.2 Utvalg og rekruttering

For å undersøke fenomenet inkludering i dybden så jeg det som nødvendig å utforme noen bestemte inklusjonskriterier for utvalget av forskningsdeltakerne, og dermed hvilke personer som skulle fortelle om sine opplevelser med fenomenet. Inklusjonskriteriene for utvalget var at de var født i utlandet av utenlandsfødte foreldre, var i aldersgruppen 18-30 år og hadde gått deler av eller hele skolegangen sin i Norge. Ikke minst var frivillighet og interesse for å dele sine erfaringer med inkludering i skolen viktige kriterier. Utvalget ble avgrenset til fem forskningsdeltakere som alle oppfylte kriteriene.

Når jeg forteller om forskningsdeltakerne vil jeg ikke fortelle hvilket land deltakerne er født i, kun det geografiske området. Det gjør jeg både av personvernsårsaker, men også grunnet formålet med studien. Jeg ønsker ikke å generalisere ut ifra hvilket land forskningsdeltakerne kommer fra, men snarere deres opplevelser og erfaringer med å gå på skolen i et land som de har innvandret til.

3.7.3 Presentasjon av forskningsdeltakerne

Kidane, 25 år, flyttet alene til Norge som 16 åring fra hjemlandet sitt, som ligger i Øst-Afrika. Han forteller om en vanskelig og lang reise fra hjemlandet og hvordan det var å komme alene til et nytt land i ung alder. Kidane er en engasjert mann med mye på hjertet og en positiv innstilling til livet og de rundt seg. Da han kom til Norge begynte han først på norskkurs for å deretter gå yrkesfag på videregående. I løpet av sitt første år byttet han linje fra et yrkesfag til et annet. Etter å ha tatt fagbrev gikk han et år med påbygg på videregående skole før han gikk ut i jobb igjen.

Anna, 25 år, flyttet til Norge fra et øst-europeisk land sammen med moren og søsteren sin da hun var 9 år gammel for å flytte etter faren sin som hadde flyttet til Norge et år i forveien. Da hun kom til Norge, begynte hun i 4. klasse på barneskolen i ordinært løp sammen med tvillingsøsteren sin. Hun gikk på en skole i en liten/mellomstor by. Hun forteller at hun begynte i en klasse hvor det var flere barn med innvandrerbakgrunn fordi det var et asylmottak i nærheten av byen hun bodde i, og at hun opplevde at skolen var flink til å ta imot nye elever. De to første årene fikk hun og søsteren tilrettelagt undervisningen slik at de hadde egne timer utenfor klasserommet sammen med en norsklærer som hjalp dem med å lære seg norsk, mens resten av klassen hadde engelsk. Det hadde hun frem til 6. klasse.

Ibrahim, 26 år, kom alene til Norge som 16 åring etter å ha flyttet fra hjemlandet sitt som ligger i Øst-Afrika. Han tok norskkurs i tre år for å lære seg grunnleggende norskferdigheter og begynte deretter på en videregående skole og gikk to år på byggfag. Da han gikk på videregående, bodde han på et senter for mindreårige flyktninger. På skolen og fritiden var

han spesielt mye sammen med en kompis som også hadde flyktet fra samme land som han selv. Ibrahim var og er fortsatt veldig aktiv på fritiden og er spesielt glad i å trene på treningscenter og spille fotball.

Helin er 19 år gammel og snart ferdig med tredjeåret på videregående. Hun flyttet fra et land i Midtøsten til Norge sammen med foreldrene sine da hun var 7-8 år gammel. Hun gikk de to første årene av barneskolen i hjemlandet sitt og begynte i tredjeklasse da hun flyttet til Norge. Da hun skulle begynne på skolen i Norge gikk hun først noen måneder i en mottaksklasse for å deretter bli flyttet over til en ordinær klasse. Hun lærte seg språket fort og fikk seg fort nye venner i klassen. Hun forteller om en sammensveiset klasse som det var godt å være sammen med og som gjorde mye sammen. På fritida hadde Helin mange jern i ilden og var alltid på farten. Hun brukte mye tid sammen med venner, spilte fiolin og basketball.

Aron er 25 år gammel og flyttet fra et sørlig Øst-Europeisk land til Norge året han skulle begynne i 7. klasse. Han flyttet sammen med mammaen sin og søsteren sin for å bo med faren som hadde flyttet et år i forveien. Da han kom til Norge, tok det ca. et halvt år før han fikk tillatelse til å begynne på skolen i Norge. Han begynte sammen med søsteren sin i en mottaksklasse. Han synes det var spennende å begynne i mottaksklassen hvor det var barn fra mange forskjellige land. I mottaksklassen var han en av de to eldste elevene, mens resten av medelevene i klassen var mye yngre enn han. Etter et halvt år ble han flyttet over til en klasse i ordinær opplæring. Som ungdom var han veldig glad i å spille fotball og fant seg etter hvert en god vennegjeng både på grunn av fotballen og ungdomskolen.

3.7.4 Prøveintervju

I forkant av det første intervjuet gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent for å forsøke å avdekke styrker og svakheter med spørsmålene i intervjuguiden min. Det var viktig for meg å prøve meg i en intervjusituasjon da jeg hadde lite erfaring med å gjennomføre intervju. Jeg forsøkte å gjennomføre intervjuet så realistisk som mulig. Samtidig var jeg nødt til å bruke en person som ikke har innvandrerbakgrunn og som dermed ikke oppfylte kravene til utvalget. Det gjorde at prøveintervjuet ikke ble like realistisk som det kunne vært med en person som oppfylte alle kravene til utvalget. På en annen side var spørsmålene såpass åpne at enhver person som har gått på skolen kunne svare på dem, uavhengig av bakgrunn.

Jeg opplevde at intervjuguiden ble en god støtte i samtalen, men at jeg også var nødt til å bytte om på rekkefølgen på noen av temaene og spørsmålsformuleringene. Enkelte av spørsmålene var formulert på en vanskeligere måte enn nødvendig. Verdien av det å stille åpne og enkle spørsmål ble noe av det viktigste jeg tok med meg fra prøveintervjuet.

3.7.5 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført i to norske byer. I tidsperioden februar og mars 2024. En viktig forutsetning for at intervjuene skulle bli vellykket var at jeg etterstrebet å gjøre intervjusituasjonen så komfortabel som mulig. Derfor fikk forskningsdeltakerne velge fritt hvor de ville møtes for et intervju, samtidig kom jeg også kom med forslag om hvor vi kunne møtes. Intervjuene ble gjennomført på ulike grupperom på campus eller bibliotek, eller intervjudeltakernes arbeidsplass.

I forkant av intervjuet hadde jeg forberedt meg på å gjennomføre semistrukturerte intervju. På grunn av intervjumetodens natur var det variasjon i hvilken grad jeg forholdt meg til de forhåndsformulerte spørsmålene i intervjuguiden, samtidig som at jeg passet

på at intervjupersonene var innom alle temaene i løpet av samtalen. Intervjupersonene hadde forskjellig norskkunnskap. Alle kunne både forstå norsk og gjøre seg selv forstått på norsk, men i ulik grad. Det ble dermed ekstra viktig at jeg som forsker tilpasset intervju spørsmålene ut ifra hvem jeg hadde intervjuene med og deres norskferdigheter. Samtidig som at jeg utøvde forsiktighet i formuleringen av spørsmålene slik at de ikke ledet forskningsdeltakeren i den ene eller den andre retningen.

Gjennomføringen av intervjuene resulterte i 4 timer og 30 minutter med lydopptak som senere utgjorde litt i overkant av 100 sider med transkripsjoner.

3.8 Analyseprosessen

3.8.1 Transkripsjon

I etterkant av intervjuene begynte arbeidet med å omgjøre den muntlige samtalen til skriftlig tekst for å klargjøre datamaterialet til analyse, også kalt transkribering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg transkriberte alle intervjuene selv slik at jeg skulle få god oversikt over datamaterialet før jeg skulle begynne å analysere datamaterialet. I transkripsjonsprosessen valgte jeg å ikke bare transkribere rene ord, jeg tok også med pauser, latter, slangord og lydord. Til tross for at jeg forsøkte å gjøre transkripsjonen så fullverdig som mulig er det likevel utfordringer knyttet til transkribering. Viktige sider ved den muntlige samtale kan falle bort i oversettelsen til skriftlig språk, som for eksempel kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). En annen side er at det å transkribere datamaterialet innebærer en form for fortolkning. Både med tanke på hva en tar med og hvordan det formuleres, bare det å vurdere hvor man setter punktum eller komma er en fortolkning i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

Gjennom å lytte til lydopptakene ble jeg tatt tilbake til intervjusituasjonen noe som også fikk meg til å ikke bare huske hva de kommuniserte, men også hvordan de kommuniserte det. Det å transkribere datamaterialet bidro til at jeg som forsker fikk god oversikt over datamaterialet. Det å lytte til opptakene og transkribere dem ble derfor en viktig del av den innledende fasen i analyseprosessen.

3.8.2 Analytisk tilnærming

I analysen av datamaterialet har jeg brukt Creswell og Poth (2018) sin metode for tematiske analyse: «procedural spirals».

Det første steget i analysen var å organisere datamaterialet som jeg hadde samlet inn (Creswell & Poth, 2018, s. 187). Det innebar at jeg transkriberte datamaterialet og organiserte de transkriberte dokumentene. I analysen bestemte jeg meg for å ta i bruk dataprogrammet Nvivo som analyseverktøy for å få best mulig oversikt og kontroll på det store datamaterialet. Det innebar at jeg benyttet programmet for å kode datamaterialet, for å senere slå kodene sammen til større mer overordnede kategorier.

Det andre steget i Creswell og Poth (2018) sin tematiske analyse er å notere seg tanker og refleksjoner etter hvert som man leser gjennom datamaterialet og oppsummere «feltnotater» (s.187). I forkant og i etterkant av intervjuene hadde jeg skrevet refleksjoner som jeg også tok frem i denne delen av analyseprosessen. I denne fasen begynte jeg allerede å tenke på hva som kunne være nye teoretiske perspektiver, og koder som var det neste steget i analyseprosessen.

Det tredje steget i analyseprosessen gikk ut på å identifisere koder i datamaterialet, som jeg i ettertid brukte mye tid på å slå sammen til ny koder og til slutt danne overordnede kategorier basert på større tema (Creswell & Poth, 2018). I begynnelsen var jeg raus med

kodingen, og da jeg hadde kodet alt datamateriale hadde jeg rundt 70 koder som var fordelt i 24 overordnede tema med underordnede koder. Noen av kodene var mestring, deltakelse, fysisk inkludering, aksept, nysgjerrighet, anerkjennelse fra lærere, om å se hverandre, medelever, språkbarrierer, fritid, språkets betydning for selvbestemmelse, mangfold som en ressurs og mange flere. Til slutt endte jeg opp med to store hovedtema med underordnede tema.

På grunn av den abduktive tilnærmingen i oppgaven var det noen koder og tema som kom av de forhåndsbestemte teoretiske perspektivene som selvbestemmelse og anerkjennelse. Mens andre koder kom av de åpne spørsmålene i intervjuguiden. Samtidig viste det seg at utdragene som var kodet til for eksempel, selvbestemmelse ikke fremsto som det som var mest sentralt for inkludering for forskningsdeltakerne og svarene var lite utfyllende, derfor ble det en av mange koder som etter hvert ble tatt bort. Klafki sin danningsteori (bildung) viste seg likevel å være et teoretisk perspektiv som forskningsdeltakerne snakket om i de andre tematiske spørsmålene som for eksempel relasjoner til medelever og relasjonen til læreren. Det samme gjelder for de teoretiske perspektivene på anerkjennelse som ikke bare ble synlig gjennom de tematiske spørsmålene i intervjuguiden, men som i enda større grad kom til uttrykk gjennom de spørsmålene i intervjuguiden som var mer åpen.

Det neste steget var å se temaene jeg hadde identifisert i lys av forskningslitteratur og teori (Creswell & Poth, 2018). Det ble grunnlaget for det siste steget i Creswell og Poth (2018) sin tematiske analyse som utgjør oppgavens fjerde kapittel hvor jeg presenterer analysen og funn, og drøfter funnene i lys av teori.

3.9 Studiens metodiske refleksjoner

3.9.1 Etske refleksjoner

I kapitlet om etiske refleksjoner vil jeg presentere hvilke refleksjoner jeg har gjort meg om de etiske problemstillingene som har preget forskningsløpet mitt. I kvalitativ forskning hvor man tar i bruk intervju vil etiske problemstillinger være en sentral del av forskningsarbeidet. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det fire områder som bør tas spesielt i betraktning når det kommer til etiske retningslinjer i forskning. De fire områdene er *informert samtykke*, *fortrolighet*, *konsekvenser* og *forskerens rolle*. Det sistnevnte området har jeg belyst i et eget kapittel (3.6 Forskerens rolle).

Informert samtykke handler om at de som deltar i prosjektet er godt informert om hva som er formålet ved studien og eventuelle risikoer eller fordeler ved å delta i prosjektet. Frivillig deltakelse er også en viktig side som omhandler å sikre seg at de som velger å delta gjør det frivillig og at de er klar over at de kan trekke seg når som helst gjennom forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). For å sikre at forskningsdeltakerne mine skulle være godt informert om hva det innebar å delta i forskningsprosjektet og hva som var hensikten med deltakelsen, utformet jeg et informasjonsskriv (Vedlegg 3.). I informasjonsskrivet opplyste jeg om formålet ved studien og hvorfor akkurat de ble spurt om å delta, hvordan type data jeg ønsket å samle inn og hva deltakelsen ville innebære for dem. Informasjonsskrivet ble sendt ut til de som meldte interesse om å delta på studien, før vi avtalte eventuelle intervju. I forkant av intervjuene tok jeg meg godt tid til å forklare det som sto i informasjonsskrivet muntlig og svare på eventuelle spørsmål som dukket opp. Etter å ha gitt informasjonen muntlig gikk vi gjennom samtykkeskjemaet sammen og jeg fikk både muntlig og skriftlig samtykke på at de ønsket å delta i studien.

Konfidensialitet handler om at datamateriale som kan identifisere deltakerne i studien ikke avsløres eller blir tilgjengelig for andre enn forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). I

min forskning har jeg anonymisert datamaterialet fortløpende i transkriberingsprosessen gjennom å gi forskningsdeltakerne pseudonym. Konfidensialitet innebærer også at man som forskere avveier hvilke informasjon som er nødvendig å få frem i forskningen og hvilken informasjon som kan utelates. Forskningsdeltakerne delte åpenhertig i intervjuene og jeg måtte i ettertid ta flere vurderinger på hva som var nødvendig å videreformidle i forskningen.

Konsekvenser handler om at man bør ha et reflektert forhold til hvilke positive og negative konsekvenser den kvalitative undersøkelsen kan få for de som deltar i studien, men også for den større gruppen som de kan representere gjennom studien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). I min studie berører jeg tema som kan være både personlige og sårbare for forskningsdeltakerne. Noen av forskningsdeltakerne har flyktningbakgrunn og det ble et viktig for deres erfaringer i møte med skolen. Under intervjuene var det fortellinger som både berørte intervjupersonen og meg selv som forsker. Det gjorde at jeg som forsker måtte ha en fin balansegang mellom å få frem svar på spørsmål som er relevant for forskningen, være lyttende og interessert, men samtidig ikke gå inn på tema som ville vært for nært forskningsdeltakernes intimsfære. I løpet av intervjuene måtte jeg hele tiden vurdere hvor dypt jeg skulle gå inn i og spille videre på svarene til forskningsdeltakerne. Samtidig ble det viktig for meg å utstråle varme og interesse for å gjøre intervjusituasjonen så behagelig som mulig for forskningsdeltakeren, men samtidig ikke innta en terapeutisk rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg fant ut at en fin måte å anerkjenne det de fortalte, men samtidig ikke gå nærmere inn på sensitive tema var å svare «tusen takk for åpenheten og for at du delte det med meg».

Alle forskningsprosjekt som behandler personvernopplysninger, er pålagt å søke om tillatelse til å gjennomføre prosjektet gjennom Kunnskapssektorens tjenesteleverandør SIKT (Vedlegg 1.). Det for å sikre at forskningsdeltakernes personvern ivaretas på god måte. Det innebærer å kartlegge hvilke opplysninger som hentes inn, hvilken grad av sensitivitet disse opplysningene karakteriseres som, hvor man oppbevarer opplysningene og hvordan deltakerne i prosjektet skal anonymiseres. I mitt prosjekt ønsket jeg å benytte meg av lydopptak i intervjuene og jeg samlet inn sensitiv informasjon om etnisk opprinnelse. Det gjorde at det ble stilt særlige krav til innsamling, oppbevaring og behandling av datamaterialet.

3.9.2 Kvalitet i studien

I kapitlet om kvalitet i studien vil jeg forklare hvilke avveininger jeg har gjort for å sikre kvaliteten i forskningen. Jeg vil diskutere flere kriterier som er viktige å ivareta for å sikre kvaliteten i studien. I følge Tjora (2021) er pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet tre godt innarbeidede kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning.

Tjora (2021) forklarer at *pålitelighet* handler om at de interne sammenhengene i forskningsprosjektet og hvor godt de er gjort rede for. Det innebærer blant annet å gi leseren en forståelse av hvordan empirien, teorien og analysen kobles sammen (s. 263). I metodekapitlet har jeg forsøkt å forklare hvordan teorien, empirien og analysen har virket i samspill med hverandre blant annet gjennom å forklare forholdet mellom forskerens forforståelse, teorien og empirien i studien. Et annet viktig aspekt når det kommer til pålitelighet i forskning er transparens. Det handler om at valgene som har blitt tatt gjennom forskningen kommer tydelig til uttrykk i studien (Tjora, 2021, s. 260). For at oppgaven skal være mest mulig transparent for leseren har det vært viktig å tydeliggjøre valgene jeg tatt gjennom hele prosessen slik at leseren også kan vurdere forskningens kvalitet. Metodekapitlet innebærer derfor metodiske valgene, avveiningene og

begrunnelsene som er blitt gjort i forskningsprosessen og er dermed med på å gjøre forskningen transparent og dermed mer pålitelig.

Gyldighet handler om at den metodiske utformingen av prosjektet har sammenheng med spørsmålene en ønsker å finne svar på (Tjora, 2021, s. 260). I studien ønsker jeg å undersøke tidligere elever med innvandrerbakgrunn sine opplevelser og erfaringer med inkludering i skolen. Valget av metode var derfor nødt til å være slik at deltakerne kunne fortelle åpent om sin erfaringer om fenomenet, derav den fenomenologiske inngangen til studien. Som videre gjort at det naturlig å velge dybdeintervju som datainnsamlingsmetode.

Generaliserbarhet handler om at studien skal ha betydning og være relevant utover de bestemte forholdene som undersøkes (Tjora, 2021). Det vil si at det som forskes frem i studien om intervjupersonenes erfaringer med inkludering også skal kunne ha overføringsverdi utover egenverdien i deres fortellinger. Det har jeg gjort gjennom å begrunne hvordan deres erfaringer kan overføres og dras nytte av i fremtidig pedagogisk praksis.

En annen forutsetning for å sikre kvaliteten i studien var at jeg benyttet meg av en diktafon i intervjuene slik at jeg senere i analysen kunne ha et godt bilde av hva det var forskningsdeltakerne faktisk fortalte. På den måten kunne jeg ha fullt fokus på å lytte til hva forskningsdeltakerne fortalte i intervjuene og det å tilpasse oppfølgingsspørsmålene underveis i samtalen.

3.9.3 Styrker og svakheter

Retrospektive intervju

Det å ta i bruk retrospektive intervju har både sine styrker og svakheter. På den ene siden kan de gi muligheter for rikere refleksjoner fordi forskningsdeltakerne har fått tid til å reflektere over situasjonene i ettertid. Det kan også gjøre at de har fått sårbare situasjoner på avstand slik at det er lettere å snakke om dem, enn det ville vært om en hadde spurt på tidspunktet som det skjedde. Samtidig er det også noen metodologiske utfordringer ved å ta i bruk retrospektive intervju. Sandberg og Vuorinen (2008) forklarer at menneskets perspektiver på fortiden i stor grad er preget av nåtiden og at enkelte minner forsterkes, mens andre i større grad forsvinner og glemmes (s.137). Gjennom de retrospektive intervjuene i studien vil jeg derfor ikke med sikkerhet kunne få fullstendig fatt på forskningsdeltakerne sine opplevelse med inkludering, slik den var da de selv var elev.

Utvalget og generaliserbarhet

I kvalitative studier er det kjent at generaliserbarhet kan være en metodologisk utfordring. Jeg vil derfor diskutere hvordan utvalgsriteriene mine har vært både en styrke og en svakhet og hvordan det har påvirket generaliserbarheten ved studien.

Det å velge et utvalg som gjør seg «kvalifisert» til å delta ut ifra brede kriterier har både fordeler og ulemper. I min studie har jeg forskningsdeltakere med ulik bakgrunn, forutsetninger og erfaringer. Intervjupersonene er født i forskjellige land, har ulik botid i Norge og har flyttet til Norge av ulike grunner, men de har alle til felles at de ikke valgte selv å flytte til Norge. Noen av forskningsdeltakerne har flyktningbakgrunn, mens andre er barn av arbeidsinnvandrere. Forskningsdeltakerne hadde derfor ulike livssituasjoner da de skulle begynne på skolen i Norge. De begynte også på den norske skolen på ulike tidspunkt noe som kan ha betydning for hvilke erfaringer de har hatt med skolen. Samtidig

er det viktig å trekke frem at utvalget ville vært variert uavhengig av om de for eksempel var født i samme land eller flyttet til Norge på samme tidspunkt.

Målet med utvalget var ikke å kategorisere utvalget inn i en spesifikk kategori, men snarere å representere flere ulike personer med innvandrerbakgrunn sine erfaringer i skolen. Røthing (2020) peker på problematikken ved at mennesker med minoritetsbakgrunn blir plassert i grupper hvor det blir antatt at man som en del av en «kategori» innehar bestemte erfaringer som gjelder for alle innenfor den gruppa (s. 20). Samtidig som at intervjupersonene i studien er forskjellige og ikke nødvendigvis kan representere en spesifikk gruppe eller kategori.

Utvalgskriteriene utgjør også en styrke i studien. Det fordi jeg ønsket å forske på hvilke opplevelser tidligere elever med innvandrerbakgrunn hadde med inkludering i skolen. Det endelige utvalget hadde til felles at de ble født i utlandet av utenlandsfødte foreldre og flyttet til Norge i skolealder. Hovedfokuset i forskningen var på å få et innblikk i intervjupersonenes livsverden og hvordan de opplevde å gå på skolen i Norge. Det med fokus på hvordan de opplevde seg selv, trivdes som elev i skolen og hvilke opplevelser de har hatt med inkludering i skolen. Alle forskningsdeltakerne har erfaringer med å være en ny elev i den norske skolen og det å lære seg et nytt språk samtidig som de ble kjent med en ny skolehverdag og kultur. De hadde dermed til felles at de hadde erfaringer med å være i en minoritetsposisjon i ordinær opplæring. I følge Røthing (2020, s. 21) kan enkeltpersoners minoritetserfaringer knyttet til minoritetsposisjoner gi viktige innganger til kunnskapsutvikling. Hun argumenterer også for at det kan «gi gode forutsetninger til å gjenkjenne og identifisere andre typer minoritetserfaringer enn en selv har.» (Røthing, 2020, s. 21). Med det som bakgrunn vil jeg argumentere for til tross for at utvalget på flere måter er veldig forskjellige så har de også noen likheter og viktige erfaringer knyttet til det å ha en minoritetsposisjon, som igjen kan være overførbare til andre sammenhenger.

4. Analyse, presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere analysen og drøfting av mine funn som baseres på fem forskningsintervju av tidligere elever med innvandrerbakgrunn. Gjennom kapitlet belyses deres erfaringer med inkludering i den norske skolen. Empirien som presenteres innenfor hvert tema vil beskrives for å deretter tolkes og drøftes i lys av teorien etter hvert som den presenteres. Empirien vil presenteres i samsvar med den fenomenologiske inngangen til studien. Det innebærer at den vil bli presentert på en beskrivende måte for å gi leseren best mulig innblikk i hvordan virkeligheten oppfattes for forskningsdeltakerne selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Gjennom analyseprosessen har jeg identifisert to hovedtema: *inkludering som opplevelsen av deltakelse og mestring*, og *medelevers betydning for inkludering i skolen*. Førstnevnte tema handler om hvordan deltakelse og mestring har bidratt til forskningsdeltakernes opplevelser med inkludering. Temaet innebærer både hvordan lærer-elev relasjonen og organiseringen av undervisningen har fått betydning for inkludering. Det andre temaet handler om medelevenes betydning for inkludering og adresserer også hvordan mangfoldet i elevgruppa påvirker vilkårene for inkludering i skolen.

4.1 Inkludering som opplevelsen av deltakelse og mestring

Mine funn tilsier at aktiv deltakelse og mestring er sentralt for forskningsdeltakerne sine opplevelser av å være psykisk inkludert, det vil si følelsen av å være inkludert. Det som har hatt størst betydning for forskningsdeltakernes opplevelse med inkludering som deltakelse og mestring har vært en trygg lærer-elev relasjon (4.1.1 *Den gode relasjonen*), at læreren har støttet deres mestring og deltakelse (4.1.2 *Læreren som støttespiller for mestring og deltakelse*) og hvordan undervisningen har blitt organisert (4.1.3 *Organisering av undervisning*). Læreren sin rolle i inkluderingsarbeidet blir dermed implisitt forklart gjennom beskrivelser av deres bidrag til elevenes aktive deltakelse i fellesskapet og mestringsopplevelser. Gjennom de tre underkategoriene belyses både hvorfor mestring og deltakelse er viktige forutsetninger for opplevelsen av inkludering, og hvordan skolen kan tilrettelegge for det.

4.1.1. Den gode relasjonen

Forskningsdeltakerne snakker på flere tidspunkt i intervjuene om relasjonene de hadde til lærerne sine i skolen på godt og vondt, både med perspektiver på hva de satt pris på hos læreren og hva de savnet. Samtlige av forskningsdeltakerne fortalte at relasjonen med læreren var en viktig faktor for deres trivsel og inkludering i skolen. Det samsvarer med tidligere forskning på lærer-elev relasjonen, som viser at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for hvordan elever har det både faglig og emosjonelt i skolen (Frederici & Skaalvik, 2017, s. 187) og at en god lærer-elev relasjon er en viktig forutsetning for inkludering (Adderley et al., 2015).

Helin forteller om læreren sin:

Det er jo din safe (trygge) plass på skolen. [...] Jeg tror det er veldig viktig at man føler at selv om det er en lærer og man skal ha en seriøs relasjon, så tror jeg det er en viktig del at man stoler på læreren som en litt vennedel på en måte. (Helin)

Helin begynner med å fortelle at læreren er *din trygge plass på skolen*. Det begrunner hun videre med å si at det er viktig at læreren er en *vennedel*, samtidig som at hun ser på

læreren som en *seriøs* person. Når Helin beskriver læreren som en *seriøs* person tolker jeg det som at hun har respekt for lærerens rolle. *Vennedelen* med læreren kan være så mangt, men slik jeg forstår Helin handler det om at læreren går litt ut av den *seriøse* rollen hvor man er lærer og elev. Dette ved å være en person som bryr seg om henne og viser omsorg på samme måte som en venn ville gjort. Det samsvarer med Honneth (2008) sine perspektiver på den enkeltes behov for anerkjennelse, og at det ikke holder med anerkjennelse i bare en livssfære. Dersom en ser utsagnet i lys av anerkjennelsesbegrepet slik Jordet (2020) forklarer det, kan læreren som *en seriøs person* handle om opplevelsen av respekt i den rettslige sfæren. Dette fordi læreren respekterer Helin som en elev og motsatt. Det at Helin beskriver at det er viktig at læreren også har *en vennedel* kan forstås som behovet for at læreren uttrykker anerkjennelse i form av kjærlighet i den private sfæren. Når Helin får anerkjennelse fra læreren i form av respekt og kjærlighet, kan læreren oppleves som en trygghet i skolehverdagen.

Når Ibrahim husker tilbake til videregående forteller han at språket var en stor utfordring i skolehverdagen og at det farget hans opplevelser med skolen. Han forteller at det han likte *best* med skolen var en av lærerne hans. Han beskriver henne som *skikkelig snill og flink*, i tillegg brukte hun å hjelpe han med lekser når undervisningstiden var over på slutten av skoledagen. Ibrahim forteller at han følte seg *sett* av denne læreren og begrunner det med:

Jeg spør hun om det jeg mener, hun kjenner meg og vet at jeg ikke tør å spørre foran klassen liksom. Jeg tror at hun forsto meg godt, at det var vanskelig på klassen der. (Ibrahim)

Ibrahim sitt utsagn vitner om at han opplevde å føle seg trygg på læreren sin. Han sier tre ting som ser ut til å bidra til trygghet i relasjonen med læreren. For det første turte han å *spørre om ting* han lurte på. For det andre opplevde Ibrahim at læreren *kjenner han* og vet at han ikke turte å stille spørsmål foran klassen, dermed følte han seg trygg på at læreren ikke ville sette han i en ukomfortabel situasjon. Den tredje grunnen er at Ibrahim opplevde at læreren *forsto* han og hans situasjon i klassen. Videre beskriver han situasjonen sin som vanskelig.

Ibrahim ser ut til å like læreren godt fordi hun både gir han faglig støtte gjennom å hjelpe han med lekser etter skolen og emosjonell støtte ved å være en trygghet for han. Kombinasjonen av faglig støtte og emosjonell ser ut til å bidra til at Ibrahim følte seg *sett* av læreren sin. Ibrahim sine perspektiver på læreren samsvarer med Frederici og Skaalvik (2017) sin forskning på betydningen av emosjonell og instrumentell støtte i lærer-elev relasjonen og hvordan instrumentell og emosjonell støtte kan være korrelert. Korrelasjonen mellom emosjonell og instrumentell støtte kommer til syne ved at læreren støtter Ibrahims faglige utvikling noe som igjen ser ut til å bidra til en opplevelse hos Ibrahim av at læreren er emosjonelt støttende, hun er *snill*. Emosjonell støtte i lærer-elev relasjonen handler om at eleven føler seg trygg og bra sammen med læreren sin (Frederici & Skaalvik, 2017, s. 190), noe som også ser ut til å stemme for Ibrahim.

Klafki (1998) sine perspektiver på danning kommer også til syne i relasjonen mellom Ibrahim og læreren. Fordi det ser ut til at Ibrahim opplever å ha en grad av selvbestemmelse fordi han kan *spørre læreren* om det han *mener*. Når Ibrahim sier at han *tør å spørre* om hva han mener forstår jeg det som at han *tør å spørre* om ting han tenkte eller lurte på. Til vanlig turte ikke Ibrahim å si sin mening, spørre eller si ting foran klassen, i de situasjonene forstår jeg det som at han hadde liten grad av selvbestemmelse og

medbestemmelse. Det at Ibrahim hadde en trygg relasjon til læreren sin kan derfor se ut til å være spesielt betydningsfullt fordi det bidro til at Ibrahim fikk bedre vilkår for selvbestemmelse.

Elevene i skolen har alle rett til å utvikle selvbestemmelse som en del av skolens samfunnsmandat. Hvis en ser utsagnet i lys av Klafki (1998) sine perspektiver utøver læreren solidaritet fordi hun støtter Ibrahim som ikke har de samme forutsetningen til å utøve selvbestemmelse som sine medelever. Når læreren viser solidaritet kan det i lys av Jordet (2020) forstås som at hun anerkjenner Ibrahim i form av respekt i den rettslige sfæren. Det fordi lærerens yrkesutøvelse er i tråd med skolens samfunnsmandat, som både er danning og utdanning. Gjennom å støtte og bidra til at Ibrahim utvikler selvbestemmelse bidrar læreren til at Ibrahim sine rettigheter ivaretas i skolen.

Aron forteller at han hadde en vanskelig hjemmesituasjon da han gikk på ungdomskolen. Han forteller om en lærer som ble spesielt viktig for han:

Jeg følte meg veldig sett av henne [...]. Hvis jeg var borte en dag skjønte hun at det var av en grunn, og tok seg tida til å gi meg råd og en liten innføring i det jeg hadde gått glipp av. [...] det trengte ikke å være faglig, det kunne jo bare være sånn hun kunne bare stoppe meg i gangen og si sånn «Hvordan går det med deg i dag?»». (Aron)

Aron begynner med å fortelle at han følte seg sett av læreren sin. Til å begynne sier han at læreren *skjønte at det var av en grunn* om han ikke kom på skolen, slik jeg forstår Aron gjorde det at han følte seg forstått av læreren sin. Når læreren *skjønte* som Aron sier eller møtte han med forståelse, ser det ut til å styrke hans opplevelse av å bli sett. Videre sier han at læreren *tok seg tida* til å gi meg en innføring om hva de hadde hatt dersom han var borte en dag. Det forstår jeg som at Aron opplevde at læreren prioriterte han ved å gi av tiden sin og at hun brydde seg om at han skulle være oppdatert på det faglige innholdet. Til slutt legger han til at det *trengte ikke å være faglig*, det handlet med andre ord også om at læreren brydde seg om han og hvordan han hadde det. Det samsvarer med Frederici og Skaalvik (2017) sine perspektiver på instrumentell og emosjonell støtte i lærer-elev relasjonen, fordi læreren både viser omsorg og støtter Aron faglig.

Slik jeg forstår Aron bidro opplevelsen av å bli forstått og det å få både emosjonell og instrumentell støtte til følelsen av å bli sett av læreren. Det å oppleve å bli sett har nær sammenheng med anerkjennelsesbegrepet (Jordet, 2020). Det ser en også tegn til i Aron sitt utsagn, dersom en ser det i lys av Honneth (2008) og Jordet (2020) sine perspektiver på anerkjennelse i ulike livssfærer. Dette ved at når læreren er emosjonelt støttende kan det forstås som at læreren anerkjenner Aron i form av kjærlighet, fordi hun viser omsorg og empati for Aron. Videre kan lærerens instrumentelle støtte forstås som anerkjennelse i form av respekt i den rettslige sfæren, fordi læreren bidrar til å oppfylle Aron sine rettigheter i skolen.

I motsetning til Aron uttrykte Kidane et savn og et behov for å bli sett nærmere:

Alle lærerne var gode til å hjelpe meg med fagene, men de kan ikke se bort fra det liksom, «hva har han gått gjennom liksom?» [...] Så det er ikke mange som ser deg litt nærmere på en måte. (Kidane)

Kidane forteller at han opplevde at lærerne hadde et stort fokus på å hjelpe med fag. Når Kidane sier at læreren ikke kunne se bort fra det (fag) tolker jeg at det handler om at han savnet at lærerne skulle bry seg mer om hva han hadde gått gjennom. Kidane møtte ikke bare et nytt språk og en ny skole, han sier selv at han også møtte en helt ny verden, alene

som 16 åring. Kidane forteller gjennom intervjuet at han er veldig takknemlig for den faglige støtten han fikk og at det var viktig for at han skulle oppleve å mestre fagene, lære seg et nytt språk og det å delta i skolen. Samtidig tyder utsagnet hans på at det manglet en helhetlig tilnærming til han som elev, noe som blir spesielt synlig i lys av både Honneth (2008) og Jordet (2020) sine perspektiver på anerkjennelse. Kidane sine beskrivelser av møtet med skolen kjennetegnes av at han blir anerkjent i den rettslige sfæren. Fordi læreren behandler han med respekt gjennom å bidra med faglig støtte slik at han får bedre forutsetninger til å både mestre og bestå fagene i videregående opplæring. Det kan se ut som at lærerne til dels anerkjenner Kidane i den sosiale sfæren ved å anerkjenne hans faglige innsats i skolen. Det som derimot mangler er anerkjennelse i form av kjærlighet i den private sfæren. Når læreren anerkjenner utfordringene i fag, uten å anerkjenne utfordringene som Kidane har hatt i sitt liv generelt, kan det se ut som at det oppleves som mangel på anerkjennelse i den private sfæren for Kidane. Det Kidane savner er at læreren engasjerer seg i hans liv og viser vilje til å bry seg utover faglige prestasjoner og med det se han *litt nærmere*.

4.1.2 Læreren som støttespiller for deltakelse

Kidane fortalte at han synes det var utfordrende å lære det norske språket, men at han hadde flinke lærere som hjalp han med å bli bedre både i språket og fagene:

De stiller spørsmål liksom; «Hva mener du med det?», «Hvordan er det sånn?», «Mener du sånn?». Da går det litt bedre og bedre liksom fra gang til gang, liksom, du er mer, du er med på skolen på en måte. (Kidane)

Når Kidane sier at han er *med på skolen* ser det ut til å komme av at han utvikler seg og det blir *bedre og bedre* som han sier. Jeg tolker det som at opplevelsen av å mestre og utvikle seg er en viktig del av det å føle seg inkludert i skolen. I utsagnet kommer det frem at læreren har betydning for at Kidane ble *bedre*. Lærerne bidrar til opplevelsen av inkludering gjennom å støtte Kidane sin faglige utvikling gjennom å *stille spørsmål*. Med bakgrunn i dette tolker jeg det slik at når Kidane sier at han er *med på skolen*, så viser det til opplevelsen av å være fysisk, psykisk og sosialt inkludert. Qvortrup og Qvortrup (2018) sine tre nivå for inkludering viser seg i Kidane sine beskrivelser ved at han er fysisk i klasserommet, han er en aktiv deltaker gjennom kommunikasjonen med læreren og han føler seg inkludert.

Utsagnet kan også ses i lys av Klafki (1998) sine dannelsesperspektiver. Når Kidane beskriver at lærere stiller mange spørsmål og spør om *hva han mener*, tolker jeg det som at de viser genuin interesse for hans mening og at de er ivrige etter å forstå han. Når lærerne stiller spørsmål om *hva han mener* tolker jeg det som at Kidane får støtte til å formidle sin mening. Slik jeg tolker utsagnet bidrar læreren til at Kidane får mulighet til å være en aktiv deltaker i egen læring, fremfor å være en passiv deltaker. Dermed kan det se ut som at opplevelsen av inkludering både handler om hva «ytre aktører» som en lærer gjør for inkludering, men også hva en selv gjør for inkludering. Inkludering som opplevelsen av deltakelse handler dermed ikke kun om at læreren skal inkludere eleven, men det handler også om at eleven selv har en aktiv rolle. Gjennom å tilrettelegge for et miljø hvor eleven får gode vilkår for deltakelse, legger læreren til rette for både direkte og indirekte inkludering. Indirekte inkludering vil i denne sammenhengen kunne resultere i at eleven kan utvikle sin selvbestemmelse. Det stemmer overens med Klafki (2000) sin forståelse av at selvbestemmelse utvikles som et resultat av samspillet mellom samfunnet og menneskene som lever i det (s.88), som i denne sammenhengen representeres av skolen og læreren. Slik jeg forstår Qvortrup og Qvortrup (2015) kan det videre også bidra

til utviklingen av Kidane sin egen inkluderingskompetanse. Dette fordi selvbestemmelse kan styrke Kidane sine muligheter for å inkludere seg selv gjennom aktiv deltakelse.

Aron forteller om en lærer han hadde en god relasjon til og om en opplevelse han husker spesielt godt. Han kom opp i norskeksamen på 10. trinn og hadde fått karakteren 5. I etterkant hadde læreren forsøkt å ringe han uten å få svar. Derfor hadde hun sendt en tekstmelding hvor hun hadde skrevet hvor stolt hun var av han og det han fikk til. I sammenheng med det forteller han:

Jeg føler liksom hun var den første læreren som på en måte ga meg troen på at jeg kunne få til ting i Norge også, selv om jeg var ny og måtte lære et nytt språk, og ja ga meg litt ambisjoner da. Det var fint. (Aron)

Aron sier at læreren ga han troa på at han kunne få til ting i Norge også, det kan tyde på at Aron i utgangspunktet hadde troa på seg selv, men at han ikke nødvendigvis hadde det i den norske skolekonteksten fordi han var ny og måtte lære et nytt språk. For Aron var det å møte en lærer som hadde troa på han veldig betydningsfullt. Det ga han troa på seg selv og ambisjoner om at han kunne mestre de utfordringene han møtte i skolen og i fremtida. Det ser ut som at læreren til Aron bidro til at han fikk høyere mestringsforventning i skolen. Læreren overbeviste Aron om at han kunne mestre i skolen, noe som igjen bidro til at han fikk høyere mestringsforventning og ambisjoner som han sier. Det samsvarer med Bandura (1986) sin forståelse av at menneskene en omgir seg med kan være en viktig kilde til mestringsforventning gjennom verbal overbevisning.

Det å anerkjenne at elevene i skolen har potensiale til å utvikle seg og mestre i skolen er viktig for alle elever, men kanskje spesielt for elever som Aron som både skulle lære seg et nytt språk og samtidig prestere i skolen. Utsagnet til Aron blir spesielt kraftfullt sett i lys av Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori, slik den skisseres av Jordet (2020). Dette ved at læreren møter Aron med respekt i den rettslige sfæren gjennom å oppfylle hans rettigheter som elev, i kraft av sin rolle som lærer. Samtidig opplever Aron at læreren strekker seg utover den rettslige sfæren til den sosiale sfæren gjennom å anerkjenne hans prestasjoner og verdi både i og utenfor skolen. Når læreren viser respekt i den rettslige sfæren og sosial verdsetting i den sosiale sfæren ser det ut til å henge sammen med Arons opplevelse av kjærlighet i den private sfæren. Jeg forstår det slik at Aron opplever at læreren investerer i han. Det er noe som igjen ser ut til å gi han større håp og drømmer der og da, men også for fremtiden.

Arons fortelling viser at læreren kan ha stor påvirkningskraft både på hvordan en ser seg selv her og nå, men også hvordan en ser på sine fremtidsutsikter. Det kan tyde på at opplevelsen av anerkjennelse bidrar til inkludering der og da, men også at anerkjennelse gir ringvirkninger for fremtidig inkludering i utdanning og arbeidsliv. Utsagnet reflekterer med det selve kjernen i Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori ved at lærerens anerkjennelse av Aron får stor betydning for at han skal realisere sitt potensiale.

Aron sin opplevelse er spesielt interessant å se opp mot statistikken som tilsier at elever med innvandrerbakgrunn generelt presterer dårligere i skolen enn norskfødte elever, og at flere dropper ut av videregående opplæring (SSB, 2017). Hvis en ser statistikken i lys av Aron sitt utsagn kan statistikken være et uttrykk for at skolen har et uutløst potensiale når det kommer til anerkjennelse av elever med innvandrerbakgrunn. Gjennom å møte elevene i skolen med anerkjennelse kan læreren bidra til både skolens utdannende funksjon og skolens dannende funksjon. Som vi ser i Aron sitt tilfelle, kan læreren utgjøre en forskjell i forhold til om en har ambisjoner om å mestre i skolen eller ikke.

Da jeg spurte Helin om hun opplevde at hun kunne være seg selv i skolen forteller hun:

Jeg er veldig utadvendt som jeg sa og veldig lite redd for å være meg selv. Og det har vært ganger hvor læreren har sagt at det er bra at du er sånn og at det er bra for klassemiljøet (Helin).

Når Helin snakker om hva som var viktig for at hun skulle kunne være seg selv i skolen viser det seg at læreren også spiller en rolle. Læreren anerkjenner ikke bare Helin for den hun er, hun anerkjennes som en elev som utgjør en ressurs i klassefellesskapet og miljøet i klassen. Noe som Jordet (2020) beskriver som en forutsetning for reell anerkjennelse.

Det er ikke alltid at lærerens forsøk på å invitere til aktiv deltakelse oppleves som inkluderende. Ibrahim forteller om en lærer som brukte å spørre om hans mening foran resten av klassen:

Jeg følte meg varm i kroppen og svetter med engang liksom! Jeg liker ikke når lærere snakker til meg rett foran klassen. [...] Selv om det ikke er ditt språk, det betyr ikke at vi gjør feil eller at du er svak liksom, men jeg føler meg sånn. Jeg følte meg som jeg ikke er god nok liksom. Så jeg turte ikke å snakke, turte ikke å si noe. (Ibrahim)

Ibrahim beskriver en undervisningssituasjon hvor han opplever at det stilles krav som han ikke har forutsetninger for å mestre. Ibrahim forteller at han *liker ikke* når læreren spør han foran klassen og beskriver ubehaget i situasjonen ved at han blir *varm* og *begynner å svette*. Videre forteller Ibrahim at han ikke føler seg *god nok*, noe som gjør at han *ikke turte å snakke eller si noe*.

Slik jeg tolker situasjonen gir lærerens forsøk på inkludering negativt utslag for Ibrahims opplevelse av inkludering. Når læreren stiller krav som Ibrahim ikke klarer å leve opp til virker det negativt i inkluderingsøyemed. Dette fordi det skaper rammer for inkludering som frarøver Ibrahim en fullverdig plass i fellesskapet. Med utgangspunkt i Arnesen (2001) sin forståelse av marginalisering blir Ibrahim per definisjon marginalisert. Marginaliseringen kommer til uttrykk gjennom Ibrahim sin opplevelse av å være utilstrekkelig i møte med lærerens krav. Dette ser igjen ut til å virke negativt for Ibrahim sitt selvverd, fordi det fører til følelsen av at *jeg er ikke god nok* som Ibrahim sier. Det å innfri egne og andres forventninger er en kilde til selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017a). Når Ibrahim ikke møter læreren sine forventninger, kan det ha negativ påvirkning på selvverdet hans. Personer med lavt selvverd er spesielt sårbare for negative opplevelser og har ofte antennene ute for situasjoner og hendelser som kan bekrefte deres lave selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 74). Når det stilles krav som Ibrahim ikke klarer å leve opp til kan det dermed skape en negativ spiral hvor lav mestringsforventning svekker Ibrahims selvverd som igjen fører til lavere mestringsforventning og selvverd igjen. Når Ibrahim har lav mestringsforventning bidrar det til at han *ikke turte å si noe*, med andre ord fikk det konsekvenser for hans deltakelse.

Ibrahims opplevelse viser at det er noen viktige forutsetninger som må ligge til grunn for at læreren skal være en støttespiller for aktiv deltakelse. Ibrahim sin opplevelse belyser i høyeste grad hvordan deltakelse ikke nødvendigvis er inkluderende, dersom man selv ikke har troa på at man mestrer kravene for å delta. Det viktigste for Ibrahim ser ut til å være at invitasjoner om aktiv deltakelse må være på elevens premisser og basere seg på hva en selv opplever at en har forutsetninger til å mestre. Fra læreren sin side innebærer det å tilpasse opplæringen på en måte som ikke overgår elevenes mestringsforventning, men som bidrar til å styrke elevenes mestringsforventning. Det samsvarer med Skaalvik og

Skaalvik (2015) som forklarer at tilpasset opplæring kan styrke elevenes mestringsforventning i skolen (s.23).

4.1.3 Organisering av undervisning

Når forskningsdeltakerne forteller om sine inkluderingsopplevelser viser det seg at organiseringen av undervisningen i stor grad har påvirket deres vilkår for deltakelse og mestring, og med det inkludering.

Ibrahim og Kidane kom til Norge som 16 åringer og forteller begge at språket var en stor utfordring for inkludering, men begge forteller at kroppsøvfaget bidro positivt til deres erfaringer med inkludering i skolen:

Det er gym som gjør mest inkludering, når vi er på gym er vi et team liksom. [...] Når vi er på gym da er jeg meg liksom. Det er det som gir meg mest sånn confidence! [...] det er bare sånn kroppsarbeid, gym ja, alle vi er sammen der, men når vi er på klassen og snakker om et tema så kan du som snakker bra norsk beskrive hva du forstår og ikke liksom, men jeg gjør ikke det fordi jeg har ikke språket til det. (Ibrahim)

Jeg var ganske aktiv, også da følte jeg meg bare sånn «nå kan jeg bare være med og være meg» på en måte. (Kidane)

Når Ibrahim bruker ordene *alle vi* som er *sammen* og *et team* tolker jeg det som at det handler om hans opplevelse av inkludering i gym. Det fordi han omtaler et tydelig *vi* som er *sammen* som et *team*, hvor Ibrahim anser seg selv som en del av teamet eller fellesskapet som klassen utgjør i gymtimene. Kidane sier at han bare kan *være med* i gymtimene. Slik jeg forstår Kidane mener han at gym gjorde det lettere å delta, som igjen bidrar til en følelse av å være inkludert for Kidane.

Det å kunne delta i gymtimen på en måte som en mestrer får positive konsekvenser for Ibrahim og Kidane. Begge sier at de opplever å kunne være seg selv når de har gym. Ibrahim sier i tillegg at faget gir han *confidence* (selvtillit). For å forklare hvorfor han får selvtillit, opplever å være inkludert og kan være seg selv, sammenligner han to arenaer for inkludering innad i skolen: klassefellesskapet i klasserommet og klassefellesskapet i gymsalen. I sammenligningen legger han vekt på at organiseringen av undervisningen bidrar til at premisene for deltakelse er forskjellig i hvert av fellesskapene. I klasserommet brukes det norske språket mye og det var et verktøy som verken Ibrahim eller Kidane følte at de mestret så godt. I gymsalen var det derimot kroppen som kunne brukes som et verktøy for deltakelse. *Kroppslig arbeid* var noe som både Kidane og Ibrahim var glad i og som de mestret. Slik jeg tolker utsagnene til både Ibrahim og Kidane gir kroppsøvfaget gode vilkår for inkludering gjennom å bidra til aktiv deltakelse. Når elevene opplever at de har forutsetningene til å delta i aktivitetene i skolen bidrar det til inkluderingsopplevelser. Lærerens rolle i inkluderingsarbeidet er å organisere undervisningen slik at elevene i skolen har muligheten til å delta gjennom å bruke et verktøy som de mestrer. På bakgrunn av Ibrahim og Kidane sine erfaringer fremstår tilpasset opplæring som en sentral side ved inkluderingsarbeidet i skolen.

Opplevelsen av inkludering i form av mestring og deltakelse handler ikke nødvendigvis om den sosiale deltakelsen og interaksjon med andre. Det kan også være knyttet til individuelle oppgaver. Ibrahim som forteller om hvordan det kunne være å få en individuell oppgave på skoleverkstedet da han gikk byggfag:

Fordi det er din oppgave, du skal gjøre den alene og jeg prøver å gjøre den ordentlig sjøl, så ja, når jeg gjør sånn så følte jeg meg som at jeg er på skolen. (Ibrahim)

I utdraget forklarer Ibrahim at det å gjøre en individuell oppgave som han mestrer er med på styrke følelsen av at han *er på skolen*, noe som jeg tolker som en opplevelse av inkludering. Jeg tolker det dit at for Ibrahim handler inkludering i skolen om mer enn deltakelse i et fellesskap med sine medelever. Det handler også om å kunne delta i skolen på en måte som tilfredsstillende de underliggende kravene man har til det å være elev. Det samsvarer med Uthus (2022) sin forskning på inkludering i skolen som viser at det ikke er nok å inngå i sosiale relasjoner alene, men at en også er avhengig av å mestre de faglige kravene og utfordringene en møter som elev i skolen (s. 158). Det at læreren tilpasser undervisningen slik at alle møter oppgaver de kan mestre er derfor en viktig side ved lærerens inkluderingsarbeid, og førte til opplevelsen av inkludering for Ibrahim.

Organiseringen av undervisningen viste seg også å bidra til andre former for deltakelse. Kidane trekker frem hvordan en historietimene skapte diskusjoner om forskjellige levesett og hvordan livet hans var før han flyttet til Norge:

Så dem sier ikke at du er har feil, dem (medelevene) blir bare mer nysgjerrig liksom, «hvorfør er det sånn?», «hvordan lever du sånn?» «hvordan er det nå?» så du blir bedre kjent med dem og du gir (din) mening liksom. Du sier hva du mener også er det ingen som dømmer deg. (Kidane)

Temaet i historietimen så ut til å berøre både Kidane og medelevene sin livsverden. Noe som ser ut til å gi positive konsekvenser for Kidane sin opplevelse av inkludering. Jeg tolker Kidane sitt utsagn som at temaet bidro til engasjement i klassefellesskapet, fordi han sier at medelevene ble *nysgjerrig* og etterspurte hans mening. Han trekker også frem at når han fortalte om sin *mening* så var det *ingen som dømmer deg*. Det tolker jeg som en viktig forutsetning for at Kidane ville dele meningene sine. Medelevenes nysgjerrighet og etterspørsel av Kidane sitt bidrag samsvarer med anerkjennelsesformen sosial verdsetting slik Jordet (2020) forklarer anerkjennelsesformen. Opplevelsen av at medelevene anerkjenner Kidane i den sosiale sfæren kan også se ut til å ha sammenheng med Klafki (1998) sine perspektiver på selvbestemmelse, fordi temaet bidrar til at Kidane kan gi sin *mening*. Dersom en ser utsagnet i lys av Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt flerdimensjonale inkluderingsbegrep ser det ut som at det bidro til at Kidane var inkludert på flere nivå. Han var inkludert på både fysisk, sosialt og psykisk inkludert, slik jeg forstår han.

Det å tilrettelegge for undervisning som berører elevenes livsverden viser seg å være en viktig side ved lærerens arbeid med tilpasset opplæring. Når undervisningen oppleves som relevant og gjenkjennelig for elevene ser det ut til å virke positivt for inkludering. Årsaken til dette kan være at det åpner opp for deltakelse gjennom å gi rom for at forskjellige meninger og perspektiver kan anerkjennes som viktige bidrag i fellesskapet.

Anna forklarer at hun trivdes godt på barneskolen og i klassen. Da jeg spurte om hvorfor hun trivdes sammenlignet hun skolen i hjemlandet og den norske skolen. Hun beskrev skolen i hjemlandet som streng og prestasjonspreget og forteller at de blant annet fikk karakterer i barneskolen. Hun beskriver den norske skolen som mer avslappet og fri:

Det handlet ikke om å få gode karakterer og konkurrere med andre, det handlet om å lære seg og bli flink og å gjøre ting man er stolt av og ja. Så det synes jeg definitivt var bra. (Anna)

Anna fremhever at fokuset på det å lære seg, bli flink og gjøre ting man er stolt av var positivt for hennes overgang og opplevelser med den norske skolen. Et læringsmiljø som setter mestring foran prestasjoner, ser ut til å gi gode vilkår for inkludering for Anna. Hennes opplevelse av læringsmiljøet samsvarer med forskning på læringsorientert målstruktur. I følge Skaalvik og Skaalvik (2017b) kan en læringsorientert målstruktur virke positivt for elevenes trivsel, relasjoner til lærere og medelever, motivasjon og utholdenhet i møtet med utfordringer i skolen (s. 54.). Gjennom å fokusere på mestring fremfor prestasjon og konkurranse kan den norske skolen gi gode vilkår for deltakelse og opplevelser med inkludering. Nyankomne elever i skolen er spesielt sårbare i den prestasjonsorienterte skolen. Dette fordi de allerede bærer en stor vekt på skuldrene sine med tanke på språkinnlæring, møtet med en ny kultur og det å navigere seg i det som på mange måter blir et nytt liv.

Betydningen av å møte fag og oppgaver som bidrar til deltakelse og mestringsopplevelser blir spesielt tydelig sett opp mot opplevelser hvor det ikke er tilfellet. Både Ibrahim og Kidane fortalte at de hadde flere negative opplevelser med gruppearbeid. Det kom av at de opplevde å ikke forstå oppgaven eller at de ikke hadde språket til å beskrive og formidle tankene sine til resten av gruppa.

Jeg var med, men jeg var ikke med. (Ibrahim)

Du blir han Kidane som har så få ord liksom, så bruker du det du har, men du har masse ting å si. (Kidane)

Ibrahim forteller med sitt utsagn at han var til stede i gruppearbeidet, men han var ikke med. Dersom en ser Ibrahim sitt utsagn i lys av Qvortrup og Qvortrup (2018) sine nivåer for inkludering virker det som at han opplevde å være fysisk inkludert. Selv om han var fysisk inkludert manglet han likevel opplevelsen av å være med, altså psykisk inkludering. I Ibrahim sitt tilfelle tolker jeg det som at mangelen på deltakelse i gruppearbeidet bidro til opplevelsen av ekskludering.

Kidane forteller at han blir til *Kidane som har så få ord* i møtet med gruppeoppgavene selv om han egentlig har *masse ting å si*. Både Ibrahim og Kidane opplever at de ikke har forutsetningene til å delta på samme linje som resten av gruppa fordi det stilles krav til et språk som de ikke mestrer godt nok til å delta. Med bakgrunn i Arnesen (2001) sin definisjon av marginalisering, kan en argumentere for at Kidane og Ibrahim blir marginalisert i møtet med slike oppgaver. Dette kan igjen kan få negative konsekvenser for deres selvvurd fordi de ikke innfrir skolens forventninger, som er en viktig kilde til å utvikle et positivt selvvurd (Skaalvik & Skaalvik, 2022). Når oppgavene i undervisningen ikke er tilpasset alle sine forutsetninger, kan det virke negativt for elevenes opplevelser med å være inkludert i skolen. I verste fall kan det føre til at elever blir marginalisert i skolen slik vi ser at Kidane og Ibrahim blir i de nevnte opplevelsene.

Når du gjør ting på en måte og det ikke er riktig så får du liksom et feil blick eller «nei sånn skal det ikke være». Da blir det sånn okei da er du ikke god nok på en måte. Da er det ikke najs, jeg skjønne det, jeg e ikke god nok på det jeg gjør. (Kidane)

For Kidane gir opplevelsene av å ikke mestre skolens krav en dobbel ekskluderingsopplevelse. I første omgang bidrar opplevelser med å mislykkes i skolearbeidet til at han blir marginalisert som igjen gjør at han ikke føler seg *god nok*. I andre omgang blir han møtt av medelever som ser ut til å reflektere skolens krav ved at de gir Kidane *et feil blick* når han ikke møter kravene. Dette tolker jeg som at bidrar til

ekskludering for Kidane. Det er tydelig at Kidane verken innfrir skolens eller medelevenes forventninger, noe som ser ut til å være negativt for Kidane, *da er det ikke nais*. Opplevelser som den Kidane beskriver kan av flere grunner virke negativt for elevenes selvverd. For det første opplever ikke Kidane å innfri læreren og elevenes forventninger, noe som er viktig for utviklingen av et positivt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2022). For det andre er det fravær av anerkjennelse og støtte fra både medelevene og læreren. Anerkjennelse og støtte er en sentral kilde til et positivt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2022).

Hva er det som gjør at Kidane sine medelever gir han *et feil blick* når han ikke mestrer? Slik jeg ser det har det utspring i skolens systemiske betingelser. Skolen kommuniserer forventninger til elevene gjennom blant annet kompetansemål, oppgaver og hva som vektlegges i undervisningen. I situasjonen Kidane beskriver kommer skolens forventninger til uttrykk i form av hvilken oppgave elevene får. Når læreren gir klassen en oppgave kommuniseres det også en forventning om at elevene i klassefelleskapet skal mestre den. I utsagnet ser en at kravene som kommuniseres gjennom oppgaven i stor grad påvirker vilkårene for inkludering i elevfelleskapene i undervisningen. Elevene som ikke mestrer skolens krav blir ekskludert, slik som Kidane.

Videre er det interessant å stille spørsmål ved hvilke av skolens mange krav, forventninger og verdier som kommuniseres mest i skolen. Disse kravene, forventningene og verdiene speiles igjen i elevenes relasjoner og forventninger til hverandre. I dette tilfellet kan det se ut som at fokuset på skolens utdanningsfunksjon, med sine krav om faglig utvikling og prestasjoner, blir mest fremtredende. Det er særlig negativt for Kidane fordi han opplever å ha et vanskelig utgangspunkt på grunn av språket. Skolens dannelsesfunksjon er ikke fremtredende i Kidane sitt utsagn, snarere er det mangelen på verdier for danning som er fremtredende. I situasjonen Kidane beskriver gjør språket at han ikke har like forutsetninger for selvbestemmelse og medbestemmelse som medelevene sine. Med bakgrunn i Klafki (1998) forstår jeg det som at det gjør at det stilles høyere krav til elevenes evne til å utøve solidaritet med hverandre i slike situasjoner. Kidane sin opplevelse vitner om hvor viktig tilpasset opplæring er i skolen og hvordan mangel på tilpasset opplæring får negativt utslag på flere nivå. Utsagnet viser også hvordan verdier og forventninger som kommer ovenfra, fra både skolen og læreren, påvirker vilkårene for inkludering i elevfelleskapene i skolen.

4.2 Medelevers betydning for inkludering i skolen

Medelevene til forskningsdeltakerne har på ulike måter fått betydning for deres opplevelser med inkludering i skolen.

Det var veldig bra klassemiljø [...] det var en helhet der. Jeg følte definitivt at jeg ble sett der. (Anna)

Anna har et annet perspektiv på det å bli sett enn de andre forskningsdeltakerne. Hun snakker om hvordan det å være en del av *en helhet i klassen* gjorde at hun følte seg sett. Slik jeg forstår Anna følte hun seg som en del av *helheten* i klassen og var i positiv kontakt med resten av klassen. Dette tolker jeg som en opplevelse av å være inkludert i klassen. Hun sier at hun *ble sett* i klassen, noe jeg tror kan ha sammenheng med at hun ble anerkjent som en del av fellesskapet i klassen. Det er et interessant perspektiv at erfaringer med å være en del av noe eller føle tilhørighet i en gruppe kan bidra til opplevelsen av å føle seg *sett*. Anna sitt utsagn er spesielt interessant å se opp mot Qvortrup og Qvortrup (2018) sine inkluderingsgrader. Dette er særlig i forbindelse med det de uttaler om hvordan det å være fullstendig inkludert svekker følelsen av sosial

synlighet. Samtidig som å være inkludert i noen fellesskap og ekskludert fra andre hever betydningen og synligheten av å være inkludert i et fellesskap. Det er vanskelig å si noe om hvor Anna befinner seg når det kommer til grader av inkludering ut ifra utsagnet. Samtidig kan det se ut som at hun befinner seg et sted hvor hun både er inkludert i klassefellesskapet og er sosialt synlig, *hun blir sett*.

Helin forteller om hvorfor bestevenninna hennes var viktig for hennes trivsel og opplevelser med inkludering i skolen:

Jeg tror det viktigste er at man blir litt ekstra tatt vare på, bare det at man inkluderer litt ekstra og er forståelsesfull. [...] Hvis jeg ikke forstod noe så visste hun sånn at ok jeg hadde litt vanskeligheter med å forstå, men samtidig ikke gjorde så stor greie ut av det sånn at jeg ikke følte meg utenfor. (Helin)

Helin beskriver at hun hadde et behov for å bli tatt litt ekstra vare på av medelevene sine og forteller hvordan ei god venninne i klassen gjorde akkurat det. Hun forteller at venninna forsto at hun hadde behov for å bli *litt ekstra tatt vare på*. Det sier både noe om hvordan Helin opplevde sin egen situasjon, og hvordan venninna evnet å se at Helin opplevde å være sårbar. Det at Helins venninne så at hun hadde behov for å bli tatt ekstra vare på samsvarer med anerkjennelsesformen kjærlighet (Jordet, 2020). Fordi venninna viser omsorg og nærhet til Helin uavhengig av at hun hadde *vanskeligheter med å forstå* som hun sier. Det at Helins venninne så henne og støttet henne samsvarer også med Klafki (1998) sitt perspektiv på solidaritet, fordi venninna viser en form for sosial rettferdighetssans. Helins venninne viser dermed også det Qvortrup og Qvortrup (2015) forklarer som inkluderingskompetanse, samtidig som hun også styrker Helin sin inkluderingskompetanse.

Det å føle at man ikke forstår språket kan i seg selv føre til en opplevelse av ekskludering. For Helin var det ikke bare verdifullt at venninna støttet henne da det var vanskelig å forstå ting, det var også måten hun gjorde det på som var viktig for hennes opplevelse av inkludering. Når venninna støtter Helin gjør hun ikke en *så stor greie ut av det*, og det ble viktig for at Helin ikke skulle føle seg *utenfor* eller ekskludert. Helins utsagn viser dermed det komplekse og uatskillelige samspillet mellom inkludering og ekskludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Aron forteller om klassekameratene sine:

Det var jo veldig fint å ha klassekamerater som ikke lo hvis jeg sa noe feil. Eller at det var sånn at hvis de synes noe var gøy da som jeg sa, at vi liksom kunne le litt sånn sammen av det. Så jeg følte veldig en trygghet på det. (Aron)

Noe av det Aron var mest usikker på da han hadde flyttet til Norge og begynte på skolen var språket. Slik jeg tolker utsagnet til Aron opplevde han at klassekameratene opplevdes som en trygghet når han følte seg sårbar på grunn av språket. Det at de kunne *le sammen om det* tolker jeg som at Aron opplevde det som inkluderende. Fordi de var *sammen* om å le om han sa noe som var *gøy*. Det at Aron følte seg trygg sammen med klassekameratene sine kan komme av at han ble anerkjent som en del av oss som er *sammen*, som kan forstås som anerkjennelse i form av sosial verdsetting (Jordet, 2020). Når Aron anerkjennes som en aktiv deltaker i miljøet gjennom sosial verdsetting, ser det i lys Qvortrup og Qvortrup (2018) ut til å bidra til både sosial og psykisk inkludering .

Kidane opplevde at språket ofte ble et hinder i skolen, han trekker spesielt frem hvordan medelevenes holdninger til det gjorde at han følte seg inkludert:

De var jo litt sånn «jajaja du kan ikke språket, men du kan alt, du kan gjøre alt på en måte». Så da føles det bra. (Kidane)

Kidane forteller at medelevene erkjenner at språket er en utfordring ved å si *du kan ikke språket*, samtidig sier de, *men du kan alt* og med det løfter de frem hva Kidane mestrer. Kidane beskriver medelever som ser på han med et positivt blikk og slik jeg forstår Kidane opplevde han sine medelever som anerkjennende. Dette er fordi medelevene gjorde det tydelig at de aksepterer han med både sine styrker og svakheter og samtidig gir han en plass i fellesskapet, noe som samsvarer med Jordet (2020) sine perspektiver på anerkjennelse. Når medelevene møter Kidane med anerkjennelse kan det se ut til å bidra til opplevelsen av inkludering hos Kidane fordi de viser at det er plass til han i fellesskapet. Det ser også ut som at medelevene viser at de har troa på han fordi de sier *du kan gjøre alt*. Det at andre viser at de har troa på deg gjennom å fortelle det til deg er en kilde til utvikling av mestringsforventning (Bandura, 1986). Medelevene kan dermed også ha positiv påvirkning på Kidane sin mestringsforventning i skolen.

Samtidig som at Kidane opplevde medelevene sine som anerkjennende og inkluderende, uttrykker han i en annen sammenheng hvor sårt det kan være å ikke kunne språket like godt som klassekameratene sine:

Så sier de jo sånn at jeg kan jo andre språk, jeg lærer meg, men likevel det gjør jo litt sånn. Nei f altså, ikke vær sånn liksom, vær det samme. (Kidane)*

Det ser ut som at Kidane blir møtt med anerkjennelse hos medelevene sine fordi de anerkjenner styrkene hans som det å *kunne andre språk*, og svakhetene hans ved å si at *han lærer seg*. Samtidig ser det ut som at det er en hårfin linje mellom hva som oppleves inkluderende og hva som ikke gjør det. På den ene siden ser det ut som at medelevenes forsøk på å anerkjenne han med sine styrker og svakheter er positivt for Kidane. På den andre siden uttrykker Kidane et ønske om at medelevene skal *vær det samme*. Dette kan igjen vitne om en opplevelse av ekskludering, han vil ikke at medelevene skal behandle han annerledes. Det kan vitne om sårbarheten som Kidane følte på i klasserommet knyttet til sine språkferdigheter og den vanskelige balansen mellom å få støtte fra medelevene sine, men samtidig ikke oppleve at man skiller seg for mye ut. Kidane ser ut til å være både inkludert og ekskludert samtidig. Han er med andre ord inkludert til en viss grad (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Ibrahim forteller at det i hovedsak var språket gjorde at det var vanskelig i skolen:

Når du henger med de som snakker bra norsk liksom, hvis du ikke forstår, hvis du ikke sier noe, da synes jeg det er litt kjedelig så jeg følte meg nesten hele året litt tomt liksom. (Ibrahim)

Ibrahim forteller at han følte seg *tom* når han var sammen med *de som snakket bra norsk* i klassen når han *ikke forsto* eller fikk til å *si noe*. Når han ikke følte at han klarte å delta i samtaler med medelevene sine bidro det til en opplevelse av ekskludering hos Ibrahim.

Ibrahim sine opplevelser viser at det å kunne språket er en viktig forutsetning for inkludering i skolen. Både når det kommer til faglig deltakelse og mestring, men også når det kommer til de sosiale relasjonene til medelever. Det å skulle lære seg et nytt språk samtidig som at Kidane og Ibrahim også samtidig skulle tilfredsstille kravene til det å være elev i skolen så ut til å være krevende for dem. Det samsvarer med Myklebust (2021) sine perspektiver på hvordan språket kan gjøre at elever som Ibrahim og Kidane kan finne seg i en svært krevende elevrolle.

Ibrahim og Kidane gikk begge mellom et og tre år på norskkurs før de begynte i det ordinære opplæringsløpet i den videregående skolen. Spørsmålet er om det var nok når språkferdighetene ofte opplevdes som utilstrekkelig i det ordinære utdanningsløpet i skolen og i møte med medelevene sine. Det reiser spørsmål om hva som regnes som tilstrekkelige norskkferdigheter i Opplæringslovens (1998) paragraf §2-8 og §3-12 om retten på særskilt språkopplæring.

Samtidig som at det å lære seg majoritetsspråket er viktig for deltakelse i skolekonteksten (Strand et al., 2017). Samtidig gir Ibrahim og Kidane sine opplevelser også grunn til å stille spørsmål ved hvilke perspektiver på språk og flerspråklighet som ble regjerende i klasserommet og i skolen. I samtalene med Ibrahim og Kidane forteller de at de opplevde at det var et stort fokus på å lære norsk, og at det å ikke mestre det norske språket gjorde det vanskeligere å bli inkludert i skolen. På bakgrunn av Kidane og Ibrahim sine gjentatte opplevelser med å ikke strekke til i undervisning og ulike sosiale fellesskap i klassen, kan det se ut som at språket opplevdes som belastning. Deres opplevelser med å være flerspråklig i skolen ser dermed ikke ut til å reflektere hvordan flerspråklighet kan være en ressurs slik Kjelaas (2017) beskriver.

4.2.1 Verdien av elevmangfold

En gjentakende tematikk i intervjuene var hvordan elevmangfold fikk betydning for forskningsdeltakernes positive erfaringer med inkludering og deres trivsel i skolen. Mangfold handler i denne sammenheng om at det er variasjon i hvilket land medelevene i klassen ble født i eller har tilknytning til.

Det var ganske mange fra andre land, så du har mye å prate om, «hva mener du sånn», «det er ikke sånn hjemme», «hvorfor er det annerledes», så da har du forskjellige meninger. Så da blir det liksom siden norske som er født i Norge da dem sier «nei, men hvorfor er det sånn?» da kommer du med din mening så da blir vi tettere liksom. (Kidane)

I utsagnet kan det se ut som at elevmangfoldet i klassen bidrar til at det blir diskusjon i klassefellesskapet og som Kidane sier *du har mye å prate om*. Elevene etterspør hverandres meninger gjennom å stille ulike spørsmål. Kidane sier at når de norske som er født i Norge stiller spørsmål til han bidrar det til at han kan *komme med sin mening*. Han trekker også frem at *forskjellige meninger* kommer frem og det gjør at de blir *tettere*. Det tolker jeg som at Kidane mener at mangfoldet i klassen gjør at det blir gode diskusjoner hvor man blir bedre kjent og dermed mer sammensveiset som klasse. Kidane og medelevenes kommunikasjon samsvarer med Befring (2019) sitt berikelsesperspektiv, gjennom å løfte frem elevmangfoldet i klassen som en berikelse for hverandre opplever elevene at de blir *tettere*. Utsagnet samsvarer også med Jordet (2020) sine perspektiver på anerkjennelse i form av sosial verdsetting, fordi elevene anerkjenner hverandre som verdifulle deltakere og bidragsytere i fellesskapet. Det kan tyde på at når elevene i skolen møter hverandre med anerkjennelse og anerkjenner mangfoldet som en berikelse i skolen kan det bidra til opplevelsen av inkludering.

Aron forteller at det å gå på en skole med stort elevmangfold var med på å bidra til at han følte seg inkludert i skolen:

Jeg følte meg ikke så veldig, veldig annerledes på en måte. Jeg tenkte at liksom her kan du kan være fra hvor som helst og fortsatt liksom få deg venner og ha det fint på skolen. (Aron)

Kidane forteller også om hvordan mangfold påvirket inkludering i skolen.

Første året var det bare meg (med innvandrerbakgrunn), så det føltes litt vanskelig og utafør. Mens i salg og service var det en del andre med innvandrerbakgrunn, og flere med innvandrerbakgrunn enn bare en i en klasse. Jeg vet ikke sånn det føltes litt bedre for min del. (Kidane)

Aron sitt utsagn tilsier at han så på elevmangfoldet i skolen som positivt for sin trivsel og inkludering. For Aron ser det ut som at elevmangfoldet bidrar til at han føler at det er rom for han og alle elever i skolen. Han sier også at han ikke følte seg *så annerledes* i møtet med en skole med stort elevmangfold. Jeg tolker Aron sitt utsagn som at mangfoldet i skolen var viktig for inkludering for hans del.

Kidane har et annet perspektiv. Han forteller at på førsteåret på videregående *var det bare meg (med innvandrerbakgrunn)*, noe som gjorde at han følte seg *utenfor* og som gjorde det *vanskelig*. Slik jeg forstår Kidane bidro det at han var den eneste med innvandrerbakgrunn til opplevelsen av å ha ekskludert posisjon i klassen, han følte seg *utenfor*. Kidane sitt utsagn må også ses i lys av Kidane sine norskferdigheter som også bidro til at han opplevde at det var vanskelig å bli kjent med elevene i klassen. Det sier noe om hvor sårbart det kan være å begynne som elev på en ny skole i et nytt land. Da han begynte i en ny klasse var det flere elever med innvandrerbakgrunn, noe som bidro til at det *føltes litt bedre* for Kidane. Det kan indikere at mangfoldet i klassen hadde betydning for inkludering for Kidane.

Aron og Kidane sine perspektiver på hvordan mangfoldet i skolen og klassen bidro til inkludering er et viktig perspektiv å ha med seg inn i skolen for både lærere, skoleledelse og elevene i skolen. Det at skolen har et stort elevmangfold kan i seg selv bidra til inkludering som vi ser. Samtidig indikerer det også hvordan skolene kan jobbe med inkludering. Det jeg trekker ut av Aron og Kidane sine utsagn er at det å anerkjenne mangfoldet som betydningsfullt og gjøre det synlig i skolen er en viktig side ved skolens inkluderingsarbeid. Når mangfoldet i skolen ses på som en berikelse tolker jeg det som en måte som skolen kan anerkjenne elevene gjennom sosial verdsetting. Dette skjer ved å anerkjenne elevene som utgjør elevmangfoldet i skolen som viktige bidragsytere for en inkluderende skole. Når elevene anerkjennes som betydningsfulle deltakere i et fellesskap er det anerkjennelse som sosial verdsetting (Jordet, 2020). Samtidig reiser utsagnene også nye spørsmål om hvordan skolene kan være inkluderende uavhengig av elevsammensetning og elevmangfold.

4.2.1.1 Ikke gjør meg annerledes!

Det å bli behandlet på lik linje med og av medelevene sine er et behov som flere av forskningsdeltakerne uttrykker.

Aron forteller om hva som var noe av det viktigste for inkludering og trivsel i skolen:

Det at lærerne viser at de bryr seg og behandler deg på lik linje med de andre. (Aron)

Anna snakker om hvordan hun ble *behandlet* i skolen:

Jeg følte aldri at jeg ble behandlet annerledes. Sammenlignet med de andre barna, det var liksom, jeg satt pris på at jeg ikke ble behandla annerledes (Anna)

Ibrahim forteller om hvordan han opplevde at andre *så på han* i skolen:

Det var mange som så meg liksom som en elev på en måte, i stedet for en som kjem fra ... (Øst-Afrika) på en måte. (Kidane)

Aron sier at det er viktig at lærerne *bryr seg* og at de behandler elevene på *lik linje*. Slik jeg forstår Aron er det å bli behandlet på *lik linje* en forutsetning for inkludering og trivsel i skolen. Anna sier at hun *aldri følte at hun ble behandla annerledes* og at hun satt pris på det, og beskriver med det at måten hun ble behandlet på var inkluderende. Kidane forteller det på en annen måte. Han satt pris på at lærere og medelever så på han som en elev og ikke han som kommer fra et annet land. Kidane sier at det er *mange* som så på han som en elev som alle andre. Samtidig tolker jeg Kidane som at han også har vært i situasjoner hvor han har følt at han har blitt sett på som Kidane som kommer fra ... (i Øst-Afrika) og ikke eleven Kidane.

Samtidig som utsagnene sier noe om hva forskningsdeltakerne mener er viktig for inkludering tolker jeg det også som at de indirekte sier noe om ekskludering. Forskningsdeltakernes beskrivelser illustrerer hvordan ulike majoritetsprivilegium påvirker inkludering og ekskludering i skolen. De fleste elever som er født inn i majoritetskulturen i Norge går ikke rundt og bekymrer seg for at kommer til å bli behandlet eller gjort annerledes. Elevene som er født inn i majoritetskulturen blir automatisk sett på som en elev når de er på skolen og ikke *han som kommer fra Øst-Afrika* som Kidane sier. Det reflekterer at elever som har innvandrerbakgrunn, ikke nødvendigvis opplever å ha de samme privilegier som elever som er den del av majoritetskulturen kan ta for gitt. Det vil si majoritetsprivilegier (Røthing, 2014). Det gjør at de kan bli spesielt sårbare i situasjoner hvor de føler at noen ser dem som annerledes. Slik jeg forstår forskningsdeltakernes perspektiver handler det ikke nødvendigvis om å bli behandlet likt, men om å bli behandlet likeverdig som sine klassekamerater. Det innebærer at man først og fremst skal bli behandlet og sett på som en elev i skolen som «alle andre».

5. Avslutning

I avslutningen vil jeg oppsummere de mest sentrale funnene, presentere et kritisk blikk på studien og rette blikket mot nye spørsmål i forskningsfeltet. Avslutningsvis vil jeg presentere mine personlige refleksjoner og konkluderende tanker.

Problemstillingen i masterprosjektet har vært:

«Hvilke opplevelser og erfaringer har tidligere elever med innvandrerbakgrunn med inkludering i sin skolegang?»

Formålet med studien var å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer fem tidligere elever med innvandrerbakgrunn har hatt med inkludering i sin skolegang. Gjennom den fenomenologiske inngangen i studien har jeg forsøkt å løfte frem forskningsdeltakernes stemmer gjennom deres opplevelser og erfaringer med inkludering.

5.1 Oppsummering av sentrale funn

Gjennom de kvalitative forskningsintervjuene fant jeg flere fellestrekk ved forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer med inkludering, som sammen utgjør studiens funn. Gjennom analysen fant jeg at både lærere og medelever hadde vært viktige støttespillere for forskningsdeltakerne sin trivsel, mestring og deltakelse, og med det også hatt en viktig rolle for deres opplevelser og erfaringer med inkludering i skolen.

Det som var mest fremtredende i forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer med inkludering var nettopp det å være likeverdige og aktive deltakere i skolen som mestret skolens krav og utfordringer. Det førte til opplevelsen av å faktisk *være på skolen*, som kan relateres til Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt psykiske inkluderingsnivå. Når den gode relasjonen ligger til grunn gir det gode forutsetninger for at læreren skal kunne være en støttespiller for elevenes deltakelse og mestring. For at relasjonen skal oppfattes som god er elevene avhengig av å bli møtt både faglig og emosjonelt. De har behov for å føle at læreren *ser dem* for den de er, men også for den de en gang kan bli i fremtiden, og at det blir gjort med et positivt blikk. Felles for forskningsdeltakernes beskrivelser av den gode lærer-elev relasjonen er at de har blitt møtt med anerkjennelse i skolen. En viktig forutsetning for at læreren skal kunne bidra til inkludering er dermed at relasjon mellom lærer og elev kjennetegnes av anerkjennelse.

Gjennom å tilpasse opplæringen og organisere undervisning som tilrettelegger for at alle får muligheter til å delta og mestre ut ifra sine forutsetninger kan læreren gi elevene gode vilkår for inkludering. Det bidrar også til at elevene opplever det Jordet (2020) beskriver som anerkjennelse i form av sosial verdsettelse, fordi det kan bidra til opplevelsen av å ha verdi i fellesskapet. Dette kan igjen bidra til utviklingen av et positivt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2022). Studiens funn tilsier derfor at tilpasset opplæring er en sentral side i inkluderingsarbeidet fra lærerens side.

Relasjoner som kjennetegnes av anerkjennelse har også vært viktig for at elevene i skolen skal kunne bidra til hverandre sine inkluderingsopplevelser. Videre har det også vist seg at solidaritetsdimensjonen til Klafki (1998) er fremtredende i forskningsdeltakernes opplevelser med hvordan medelevene deres har bidratt til inkludering. Solidaritet kommer derfor tydelig frem som et dannelsesperspektiv som er viktig for inkludering i skolen. Gjennom å fokusere på skolens dannelsesoppdrag vil man samtidig arbeide for en mer inkluderende skole, og på lang sikt et mer inkluderende samfunn.

Sist, men ikke minst etablerer studien at mangfold er en berikelse i skolen. For forskningsdeltakerne har elevmangfoldet bidratt til at det har blitt rom for både forskjellige

meninger og mennesker i skolen. Forskningsfunnene viser at læreren kan løfte mangfoldet frem som en berikelse i skolen gjennom å organisere undervisning som berører elevenes livsverden, og som anerkjenner forskjellige perspektiver som verdifulle bidrag i fellesskapet.

Det finnes som sagt mye forskning som tilsier at mange elever med innvandrerbakgrunn har negative erfaringer og opplevelser med å bli marginalisert i møtet med skolen. Dette kan også studiens forskningsfunn være med på å underbygge. Samtidig som at studien har identifisert viktige sider ved inkludering har også forskningsdeltakernes opplevelser med både ekskludering og marginalisering vært en del av funnene i studien. Slike opplevelser har vært mest fremtredende i situasjoner hvor opplæringen ikke har vært tilrettelagt for deres deltakelse og hvor de har opplevd mangel på mestring. Inkludering og ekskludering er fenomener som har en uatskillelig sammenheng av natur, og fullstendig inkludering er ikke oppnåelig eller ønskelig (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Marginalisering er på den andre siden er noe en aktivt må jobbe imot i skolen. Det innebærer at både skolen og lærerne har et kritisk blikk både på skolens rammer, som for eksempel utdanningspolitiske føringer, og ikke minst den pedagogiske praksisen innenfor skolens rammer. Funnene i studien, som viser hva som har bidratt til inkludering i skolen, kan også være en måte å motarbeide marginalisering.

5.2 Et kritisk blikk på studien

Forskningsdeltakerne i studien, som alle er tidligere elever med innvandrerbakgrunn, er en sammensatt og mangfoldig gruppe. Dette er noe som også gjelder for elever med innvandrerbakgrunn generelt. Det gjør at de vektlegger forskjellige sider ved inkludering. Studien går bredt ut og undersøker erfaringer til elever som begynte i den norske skolen på ulike tidspunkt og som hadde ulike innganger til den norske skolen. Noen av forskningsdeltakerne gikk i mottaksklasse, andre tok norsk kurs og noen begynte rett i ordinær opplæring. Kidane og Ibrahim begynte på den norske skolen i videregående alder, mens Helin, Aron og Anna begynte imellom 3.-7. trinn på barneskolen. Tidspunktet hvor forskningsdeltakerne har blitt intervjuet har også betydning for hva de vektlegger når det kommer til inkludering. Dersom intervjuene hadde foregått på et tidspunkt hvor forskningsdeltakerne fortsatt gikk på skolen kunne de vektlagt andre sider igjen. Fordi at studien favner så bredt som den gjør, gir den også et bredt svar på hva som er det viktigste for inkludering for elever med innvandrerbakgrunn i skolen. Dermed kan studien si noe om overordnede verdier for arbeidet med inkludering, men ikke nødvendigvis gå like mye i dybden på mer spesifikke pedagogiske praksiser.

På grunn av oppgavens omfang er det flere sider ved inkluderingsarbeidet i skolen som jeg ikke har hatt mulighet til å undersøke så nært som jeg kunne ønsket. Spesielt Ibrahim og Kidane sine fortellinger får meg til å undre meg over hvilken kompetanse skolen og lærere har når det kommet til det å ivareta enslige mindreårige flyktinger i skolen. Videre vekker studiens funn en nysgjerrighet på å undersøke hvordan skolen kan løfte frem mangfoldet som en berikelse i større grad enn min studie hadde rom for å undersøke.

5.3 Refleksjoner og konkluderende tanker

Selv står jeg både på målstreken i masterløpet og på startstreken inn i yrkeslivet. For meg bidrar studien med verdifulle perspektiver på lærerens rolle i inkluderingsarbeidet i skolen. Dette fordi studien er med på å bygge bro mellom de teoretiske og forskningsbaserte perspektivene jeg har med meg fra studiet, og skoleverdenen slik den oppfattes av de «viktigste personene i skolen», nemlig elevene.

Selv om studien bidrar med positiv kunnskap om hvordan man som lærer kan møte denne elevgruppen i skolen, sier også studien noe om hvor kompleks og utfordrende lærerrollen er og kan være. I en verden og en skole som er i konstant forandring og utvikling krever det også at lærerens kunnskap er i stadig utvikling. Studien finner for eksempel at en viktig side ved inkludering er at undervisningen tar opp temaer som berører elevenes livsverden. Hvilke temaer som elevene i skolen kjenner seg igjen i avhenger av hvilke elever som utgjør elevgruppa.

Læreren bør derfor ha bred kompetanse og kunnskap av både språklig, kulturell og religiøs art. For at læreren skal kunne *se hele eleven* i skolen må hen også ha et godt bilde av verden slik den fremtrer for eleven. Hvordan opplever elevene verden fra sitt ståsted og hvilke spenninger kan det for eksempel skape i klassefelleskapet? Hvordan kan for eksempel konfliktbildet i verden ha betydning for elevene som flytter over landegrenser, og hvilken kunnskap har egentlig læreren om det?

Videre spørsmål i forskningsfeltet kan dermed være hvordan lærerutdanninga skal kunne bidra med kompetanse som er viktig i dagens samfunn, men som også bidrar til at læreren er rustet til å møte et samfunn og en skole i konstant endring. Slik jeg ser det forutsetter det at lærerutdanninga ikke kan ses på som noe en er ferdig med etter fem år. Det er snarere en danning og utdanningsprosess som må foregå gjennom hele yrkeskarrieren for at læreren skal kunne bidra til at skolen oppfyller sitt samfunnsmandat. Noe som er i tråd med Klafki (1998) sine perspektiver på danning. Samtidig er det viktig å anerkjenne at dette ikke er en oppgave som handler om læreren alene. Det handler også om skolens ledelse, skolens samarbeidspartnere og utdanningspolitiske føringer.

Selv om både tidligere forskning og min egen studie tilsier at det skjer både marginalisering og ekskludering i skolen, tilsier min studie også at skolen på noen måter også lykkes med inkludering av elever med innvandrerbakgrunn i skolen. Skolen som system er langt fra perfekt, men studien viser likevel at læreren kan være en viktig bidragsyter for elevenes opplevelser med inkludering i skolen. På den måten kan studien være et positivt bidrag inn i forskningsfeltet, noe som gir meg stor motivasjon på min vei inn i læreryrket.

Referanser

- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk : en innføring* (Revidert. utg.). Oplandske bokforlag.
- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European journal of special needs education*, 30(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Antirasistisk senter. (2017). "Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun" - En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Antirasistisk senter.
- Arnesen, A. (2001). *Aktør- og strukturperspektiver anvendt på forståelse av marginalisering i skolen : vitenskapsteoretisk essay om forklaringsmåter innen metodologisk individualisme og sosial strukturteori* (Bd. 2001 nr 24). Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73).
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! : en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning]. Trondheim.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th edition. utg.). Sage.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 13-33.
- Dzamarija, M. T. (2019, 5. mars 2019). *Slik definerer SSB innvandrere*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole : gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal akademisk.
- Frederici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 186-203). Gyldendal akademisk.
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I M. A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10. Språkboka*. (s. 217-230). Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. I B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialouge*. Peter Lang.
- Klafki, W. (2000). The Significance of Clasical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Lawrence Erlbaum Associates,.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. . Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-47). Gyldendal akademisk.
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk : integrering og inkludering i det moderne samfunnet* (O. Fosland, Overs.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=6>
- Myklebust, R. (2021). Kulturelt og språklig mangfold i klasserommet - hva så? I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1-7. Mangfold og mestring*. (s. 159-185). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 - How can we improve our theories in order to change practice? *European journal of special needs education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- NOU: 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=11>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Orth, U. & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387. <https://www.jstor.org/stable/44318803>
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205-1220. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.745626>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre hva jeg har å si". Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. Cappelen damm akademisk.
- Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2008). Dimensions of childhood play and toys. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 135-146. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13598660801975790>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Mestringsforventning. I *Motivasjon for læring : teori og praksis* (s. 17-30). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017a). Elevens selvverd. Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 70-90). Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017b). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevens mentale helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2022). Elevens selvverd. Et aspekt ved psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- SSB. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- SSB. (2024). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Strand, G. M., Berge, Å. D. & Steen-Olsen, T. . (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 116-134). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 130-150). Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2022). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (2. utg., s. 155-195). Gyldendal.
- Wæhle, E. (2022). Minoritet. I *Store norske leksjon*. Hentet 14. mars 2024 fra <https://snl.no/minoritet>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til forskningsdeltakerne

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

24.05.2024, 18:45

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
466615

Vurderingstype
Standard

Dato
25.01.2024

Tittel

Elever med minoritetsbakgrunn sine opplevelser med inkludering og ekskludering i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Armend Tahirsylaj

Student

Live Sofie Myreng Mikalsen

Prosjektperiode

29.01.2024 - 28.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 28.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

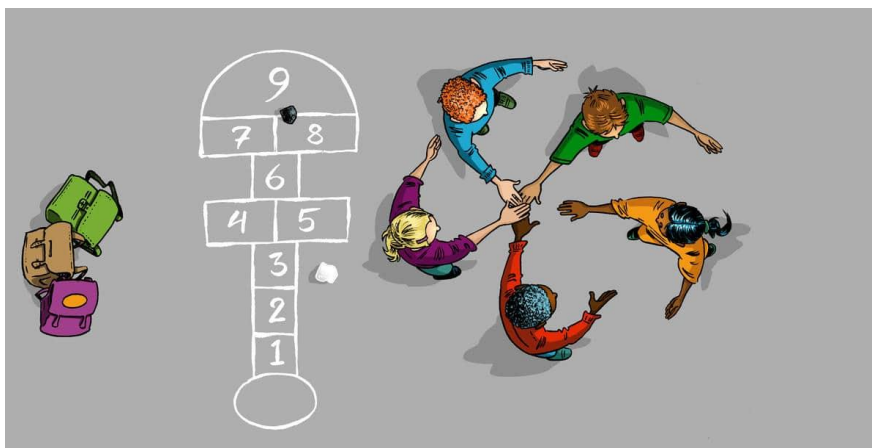
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til forskningsdeltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Inkludering i den norske skolen»?

Dette er til deg som er født i Norge eller i utlandet av utelandsfødte foreldre, som har vært elev i den norske skolen og som kunne tenke deg å være deltager i mitt forskningsprosjekt. Jeg heter Live Sofie Myreng Mikalsen og er en lærerstudent fra NTNU som skal skrive master i sosialpedagogikk. I den forbindelse ønsker jeg å høre om dine opplevelser og erfaringer med den norske skolen. I dette skrivet får du informasjon om hva det vil innebære å delta i forskningsprosjektet for deg.



Formål

Formålet med masteren er å få innsikt i hvilke erfaringer elever med minoritetsbakgrunn har hatt med inkludering i sin skolegang. Hovedvekten vil ligge på hva som skal til for å oppnå en inkluderende skole for alle elever og hva som kan være til hinder for inkludering.

Jeg har en midlertidig problemstilling:

Hvilke erfaringer og opplevelser har elever med minoritetsbakgrunn med inkludering i den norske skolen?

Gjennom intervju ønsker jeg å snakke med deg om din skolegang og temaene:

- Trivsel i skolen
-
- Klassefelleskap

- Inkludering
- Relasjoner til lærere og medelever

I intervjuene er jeg interessert i å høre hva som har vært viktig for deg i skolen og det er dine opplevelser som står i sentrum. Det er ingen riktige eller gale svar.

- Dersom du ønsker det sender jeg gjerne spørsmålene som skal stilles i intervjuet på forhånd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er et forskningsprosjekt fra *NTNU – Institutt for lærerutdanning*.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Live Sofie Myreng Mikalsen

Telefon: [REDACTED]

E-post: ismikals@stud.ntnu.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien fordi jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer du har hatt med inkludering i den norske skolen. De som blir spurt om å delta har til felles at:

- *Du har gått på skole i Norge.*
- *Du er født utenfor Norge av utenlandsfødte foreldre.*
- *Du er mellom 18-30 år*

Jeg ønsker å intervju mellom 5-10 personer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et individuelt intervju. Intervjuet vil vare ca. 40-60 minutter. I løpet av intervjuet vil det bli tatt **notater** og **lydopptak**. De vil bli oppbevart slik at de er utilgjengelig for alle andre enn meg og min veileder. Navn og privat informasjon vil **anonymiseres** fortløpende, det vil si at navnet ditt vil bli byttet ut med et annet. Lydopptak slettes etter studiens slutt.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene som du bidrar med, vil kun være tilgjengelig for meg og veilederen min. Lydopptaket og notater vil bli oppbevart på en av NTNU sine lagringsplattformer. Du som deltaker vil ikke være gjenkjennelig i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter at oppgaven godkjennes i juni/juli i 2024. Etter prosjektets slutt vil notater og lydopptak fra intervju slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU – Institutt for lærerutdanning* 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 meg eller veileder.

- Forsker/student: **Live Sofie Myreng Mikalsen**
 - E-post: lsmikals@stud.ntnu.no
 - Telefon: [REDACTED]
- *Veileder ved NTNU* **Armend Tahirsylaj**
 - E-post: armend.tahirsylaj@ntnu.no
- Vårt personvernombud: **Thomas Helgesen**
 - E-post: thomas.helgesen@ntnu.no
 - Telefon: 93079038

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

Armend Tahirsylaj
(Veileder)

Live Sofie Myreng Mikalsen
(Forsker/student)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring for forskningsdeltakere

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering av elever med minoritetsbakgrunn i den norske skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At det blir tatt notater og lydopptak i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide: Inkludering i skolen

Innledende samtale til intervjuet

- Først og fremst: Tusen takk for at du vil stille til intervju!
- Presentere meg selv: studie, interesser, hvor jeg kommer fra osv.
- Fortelle om prosjektet
- Jeg er ute etter dine opplevelser og erfaringer – det er ingen riktige eller gale svar.
- **Anonymisering av intervjuet og forskningen:** Jeg kommer til å anonymisere deg ved å erstatte navnet ditt med et annet. Intervjuet vil lagres sånn at det kun er jeg og veilederen min som har tilgang på det.
- **Frivillig deltakelse:** Du kan trekke deg når som helst gjennom hele prosessen. Det vil si nå, i løpet av intervjuet, men også i ettertid av intervjuet.
- Man må ikke svare på spørsmål som man ikke ønsker å svare på.
- «Går det fint om jeg bruker denne opptakeren?»
- **Skrive under på samtykkeskjema!**
- Intervjuet tar ca. en time

Oppvarmingsspørsmål

Kan du fortelle om deg selv og ditt liv frem til nå?

- Alder
- Tid i Norge
- Foreldre og familiebakgrunn
- Egen bakgrunn
- Utdanning
- Jobb
- Interesser

Introduksjon

Jeg kommer til å spørre om din skolegang og da ønsker jeg at du trekker frem det du husker best og det som er viktig for deg. Det gjør ikke noe om det er fra barneskole, ungdomsskole eller videregående.

Kan du fortelle om din skolegang?

- Når begynte du på den norske skolen?
- Har du gått i mottaksklasse?
- By eller bygd?

- Stor/liten skole
- Gikk du på en skole med stort eller lite mangfold? Hvilken betydning fikk det?

Hvordan hadde du det på skolen?

- Hva var bra i din skolegang?
- Hva var ikke så bra i din skolegang?

Refleksjonsspørsmål knyttet til tema

Relasjoner til medelever

Kan du fortelle meg om klassemiljøet ditt på barneskolen/ungdomskolen/vgs?

- Følte du deg velkommen?
- Var det lett å få venner?
- Hadde du noen gode venner i klassen?
- Hvem var du mest sammen med?
- Hvor var din plass i forhold til fellesskapet?
- Var det gruppesammensetninger?

Var det noen områder hvor du følte du deg mer inkludert av medelever enn andre områder? (I klasserom og undervisningssituasjoner, friminutt eller fritiden?)

- Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hva gjorde at du følte deg inkludert på ?
- Hva tror du gjorde at du ikke ble/følte deg inkludert av på?

Var det noen spesielle aktiviteter som bidro til at du følte at du var inkludert (eller ekskludert)? I timene, i friminutt osv.?

- Kan du beskrive disse aktivitetene?

Hva var viktig for deg hos dine medelever for at du skulle føle deg inkludert?

Følte du at det var noe du selv måtte gjøre for at du skulle være inkludert i klassefellesskapet? Vennegruppa?

Relasjoner til lærere og undervisning

Kan du fortelle om en lærer du husker spesielt godt?

- Hva var det han/hun gjorde som var spesielt for deg?
- Eksempel?

Kan du fortelle om hva som var viktig for deg når det kom til din relasjon til læreren?

Bidro lærerne til inkludering i skolen?

- Hvordan?
- Kan du fortelle om en god opplevelse med inkludering i skolen?

Opplevde du at lærerne kunne bidra til det motsatte av inkludering, altså at noen ble utenfor?

- Hvordan?
- Kan du fortelle om den opplevelsen?

Hvordan opplevde du undervisningen i skolen?

- Kan du fortelle om noen opplevelser med undervisningen i skolen som du husker spesielt godt?
- Hva følte du at var det viktigste å lære om på skolen?

Selvbestemmelse

Nå har vi snakket litt om din relasjon til både lærere og medelever, jeg lurer på:

Hvordan opplevde du deg selv som elev i skolen?

Følte du at dine tanker og din stemme ble hørt i skolen? Hvordan betydning fikk dine tanker og stemme i skolen?

- Hadde du mulighet til å påvirke og ta valg om ting som handlet om din skolegang?

Anerkjennelse

Hvor opplevde du at du kunne være deg selv og bli akseptert for den du er? (Hjemme, skole, fritid.)

- Hva bidro til at du følte at du ble akseptert?
- Hva gjorde at du ikke følte deg akseptert ...?
- Hva tror du må til for at du skulle føle at du kunne være deg selv på skolen?

Så skolen hele deg for den du er?

Avsluttende refleksjon

Med dine erfaringer og opplevelser i møte med skolen, hva tror du er det viktigste for at du skulle følt at du hørte til, ble akseptert og var inkludert i skolen?

Debrief

- Intervjuet er ferdig. Har du noen spørsmål eller informasjon som du ønsker å legge til?
- Hvordan opplevde du å bli intervjuet?
- Kan jeg ta kontakt med deg dersom det skulle dukke opp flere spørsmål?

- Tusen takk for at du ville stille opp til intervju og for at du ønsker å bidra i min studie.

