



UiO • Universitetet i Oslo

## Et nytt vi

### *Nyankomne elevers erfaringer med inkludering – en intervjuundersøkelse*

Filsan Farah Ali og Hodan Hassan Yusuf Ismail

Master i spesialpedagogikk

Fordypning i utviklingshemming

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

01.06.2022

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å belyse nyankomne elevers erfaringer med inkludering i velkomstklassen. Studien ønsker å utforske arbeidet med inkludering i velkomstklassen og tar utgangspunkt i elevenes egne personlige erfaringer. Studien setter søkelys på hvordan inkludering bli ivaretatt i forhold til sentrale dimensjoner innenfor inkludering som, organisatoriske-, faglig-/kulturell- og sosial tilrettelegging. Denne tematikken belyses med følgende problemstilling:

*«Hvordan erfarer nyankomne elever i velkomstklassen inkludering på skolen?»*

For å belyse nyankomne elevers erfaringer med inkludering har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ metode med et fenomenologisk perspektiv. En slik metode vil være med på å få frem informantenes egne erfaringer, og gi oss innsikt i viktige faktorer som er vesentlige for deres erfaringer med inkludering. For å samle inn det empiriske materialet, som dannet et viktig grunnlag for analysen, utførte vi tre intervjuundersøkelser med elever fra velkomstklassen.

Funnene fra studiet viser til at elevene ikke deler bygning med andre elever på skolen. To av de tre informantene har aldri hatt undervisning med andre elever i ordinær klasse. Elevene har gode relasjoner innad i velkomstklassen, men ingen av elevene er venn med noen andre elever utenfor velkomstklassen. Elevene uttrykker utfordringer knyttet til språk, og elevene har en oppfatning om at det å lære seg norsk er viktigst, og det går på bekostning av deres faglige utvikling. Derimot uttrykker elevene at de skjønner hvor viktig det er å lære norsk for at de skal kunne ta del i fellesskapet.

Elevene uttrykker at de stort sett er fornøyde i velkomstklassen, selv om blandinger av ulike aldersgruppe kan føre til at man føler seg mindre inkludert. Alle elevene viser en forståelse og takknemlighet for å kunne gå på skole og lære seg norsk. Det virker som om elevenes subjektive forståelse av inkludering som et begrep, dreier seg om hvorvidt de trives og at de får gå på skole. På bakgrunn av denne forståelsen av begrepet, erfarer elevene i velkomstklassen inkludering innad i velkomstklassen, men ikke på skolen.

## Forord

Vår tid på Universitetet i Oslo har vært svært lærerik. Vi har hatt utrolig dyktige forelesere, interessante emner og givende praksisperioder. Da vi startet masterstudiet trodde vi at vi skulle fullføre til normert tid, men en pandemi rystet våre liv og vi fikk oss en «reality-check». Det var perioder vi mistet håp og nesten ga opp, men vi kjempet oss gjennom og jobbet på for å fullføre det vi hadde påbegynt, og vi klarte det. I den sammenhengen er det mange som fortjener en stor takk.

Vi vil først og fremst takke vår veileder, Ivar Morken. Takk for at du har vært tilgjengelig for oss under hele denne perioden. Vi er utrolig takknemlig for at vi fikk lov til å være med på deres forskningsprosjekt, hele prosessen har vært utrolig læringsrikt. Takk for at du valgte å fortsette som vår veileder når vi måtte utsette masteroppgaven, for alle konstruktive tilbakemeldinger og reflekterende samtaler. Du har vært en viktig bidragsyter for vår oppgave.

Vi ønsker også å rette en stor takk til alle informantene som stilte til intervju og delte deres tanker og erfaringer. Takk for at dere var utrolig reflekterte og ærlige, og ga oss en enorm tillit. Vi ønsker også å takke personalet på skolen, spesielt kontaktlæreren i velkomstklassen. Vi hadde mange fine samtaler og du viste fantastisk fleksibilitet når pandemien traff oss. Takk for at du har vært så positiv til prosjektet vårt, uten deg ville ikke denne prosessen vært den samme.

Helt til slutt ønsker vi å rette en stor takk til våre familier og venner. Takk til våre foreldre som har gitt oss masse oppmuntring og styrke gjennom hele vår utdanning. Det er på grunn av dere vi gjør dette. Tusen takk til våre ektemenn som har tatt vare på barn og hjem som to helter, og til alle våre fine venner som har gitt råd og lyttet til alle våre ideer og frustrasjoner. Sist, men ikke minst ønsker vi å takke hverandre. Denne oppgaven har krevd veldig mye av oss, men vi har stått sammen fra start til slutt. Vi har oppmuntret og motivert hverandre, løftet hverandre opp i nedturer, hjulpet hverandre når den andre har sittet fast og jobbet oss gjennom hele oppgaven sammen, som et team. Masteroppgaven vår er et fellesprodukt, der vi begge har bidratt til like mye.

Oslo, juni 2022

Filsan Farah Ali og Hodan Hassan Yusuf Ismail

*«Inclusion is not bringing people into what already exist; it is making a new space, a better space for everyone»*

- George Dei

# Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Eksempel på hovedtemaer og fargekodede undertemaer som er tilegnet en bestemt kode.

Tabell 2: Eksempel på utsagn kodet til hovedtema og undertema.

Figur 1: Dimensjoner i inkluderingsbegrepet

Figur 2: Den proksimale utviklingssonen

Figur 3: En interaktiv modell av forskningsdesign

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Oversikt over tabeller og figurer</b> .....	<b>5</b>
<i>Tabell 1: Eksempel på hovedtemaer og fargekodede undertemaer som er tilegnet en bestemt kode</i> .....	5
<i>Tabell 2: Eksempel på utsagn kodet til hovedtema og undertema</i> .....	5
<i>Figur 1: Dimensjoner i inkluderingsbegrepet</i> .....	5
<i>Figur 2: Den proksimale utviklingssonen</i> .....	5
<i>Figur 3: En interaktiv modell av forskningsdesign</i> .....	5
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn og aktualitet.....	9
1.2 Problemstilling .....	10
1.3 Begrepsavklaring.....	11
1.4 Oppgavens struktur .....	12
<b>2.0 Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>14</b>
2.1 Offentlige dokumenter og rapporter.....	15
2.2 Erfaringer med inkludering blant nyankomne elever.....	17
2.2 Historisk utvikling av inkluderingsbegrepet.....	18
2.2.1 M74 og M87 .....	20
2.3 Inkluderingsbegrepets tre dimensjoner.....	21
2.3.1 Den organisatoriske dimensjon .....	22
2.3.2 Den sosiale dimensjon.....	23
2.3.3 Den faglige/kulturelle dimensjonen .....	23
2.4 Språk og kultur - faktorer for inkludering .....	24
<b>3.0 Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>27</b>
3.1 Lev Vygotsky .....	27
3.1.1 Sosiokulturell læringsteori.....	27
3.1.2 Den proksimale utviklingssonen .....	28
3.2 Pierre Bourdieu .....	29
3.2.1 Det sosiale rom og kapital .....	30
3.2.3 Økonomisk kapital .....	30
3.2.4 Sosial kapital.....	30
3.2.5 Kulturell kapital .....	31
<b>4. 0 Metode og forskningsdesign</b> .....	<b>32</b>
4.1 Forskningsdesign.....	32
4.1.1 Fenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærming .....	34
4.2 Valg av metode .....	35

4.3 Det kvalitative semistrukturerte intervjuet.....	35
4.3.1 Intervjuguide.....	35
4.4 Utvalg og rekruttering av informanter.....	36
4.4.1 Presentasjon av informantene.....	37
4.4.2 Barn som informanter.....	38
4.4.3 Covid-19.....	39
4.4.4 Prøveintervjuet.....	40
4.4.5 Intervjusituasjonen.....	40
4.5 Analyse og tolkning.....	42
4.5.1 Organisering og bearbeiding av datamaterialet.....	42
4.6 Validitet.....	44
4.7 Reliabilitet.....	45
4.8 Etske refleksjoner.....	47
<b>5.0 Resultater.....</b>	<b>50</b>
5.1 Fysiske rammer og betingelser.....	51
5.2 Faglig inkludering.....	53
5.3 Vennskap og betydningen av relasjoner.....	55
5.4 Språklig og kulturell forståelse.....	58
5.5 Tilhørighet og trivsel.....	61
<b>6.0 Drøfting.....</b>	<b>64</b>
6.1 Fysiske rammer og betingelser.....	64
6.2 Faglig inkludering.....	67
6.3 Vennskap og betydningen av relasjoner.....	70
6.4 Språklig og kulturell forståelse.....	72
<b>7.0 Avslutning.....</b>	<b>76</b>
7.1 Videre forskning.....	80
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>81</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>84</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	85
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	88
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	90

Antall ord: 27 989

# 1.0 Innledning

Arbeidet med integrering og inkludering av barn og unge med innvandrerbakgrunn er blitt enda mer aktuelt etter flyktningstrømmen de siste årene. Forskning om hvordan best inkludere de som har flyttet fra et land til et annet har skutt fart internasjonalt. Ved å sette seg inn i situasjonen barn som kommer fra andre land er i, vil en få større forståelse for hvordan denne prosessen er. Et barn som kommer til et nytt land, med ny kultur og skal begynne skolegang, kan oppleve å bli konfrontert med andre kulturer, religioner og levemåter. Hvordan er det å flytte til et nytt land, med en helt annen kultur, med andre lover og regler? Til et land hvor bokstavene ser annerledes ut, der leseretningen er fra venstre til høyre, eller til et land der det å se læreren i øynene er normalt? Livet som du tidligere har levd, og alt som du tidligere har lært, har ikke lengre like stor betydning. Hvordan ville du forholdt deg til det, og hvordan hadde du ønsket du ble møtt?

I 2021 viser statistikken at elever med særskilt språkopplæring er steget til å omfatte i overkant av 37 000 elever i kommunale og private grunnskoler (SSB, 2021). Den særskilte språkopplæringen har hjemmel i Opplæringsloven §2-8 (1998). Hvordan den norske skolen skal organisere og strukturere et forsvarlig opplæringstilbud for nyankomne elever, er ofte blitt debattert. I 2012 kom lovendringen som ga kommuner mulighet til å gi nyankomne minoritetsspråklige elever særskilt språkopplæring i egne grupper, klasser eller skoler, også kalt innføringstilbud (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Lovendringen gir kommunen mulighet til å gjøre midlertidige unntak fra Opplæringsloven § 8-1 og §8-2, som gir alle rett til å gå på nærskole og som videre sier at elever til vanlig ikke skal organiseres ut fra faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Innføringstilbudet er frivillig og må derfor godtas av elev og pårørende, og ses som det beste for eleven før vedtak kan fattes (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Nyankomne elever og deres forutsetning for læring og inkludering i den norske skolen, står sentralt i denne oppgaven, og vårt studie tar utgangspunkt i Nilsen (2017) og Statped's (2020) forståelse av inkluderingsbegrepet.

Hensikten med denne studien er å belyse hvilke erfaringer nyankomne elever har knyttet opp mot inkludering på skolen. I hovedsak stiller vi spørsmål rundt inkluderingen i skolefellesskapet, men kommer også til å ha en del fokus på opplevelsene innad i velkomstklasse. Dette for å få et sammenligningsgrunnlag, som kan være til hjelp både i drøftingen og i konklusjonen. I denne studien ønsker vi å få svar på hvorvidt elevene



opplever inkludering i skolefellesskapet, og i velkomstklassen. Opplever elevene velkomstklassen som et lærerikt og inkluderende tiltak? Har de erfaringer knyttet til å bli kjent med elevene fra de ordinære klassene, og har de noen felles fag eller aktiviteter sammen? Hvilke tanker har elevene knyttet til overgangen fra velkomstkasse og over i ordinær klasse?

## 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Relasjonen mellom inkludering og mangfold står sentralt i spesialpedagogisk virksomhet (Nilsen, 2017). På ulike arenaer er forholdet mellom aktiv deltakelse i fellesskap og ivaretagelse av individuelle forskjeller avgjørende for barn og unges læring, utvikling, opplevelse av tilhørighet, mening og likeverd. Samtidig vil denne relasjonen i praksis ofte innebære utfordringer og avveininger mellom hensyn til enhet og ulikhet, mellom miljøets krav og forventninger, og individets evner og forutsetninger. Dersom vi forstår *inkluderende skole* som at alle elever skal lære sammen i et fellesskap, delta og føle en tilhørighet, er det viktig at innføringstilbudet elevene mottar er i samsvar med idealet om en inkluderende skole.

Vårt valg av tema falt oss naturlig, da vi begge har en minoritetsbakgrunn og snakker tre forskjellige språk. Personlig har vi både positive og negative erfaringer fra prosessen, for å oppleve en sosial tilhørighet og et sosialt fellesskap på skolen. Vi har alltid sett på vår bakgrunn som en ressurs, og aldri som en hindring. Det å ha føttene godt plantet i to eller flere ulike kulturer kan by på utfordringer, men vår opplevelse er at det gir mange muligheter. En evner å se ting fra ulike perspektiver, samt være en av de som er med på å speile samfunnet.

Det norske samfunnet har i den senere tid utviklet seg i retning av å bli mer flerkulturelt. Dette gjelder særlig den kommende generasjonen, samt flyktningstrømmen av barn og ungdom i opplæringspliktig alder. Dette bidrar til at det stilles høye forventninger til skolene, om hvordan en skal møte og forholde seg til det stadig økende elevmangfoldet. Ifølge stortingsmelding, *En helhetlig integreringspolitikk - mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6 (2012–2013), s. 10), står det at alle barn og unge med innvandrerbakgrunn skal få godt utbytte av opplæring gjennom hele utdanningssystemet. Videre presiseres det at lærere må ha nødvendig kompetanse for å ivareta alle barn, og at det er behov for kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk og flerspråklig utvikling. For nyankomne elever har dette en stor

betydning, og kan også være årsaken til at skoler rundt om i landet velger å ha innføringsklasser, fremfor undervisning i ordinære klasser. Utdanningsdirektoratet la frem en rapport i 2016 hvor de evaluerte i hvilken grad innføringstilbudet som gis nyankomne elever bidrar til å gi elevene tilstrekkelige ferdigheter i norsk, slik at de kan overføres til ordinær undervisning. De evaluerte også effekten av tilbudet, som viser at innføringstilbudet vurderes som en svært positiv ordning, og et godt grunnlag og trygghet i første møte med det norske skolesystemet (Rambøll, 2016, s. 2). Nyankomne elever har behov for trygge rammer, hvor de opplever mestring. Videre viser rapporten også til et høyere oppmøte blant elever i innføringsklassene, enn det som er tilfelle ved resten av skolen, noe som kan tyder på stor trivsel (Rambøll, 2016, s. 82). Det kan tenkes at det er variasjon i hvordan skolene tilrettelegger og arbeider med nyankomne elever, og hvorvidt sosial inkludering foregår gjennom deltakelse i ordinære timer, eller kun gjennom sosiale arrangementer ved skolen.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) har alle elever som går på norsk skole krav på tilpasset opplæring, og nyankomne elever skal ha like muligheter som alle andre elever til å utvikle seg faglig i et inkluderende miljø. Opplæringen bør i størst mulig grad skje gjennom variasjon, og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Videre står det at skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen.

Det finnes begrenset forskning fra Norge med et spesifikt fokus på nyankomne og deres særegne behov. Sett fra alle lover vet vi at elever i norsk skole har rett til tilpasset opplæring, og nyankomne elever skal ha like muligheter som alle andre elever til å utvikle seg faglig i et inkluderende miljø. Hvordan dette blir løst praktisk sett, og hvilke erfaringer nyankomne elever sitter igjen med når det kommer til sine opplevelser av en inkluderende skole, blir for oss interessant å utforske. Vi ser for oss at elevers læring og kunnskap må ses i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet. Alle elever, også nyankomne, har rett til å gå på en skole og høre til på den skolen. På bakgrunn av det tenker vi at det bør stilles krav til den faglige og sosiale inkluderingen, samt organiseringsform for innføringstilbudet.

## 1.2 Problemstilling

Vårt masterprosjekt er et underprosjekt av et pågående forskningsprosjekt som heter «inkluderende praksiser i skolen (ISPEN)», utført av forskere fra Universitetet i Oslo, hvor

UiO er ansvarlig for prosjektet. Oppgavens problemstilling handler om å se nærmere på hvilke måter elevene i velkomstklassen på caseskolen blir ivaretatt, anerkjent og inkludert på skolen. Vi ønsker å se på hvilke områder som bidrar til at elever opplever å bli inkludert i det sosiale fellesskapet, og ellers på skolen. Vi er særlig interessert i hvordan elevene opplever seg selv, og hva slags betydning det har for elevenes opplevelse av en inkluderende praksis.

På bakgrunn av dette har vi kommet frem til denne problemstillingen:

*«Hvordan erfarer nyankomne elever i velkomstklassen inkludering på skolen?»*

For å kunne svare på problemstillingen har vi også formulert noen forskningsspørsmål, der vi er opptatt av å forstå elevenes opplevelser i det sosiale fellesskapet, både i velkomstklassen og utenfor. Vi er også interessert i å finne ut hvordan læreren tilrettelegger for deres deltakelse, og hvordan elevene opplever at læreren tilrettelegger for deres deltakelse. Når vi snakker om sosialt felleskap, ønsker vi å finne ut av hvordan elevene opplever det i friminuttet, i klasserommet og på alle skolens sosiale arenaer. Derfor har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

- I hvilken grad opplever elevene at de er delaktig i det sosiale fellesskapet?
- Hvordan opplever elevene at læreren tilrettelegger for deres deltakelse i det sosiale fellesskapet på skolen?

### 1.3 Begrepsavklaring

I kommende avsnitt vil det komme beskrivelser av noen sentrale begreper som vil være gjennomgående i denne studien.

#### **Nyankomne elever**

NAFO (2021) definerer nyankomne elever som en “mangfoldig gruppe som har til felles at de er nye i Norge, og at de ikke kan så godt norsk”. Samtidig sier kunnskapsdepartementet “at nyankomne elever er elever som kommer til Norge i opplæringspliktig alder”

(Utdanningsdirektoratet, 2012). Begge disse definisjonene snakker om elever som er *nye* i Norge eller *kommer* til Norge av en eller annen grunn. I beskrivelsene av begrepet står det ikke noe om alder, annet enn “opplæringspliktig alder” (Utdanningsdirektoratet, 2012). Vi kommer til å bruke begrepet nyankomne elever når vi beskriver elevgruppen som det omtales om i studiet vårt.

## **Innføringsklasse/velkomstklasse**

En innføringsklasse er en egen klasse ved ordinære skoler, for elever som nettopp har kommet til Norge (Rambøll, 2013). Det finnes mange ulike begreper for en slik klasse for nyankomne elever, men vi har valgt i vår oppgave å bruke begrepet velkomstklasse, da dette også er et begrep den aktuelle skolen bruker for å beskrive klassen.

## **Inkludering**

Begrepet inkludering kan defineres på flere måter. Det finnes også ulike beskrivelser av hvordan vi kan forstå inkludering. Disse beskrivelsene vektlegger ulike sider ved inkludering, samtidig som de også utfyller, og delvis overlapper hverandre. Inkludering kan beskrives som fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte (Statped, 2020). For å realisere inkludering, er det viktig at vi har en forståelse av hva det innebærer i praksis. En av måtene å se på inkludering, er å se på om personen opplever en følelse av tilhørighet (inkludering) eller ikke-tilhørighet (ekskludering) til en gruppe, eller i andre sosiale fellesskap. En annen måte å se på begrepet inkludering, er ved å se på hvordan det brukes i en skole/undervisningssituasjon. I vår studie er det inkludering i et skoleperspektiv vi har fokus på, og har dermed valgt å ta utgangspunkt i Statped (2020) og Nilsen (2017) sin definisjon av inkluderingsbegrepet. Ifølge dem kan inkluderingsbegrepet deles opp i tre ulike dimensjoner: organisatorisk-, faglig-/kulturell- og sosial inkludering. Disse dimensjonene vil vi gå nærmere inn på i kapittel 2.2.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Denne masteroppgaven er organisert i syv hovedkapitler. Til nå har vi gått nærmere inn på studiens aktualitet, problemstilling og begrepsavklaring, i det som inngår som kapittel en. I kapittel to tar vi for oss tidligere forskning og teori om inkluderingsbegrepet og dets historie. I oppgavens tredje kapittel presenterer vi to teoretiske perspektiver av Lev Vygotsky og Pierre Bourdieu. Deretter kommer metodekapittelet, der vil det gjøres rede for metodiske valg gjennom forskningsprosessen, og hvordan vi har gått frem for å belyse vår problemstilling, samt hvilke hensyn som har blitt tatt underveis i forskningsprosessen. Vår forståelse, validitet, reliabilitet, kritiske refleksjoner og etiske refleksjoner vil også inngå her. I kapittel fem vil vi presentere resultatet i studiet. I kapittel seks vil vi drøftet resultatene fra studiet opp

mot tidligere forskning, og det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis presenterer vi konklusjoner opp mot vår problemstilling, etterfulgt noen tanker om videre forskning.

## 2.0 Teori og tidligere forskning

I dette studiet ønsker vi å se på nyankomne elevers erfaringer med inkluderingen på skolen gjennom de organisatoriske, sosiale og kulturelle dimensjonene av inkludering. Vi ønsker derfor å presentere tidligere forskning og teori i dette kapitlet. Det blir i det følgende presentert forskning som tar for seg inkludering i skolen, og diskuterer dette. Det vil også bli presentert offentlige styringsdokumenter og rapporter. Da vi skulle søke etter forskning som ser på nyankomne elevers erfaringer med inkludering, og opplevelser fra elever i velkomstklasser, var det svært krevende å finne forskning som svarte på alle begrepene vi brukte i litteratursøket vårt.

Vi delte opp litteratursøket vårt i tre. Første del av litteratursøket ønsket vi å avgrense til nyankomne elever, minoritets elever, elever med flerspråklig bakgrunn og/eller elever som er flyktninger. Vi oversatte ordene til engelsk, og søkeordene ble blant annet «newly arrived pupils», «migrant pupils» og «refugee students». Andre del av søket ønsket vi å se på begreper for velkomstklassen. Det er ulike variasjoner på hvordan man bruker begrepet velkomstklasse/innføringsklasse, men vi benyttet oss av søkeordet «introductory class». Ved å søke på «introductory class» alene endte vi nødvendigvis ikke opp med innføringsklasser for nyankomne elever, men resultater med mer generell betydning av innføringsklasser. Vi måtte derfor inkludere søkeordene «newly arrived pupils» + «migrant pupils» + «introductory class» for å ende opp med søk som ga oss forskning som omhandlet denne elevgruppen. Til slutt ønsket vi å få med oss inkludering som et søkeord, og benyttet oss derfor av det engelske ordet «inclusion», men siden inkludering ofte henger sammen med ekskludering, valgte vi å kombinere søkeordene «inclusion» og «exclusion».

Det er gjort en del forskning på minoritetsspråklige elever i skolen, spesielt knyttet til flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og denne gruppens overrepresentasjon i spesialundervisningen. Det finnes imidlertid mindre forskning direkte inn mot innføringstilbudene som tilbys de nyankomne minoritetsspråklige elevene. Likevel har vi funnet frem til noe tidligere forskning som kan bidra til å styrke og skape sammenligningsgrunnlag for vår studie. Etter en del søk, endte vi opp på et studie som vi ønsker å trekke frem i vår oppgave. Vi kommer også til å trekke frem offentlige dokumenter og rapporter som blir viktig for å belyse problemstillingen vår.

## 2.1 Offentlige dokumenter og rapporter

I 2013 utarbeidet Rambøll Management Consulting en rapport i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten heter *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Formålet med kartleggingen slik Rambøll (2013, s. 1) beskriver det har vært «å bidra til et bedre kunnskapsgrunnlag om hvordan innføringstilbud til den definerte målgruppen er innrettet». Denne rapporten ble gitt ut for en god del år siden, men vi velger å ta med denne for å kunne opplyse om funnene, og øke forståelsen av nyankomne elevers innføringstilbud.

Innføringstilbudet blir beskrevet i 2010 av regjeringen i NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*. Rapporten skulle se på opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Østbergutvalget, som ledes av Sissel Østberg har som mål å utrede opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever, beskriver og drøfter de ulike innføringsmodellene, og ser på fordeler og ulempene som finnes ved dem.

I NOU 2010:7 står det «Minoritetsspråklige barn og unge er en meget sammensatt gruppe, med ulik nasjonal, kulturell, språklig og religiøs tilhørighet. Noen kan ha innvandret før eller i løpet av grunnopplæringen, og de vil dermed ha ulike forutsetninger med hensyn til språk- og utdanningsbakgrunn» (NOU 2010: 7, s. 40). Det er ulike forutsetninger til grunn hos alle, men spesielt hos barn og unge som kommer til Norge i skolealder. Østbergutvalget forklarer videre at Norge alltid har vært et flerkulturelt samfunn, men at det naturligvis har vært perioder med mer eller mindre migrasjon.

Hvordan utdanningssystemet møter disse elevene spiller en viktig rolle. Siden elever med minoritetsbakgrunn er en så sammensatt gruppe, kan tilstrekkelig tilrettelegging være komplisert. Ifølge Østbergutvalget finnes det ikke et svar på hvordan man ivaretar disse elevene på best mulig måte, de nevner at “det er nødvendig med en kjede av tiltak” (NOU 2010: 7, s. 11). Det blir også i NOUen drøftet ulike utfordringer med implementering som vi ser på som svært interessante for vår studie. Nyankomne elevers erfaringer med inkludering kan tenkes å henge sammen med ulike faktorer som for eksempel prioritering og økt kunnskap blant personale som jobber med denne elevgruppen. Østbergutvalget kommer selv frem til i NOUen at det er «et stort potensial for å implementere dagens regelverk bedre» (NOU 2010: 7, s. 11), og peker på de samme faktorene.

Østbergutvalget så også på organiseringen av innføringstilbudet i NOUen fra 2010, og så på løsninger på hvordan den kan organiseres. De påpeker at det viktigste blir å få elevene ut i skole, og at det gis et opplæringstilbud ganske raskt etter ankomst til Norge. På den måten kan det på sikt gi bedre muligheter til å være en del av den ordinære undervisning, på lik linje som andre barn og unge (NOU 2010: 7, s. 235). Elever med vedtak om særskilt språkopplæring etter §2-8 i Opplæringsloven (1998) har krav på særskilt opplæringstilbud. Det står beskrevet i loven at:

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år”. (Opplæringsloven, 1998, § 2-8)

Denne opplæringen kan organiseres på ulike måter, og det er som loven sier, opp til den enkelte kommune. Tilbudet om særskilt språkopplæring kan gis i ordinær klasse eller i egne grupper. Elevene kan få morsmålsopplæring, som fokuserer på å gi elevene undervisning på morsmålet sitt. Elevene kan også få tospråklig fagopplæring, altså at elevene får undervisning i et eller flere fag på morsmålet sitt og i norsk. Hensikten er at elevene skal lære seg norsk, samtidig som de sikrer faglig utvikling og progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I sin rapport trekker Rambøll (2013) frem tre måtene å organisere innføringstilbudet på. Den første kaller de *delvis integrerte tilbud*, hvor elever går i en ordinær klasse, men deler av opplæringen gis i egne grupper (Rambøll, 2013, s. 1). Den andre måten å organisere opplæringen er på, er ved ordinære skoler som har egne *innføringsklasser*. Den tredje og siste måten å organisere opplæringen på, er ved *innføringskoler*, altså egne skoler for nyankomne elever (Rambøll, 2013, s. 1). Organiseringsform er avhengig av kommunestørrelse, antall elever og skoler med §2-8-vedtak. Modeller innføres etter behov og etterspørsel i kommunene. I NOU 2010:7 understrekes det at selv om det er ulike modeller for innføringstilbud, er det viktig å ta hensyn til antall elever, for å avgjøre hvilken modell som egner seg for elevgruppen. Er det et fåtall med nyankomne elever, egner det seg ikke med egne klasser, og andre måter må vurderes. «For å unngå segregering av elevene vil det være viktig å ha en bevissthet omkring tiltak som kan bidra til samhandling med andre elever»



(NOU 2010: 7, s. 236), da trekkes det frem eksempler som leksehjelp, sportsaktiviteter og andre aktiviteter i og utenfor skolen som viktige fellesarenaer som kan bidra til inkludering.

Innføringsklassene vil, ifølge Østbergutvalget, «både prinsipielt og praktisk føre til en utfordring når det gjelder inkludering» (NOU 2010: 7, s. 243). Dersom innføringsklassen er på elevenes nærscole, kan det ifølge utvalget gi bedre grunnlag for trygghet og tilhørighet fra begynnelsen, for de nyankomne elevene. I den samlede vurderingen kommer Østbergutvalget frem til at en modell for innføringsklasser er å foretrekke, da muligheten for å inkludere underveis er mer betydelig ved bruk av slik modell (NOU 2010: 7, s. 244).

## 2.2 Erfaringer med inkludering blant nyankomne elever

I artikkelen *Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students*, utforsker Line Torbjørnsen Hilt (2017) prosesser for inkludering og ekskludering i to norske skoler med segregerte klasser for nyankomne elever, kalt introduksjonsklasser. Det er brukt en forskningsmetode, hvor felt og observasjonsnotater, samt utskrifter fra intervjuer med ni lærere og tolv elever, har vært datamaterialet for studiet. Artikkelen viser til ulike konstellasjoner av inkludering og ekskludering for nyankomne elever i utdanningssystemet.

Studiet er ikke kritisk til de organisatoriske prinsippene for introduksjonsklassen, men viser derimot at introduksjonsklasser reiser flere barrierer mot nyankomne elevers inkludering, spesielt overfor de elevene som er plassert på det grunnleggende nivået i skolens forestillingshierarki. Videre viser artikkelen hvordan innføringstilbudet tar utgangspunkt i at nyankomne elever avviker fra “mainstream”, altså det vanlige, og om innføringstilbudet tar utgangspunkt i elevenes språklige ferdigheter, kulturelle referanser, samt grunnleggende ferdigheter.

Studien til Hilt (2017) viser til at jo lavere en elev er plassert i skolens hierarki, desto flere barrierer for inkludering møter eleven. Innenfor introduksjonsklassen er elevene delt inn i grupper etter faglig nivå og norskferdigheter, og artikkelen viser hvordan nyankomne elever ekskluderes på flere nivåer, som en konsekvens av utdanningskrav. Inkludering og ekskludering kan dermed karakteriseres som allsidig og sammenhengende fenomener i utdanningen. Hilt (2017) trekker frem et godt poeng i artikkelen hun skriver:

At selv om inkludering som en meningsfull sosial form består av inkludering og ekskludering, er inkludering den markerte siden av skillet. Inkludering er identifisert med vilkårene for deltakelse satt av et system. Ekskludering er det som ikke er merket når vilkårene er satt; derav er det en bivirkning eller 'logisk skygge' av inkludering. Utdanningssystemet kan for eksempel fokusere på visse akademiske ferdigheter som krav til deltakelse, mens andre kompetanser eller ferdigheter ikke blir verdsatt eller gjort relevante av systemet. Det som ikke er relevant for systemet, er av denne forståelsen hva som er ekskludert. Siden ikke alle oppfyller systemets krav, er inneslutninger tvetydige og alltid ledsaget av ekskluderinger. (Hilt, 2017 s. 587)

Å innse at inkludering og ekskludering henger sammen i pedagogisk praksis, trenger ikke å resultere i resignasjon på vegne av vanskeligstilte. Hilt (2017) mener at utdanningssystemet ekskluderer personer som ikke oppfyller kravene, i dette tilfellet kulturell, språklig og akademisk. Videre skriver hun at disse kravene sikrer den kommunikative prosessen, og avvik fra dem gjør det vanskelig å kommunisere og utdanne elever. Selv om det ser ut til å være enighet om at inkludering har en grense i pedagogisk praksis, blir inkludering teoretisk ofte formulert som en visjon, som i prinsippet er ubegrenset. En forestilling om inkludering som ubegrenset, kan gjøre det vanskelig å undersøke fenomener som er verdt å undersøke ved grensene eller marginene for inkludering, og dermed lete etter en anerkjent utestenging i pedagogisk praksis. Uten en meningsfull forestilling om ekskludering, risikerer inkludering å bli bare et «moteord». Likevel mener Hilt (2017) at det er aktuelt å stille spørsmål ved om nyankomne elever kan ha et bedre grunnlag, dersom kravene til systemet var mer tilpasset de språkkunnskapene, kulturelle referanser og kompetanser de allerede har (Hilt, 2017).

## 2.2 Historisk utvikling av inkluderingsbegrepet

I dette kapitlet ønsker vi kort å presentere innholdet i Blom-utvalget, Salamancaerklæringen og integrering som et viktig begrep før inkludering.

I 1969 ble det opprettet et utvalg ledet av Knut Blom som skulle se på hvordan regler for spesialundervisning kunne integreres i skoleloven. Blom-utvalget, som det senere ble kjent som, foreslo å integrere funksjonshemmede barn i den vanlige skolen, også de som ble betegnet som «ikke opplæringsdyktige». Utvalget handlet også om å innarbeide de nye lovreglene i lov om grunnskole, med tanke på et felles lovverk for opplæring av alle barn og unge i skolepliktig alder. Målet skulle være at alle elever skulle få en opplæring basert på

generelle pedagogiske prinsipper, og at det skulle tilpasses alle elevers behov uavhengig av individuelle ulikheter (Kirke og undervisningsdepartementet, 1971, s. 38- 39). I tillegg mente utvalget at så lenge undervisningen var tilpasset elevenes egne behov, og at de hadde tilhørighet til et sosialt fellesskap, så kunne undervisningen også foregå utenfor vanlig skole. De mente integrering bare kunne virkeliggjøres gjennom tilhørighet og trivsel i et godt og stimulerende fellesskap, og at verken pedagogisk- eller organisatorisk integrering var mål i seg selv, men mer midler for å nå en bredere målsetting om integrering (Kirke og undervisningsdepartementet, 1971, s. 39).

Som svar på hva som er det generelle innholdet i betegnelsen integrering, valgte Blom-utvalget at tre kriterier skulle ligge til grunn:

1. Tilhørighet til sosialt fellesskap
2. Delaktighet i fellesskapets goder
3. Medansvar for oppgaver og forpliktelser

(Kirke og undervisningsdepartementet, 1971, s. 38).

I 1990-tallet ble fenomenet integrering erstattet med ideen om inkludering, da ideen om å integrere elever med behov for spesialundervisning fikk kritikk for å være et segregert tiltak, som kun satte søkelys på det fysiske aspektet med å knytte spesialundervisning opp mot den ordinære grunnskolen. Ideen om inkludering hadde fokus på at alle elever skulle høre til der de var, og at skolen skulle være for alle (Ellingsen & Sandvin, 2014). Inkludering omfattet både en fysisk, en sosial og en faglig dimensjon (UNESCO, 1994). Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) var en av de viktigste erklæringene for inkludering av elever med behov for spesialundervisning i skolen. Salamanca-erklæringen var en internasjonal erklæring, som ga retningslinjer for hvordan ordinære skoler kunne jobbe med inkluderende praksiser for elever med behov for spesialundervisning. Norge signerte erklæringen i 1994. Da det nye *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* kom ut i 1997, ble inkludering for første gang brukt som et begrep i norske læreplaner (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996).

Inkluderingsbegrepet erstattet på mange måter integrering som prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Likevel brukes begge begrepene i dag. Integrering og inkludering er ikke motsetninger, men inkludering tilfører begrepet den individuelle opplevelsen av tilhørighet i

fellesskapet (Befring, 2014). Vi ønsker derfor å markere et skille mellom begrepene, i vårt studie. Et skille mellom de to begrepene kan gå mellom “det ytre” og “det indre”, hvor Befring (2014, s. 57) kaller integrering et ytre begrep, mens inkludering et indre begrep. Integreringsbegrepet omhandler de ytre rammene for et fellesskap, der alle elever går på samme skole og tilpasser seg den. Inkluderingsbegrepet omhandler derimot den enkeltes opplevelse av å tilhøre et fellesskap, gjennom å verdsettes i en skole som tilpasser seg elevenes behov og forutsetninger (Befring, 2014).

Et viktig poeng er at integreringsbegrepet implisitt sier at noen til å begynne med er utenfor fellesskapet, mens inkludering fremhever at absolutt alle skal være med i utgangspunktet (Befring, 2014). Integrering er altså ikke en motsetning til inkludering. Ekskludering henger sammen med inkludering, på samme måte som integrering henger sammen med segregering. Ekskludering er fravær av inkludering, og kan dermed handle om en opplevelse av utenforskap fra fellesskapet på skolen (Hilt, 2020). Segregering brukes ofte i forbindelse med organisering av spesialundervisning, der man tar elever ut av det fysiske klasserommets fellesskap, og dermed forårsaker det motsatte av integrering. I lys av denne studiens problemstilling, er både integrering og inkludering viktig. Først og fremst vil inkludering prege studiet, da problemstillingen etterspør elevenes subjektive opplevelse av sin situasjon i opplæringstilbudet, og inkludering er idealet for opplæringen. Derfor vil integrering være viktig når man diskuterer om prinsippet av inkludering oppfylles.

Vi velger å tro at Blom-utvalget og Salamanca erklæringen har hatt en stor innvirkning på hvordan en i dag tenker rundt inkluderingsbegrepet. Selv om Blom-utvalgets tre kriterier i utgangspunkt handlet om å integrere funksjonshemmede barn, og Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) var en av de viktigste erklæringene for inkludering av elever med behov for spesialundervisning i skolen, kan det i stor grad i dag relateres til minoritets elever og nyankomne elever.

### 2.2.1 M74 og M87

Ifølge litteraturen har den norske skolen blitt beskrevet ved hjelp av ulike betegnelser: enhetsskole, fellesskole, flerkulturell skole og en inkluderende skole. Nilsen (2017) peker samtidig på at de siste årene har blitt benyttet betegnelsen en mangfoldig skole. For Norge har lenge hatt en etnisk og språklig sett homogen befolkning. Lenge før den norske staten ble etablert, bodde det både samer og nordmenn i områder som senere ble Norge (Nilsen 2017). I løpet av de siste tiårene er antallet innvandrere blitt langt større enn tidligere, og antallet

minoritetsgrupper flere. Nedenfor vil vi gi en kort beskrivelse av viktige beslutninger som har ført til utviklingen av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever.

I 1972 ble det lagt frem en ny og midlertidig læreplan for Stortinget, med navnet «Mønsterplanen for grunnskolen», også kalt M74. Dette var første gang vi så tendenser til et økende fokus på minoritetsspråklige elever. Med M74 kom det også et nytt fag: *norsk som fremmedspråk*. Den nye læreplanen ble for første gang tatt i bruk i 1975 (NOU 2007: 6, s. 63). M74 beskrev hovedsakelig opplæring av elever i språkblandingsdistrikter, med hovedfokus på samisktalende elever, men også “elever av utenlandsk opprinnelse som i stigende antall søker norsk skole” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 71). Intensjonen i M74, var å integrere de minoritetsspråklige elevene inn i den dominerende, kristne kulturen i landet, og det var ikke lagt til rette for å verdsette de religiøse og kulturelle verdiene til de minoritetsspråklige elevene.

Mellom 1974 og 1987 fortsatte det norske samfunnet å gå gjennom store endringer. Mønsterplanen fra 1974 ble i 1987 erstattet av en ny mønsterplan, kalt M87. I M87 blir språklige minoriteter beskrevet, og mål for opplæringen deres. «Gjennom skolegangen i Norge skal innvandrerelevne få ta del i norsk kultur. Men samtidig skal de få muligheten til å kunne opprettholde og styrke sin opprinnelige kulturtilhørighet» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 38). Elevenes forutsetninger for ulik opplæring på grunn av deres bakgrunn blir fremmet, og rammer for opplæringen blir for første gang diskutert. Organiseringen av undervisningen blir også diskutert i M87, hvor det vektlegges å se på «lokale forhold» som en viktig del for å organisere språklige minoriteters undervisning. Morsmålet ble for første gang ansett som en viktig brikke i utviklingen av andre språk. Det blir opp til kommunene, og det må være mulig å organisere undervisningen ulikt, avhengig av behov. Uansett hvordan opplæringen organiseres, er målet i M87 «å gi elever felles opplevelser og erfaringer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 39).

## 2.3 Inkluderingsbegrepets tre dimensjoner

Inkluderingsbegrepet har, som nevnt tidligere, utviklet seg skolepolitisk over lengre tid, men hva betyr inkludering i skolen i dag? Det gjennomgående er at den inkluderende skolen skal ivareta alle elevers opplevelse av tilhørighet, deltakelse, demokrati, fellesskap og faglig, i tillegg til sosialt utbytte, uavhengig av etnisk eller språklig bakgrunn (Nilsen, 2017). Dermed kan inkludering i et skoleperspektiv forstås som et samspill mellom å møte mangfold og å

utvikle fellesskap for alle elever. Elevene skal kunne delta aktivt i skolen som en arena for sosialt og faglig-kulturelt fellesskap, der det tilrettelegges for læring og utvikling ut fra elevenes egne forutsetninger (Nilsen, 2017).

I denne studien er uavhengigheten av sosial, etnisk og språklig bakgrunn spesielt viktig, nettopp fordi elevgruppen skiller seg fra majoriteten når det kommer til disse punktene. Hvordan ivaretas så deres inkludering, til tross for deres sosiale, etniske og språklige bakgrunn?

Sett ut ifra denne modellen nedenfor, handler inkludering om tilretteleggelse av fysisk/organisatorisk inkludering, sosial inkludering og faglig/kulturell inkludering, samt elevens opplevelse av eget læringsmiljø.



Figur 1: Dimensjoner i inkluderingsbegrepet (hentet fra Statped, 2020)

### 2.3.1 Den organisatoriske dimensjon

Den organisatoriske dimensjonen handler om plassering og organiseringsformer, noe som stort sett omhandler hvor elevene får sin opplæring. Det dreier seg altså om elevene får opplæring i ordinær klasse, eller får andre spesialtiltak. (Nilsen, 2017, s. 24). Når det kommer til nyankomne elever, er det ulikt fra kommune til kommune hvordan opplæringen blir organisert og gjennomført. Nilsen (2017) forklarer også at det er ulike vurderinger man må se på, som er relevant ved disse dimensjonene, slik som de objektive og de subjektive faktorene (Nilsen, 2017, s. 24). Når man ser objektivt på den *organisatoriske* dimensjonen, handler det primært om elevens plassering innenfor fellesskolens rammer (Hølland, 2021, s. 61), og dersom eleven går på nærskolen sin, vil eleven i prinsippet være inkludert. Det er imidlertid ikke så enkelt. Det “subjektive” aspektet er like viktig, og handler om i hvilken grad eleven selv opplever å være inkludert i fellesskolen. Elevens subjektive opplevelse spiller en like stor rolle i vurderingen om eleven er inkludert, og det henger sammen med hvordan

opplæringstilbudet til eleven er organisert. En nyankomne elev kan for eksempel bli plassert i et klasserom i ordinær undervisning, med mål om at eleven skal inkluderes i fellesskolen, og derfor starte i samme klasse som jevnaldrende. Det kan derimot hende at eleven, på grunn av svake norskspråklige ferdigheter, ikke kan følge undervisningen i klassen og av den grunn føler seg mer ekskludert. Det blir derfor viktig å se på alle aspektene når man ser på elevenes opplevelse av inkludering innenfor denne dimensjonen.

### 2.3.2 Den sosiale dimensjon

Den sosiale dimensjonen ved inkludering handler om elevenes opplevelse av tilhørighet, og hvor inkluderende fellesskapet på skolen er. Det innebærer hvorvidt det er tilrettelagt for at elevene skal kunne etablere relasjoner til jevnaldrende, få venner og ta del i det sosiale fellesskapet (Statped, 2020). Deltakelse er et viktig prinsipp når det kommer til sosial inkludering, og for nyankomne elever har det vist seg at dette er en utfordring. Inkludering i dette perspektivet betyr at eleven “får positive opplevelser i samhandling og kontakt med andre” (Hølland, 2021, s. 61). Den sosiale dimensjonen hører direkte sammen med det “subjektive” og sosial tilhørighet. Aspektet handler om hvordan eleven selv opplever sin egen skolehverdag, og om den er preget av trivsel, samhold og trygghet. Det “objektive” aspektet handler blant annet om skolens evne til å legge til rette for læringsaktiviteter i klasserommet og deltakelse i sosiale aktiviteter på skolen. Opplevelsen av å ha venner og være sosialt aktiv, er viktige faktorer for denne dimensjonen av inkludering. Hølland (2021, s. 62) forklarer at ved denne dimensjonen “får eleven en definisjonsmakt når det gjelder hvorvidt inkluderingen er vellykket”.

For å få bedre forståelse for elevenes erfaringer med den sosiale dimensjonen av inkludering, har vi valgt å legge vekt på vennskap, trygghet og tilhørighet som tre sentrale undertemaer. Dette på bakgrunn av at det kan være vanskelig for elevene å svare direkte på spørsmål om inkludering. Denne studien ønsker å trekke frem elevenes opplevelse av tilhørighet gjennom relasjoner, og aspekter ved disse relasjonene, som anerkjennelse. (Statped, 2020).

### 2.3.3 Den faglige/kulturelle dimensjonen

Nilsen (2017) nevner en «faglig/kulturell side ved inkludering» som en tredje dimensjon til begrepet inkludering. Dette handler om elevenes aktive deltakelse i et faglig fellesskap, evne til å samarbeide om fag, og om de deltar i felles arbeidsmetoder og aktivitetsformer på skolen

(Nilsen, 2017, s. 27), med et tilfredsstillende læringsutbytte. I vår studie velger vi å dele denne dimensjonen i to deler, den faglige inkluderingen og den kulturelle inkluderingen, da vi mener begge er vesentlige faktorer for læring og inkludering. Der faglig inkludering dreier seg om opplevelsen av det faglige fellesskapet, tilpasninger og utbytte av skolen/klassens faglige opplæring. Den kulturelle inkluderingen omhandler derimot «verdien av at alle elever får ta del i et visst felles kunnskap-, kultur- og verdigrunnlag, og dermed i noen felles referanserammer» (Nilsen, 2017, s. 27-28). Dette innebærer at man kan ha forståelse, respekt og aksept for en annens bakgrunn. Spesielt for nyankomne elever blir denne dimensjonen viktig, da de kommer fra en annen kultur og snakker et annet språk, og har andre sett med verdier og normer. At noen er interesserte i hvor du kommer fra, hva du tror på eller hva du liker, vil vi påstå er viktig for å kunne føle seg en del av fellesskapet. Ulike kulturelle referanserammer kan føre til ulike måter å se på en situasjon (Dahl, 2015).

## 2.4 Språk og kultur - faktorer for inkludering

I dette kapittelet skal vi se nærmere på betydningen av språk og kultur, da disse faktorene anses som svært betydningsfulle i prosessen med å inkludere nyankomne elever i fellesskapet og stimulere til læring. I NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* beskrives det at elever med språk og kultur som ligger nært opp mot norsk, kan forventes å følge vanlig fag- og timefordeling mye fortere enn elever som har språk som ligger langt fra norsk språk (NOU 2010: 7, s. 245). Dette gir en indikasjon på at nyankomne elevers språklige og kulturelle bakgrunn kan være avgjørende for hvordan de tilpasser seg skolen, og innføringstilbudet. I rapporten fra Rambøll (2013) ble det kartlagt at halvparten av kommunene som er med i kartleggingen tilbyr morsmålsopplæring, og i hovedsakelig innføringsklasser eller innføringsskoler. Rapporten viser til den særskilte språkopplæringens variasjon, men påpeker at de kommunene som har mulighet til tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring vurderer dette som svært viktig i innføringstilbudet (Rambøll, 2013, s. 2). At elever får individuell tilpassning innad i velkomstklassen er viktig, men for å få best utbytte av opplæringen vil muligheten til å ta i bruk morsmålet under undervisningen være svært viktig. Man kan tenke seg at det er vanskelig å følge undervisningen på et språk man holder på å lære, og derfor vil det være av stor betydning for de nyankomne elevene å få støtte seg på et språk de allerede kjenner til (Holum, 2019, s. 258-259).



Den andre faktoren handler om kulturelle forskjeller mellom nyankomne elever og den øvrige elevgruppen og lærerne på skolen. Nyankomne elever blir ofte sett som «bærer» av en annen kultur, og muligheten til inkludering kobles til elevenes forhandlinger mellom egne kulturer og den kulturen de møter i den norske skolen. Hilt (2020) hevder at det kan være svært krevende for barn når de opplever store kulturelle forskjeller i løpet av oppveksten. Videre skriver Hilt (2020) at møte mellom den nye og gamle kulturen kan være forvirrende og anstrengende for enkelte elever. Elevenes mulighet til å bli inkludert i skolefellesskapet kan kobles til hvordan de og andre håndterer den kulturelle overgangen. De ulike tilnærmingene kan illustreres gjennom begreper som *assimilering*, som handler om å være like, *segregering*, handler om å skille ut og *integrering*. Alle begrepene betegner ulike aspekter ved individers tilpasningsprosesser (Hilt, 2020).

Det finnes flere definisjoner av kultur, alt etter hva man er ute etter. En beskrivende kulturforståelse, en essensialistisk kulturforståelse eller en dynamisk kulturforståelse. I vår oppgave vil en blanding av alle forståelsene være hensiktsmessig for å beskrive kultur. Selve ordet “kultur” kommer fra det latinske «colore», og betyr å dyrke (Eriksen og Sajjad, 2020). Kultur beskrives av Eriksen og Sajjad (2020, s. 34) som «det som avisenes kultursider til enhver tid handler om», men snakker man om «fremmede kulturer» og forskjellen mellom ulike kulturer, kan en annen definisjon av ordet kultur passe bedre (Eriksen og Sajjad, 2020). «Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helheten som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Eriksen og Sajjad, 2020 s. 35). Denne definisjonen av kultur beskriver at kultur ikke er medfødt, men tilegnet. Med en slik forståelse av kultur kan man hevde at et menneske kan ha flere kulturer. Det handler om hva slags «ferdigheter og vaner» man har tilegnet seg for «å passe» inn i samfunnet man befinner seg i (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 35).

I et flerkulturelt samfunn kan det oppstå kulturelle forskjeller. Der det for eksempel i Norge er vanlig å henvende seg til læreren med lærerens første navn og se læreren inn i øynene når en snakker, er det i andre kulturer andre normer. Der ville en henvendt seg til læreren, som “Frøken” eller “Herr”, og bevisst unngått øyekontakt, da dette sees på som uhøflig. Den demokratiske stilen i norske skoler kan oppleves ukjent og nytt for innvandrerbarn som er vant til å høre etter og ikke svare tilbake (Eriksen og Sajjad, 2020). Kulturelle forskjeller kan på sikt skape misforståelser gjennom kommunikasjon, og kan føre til konflikter. For lærere til

nyankomne elever, blir det derfor viktig at man forstår seg på deres kultur. Det betyr imidlertid ikke at man må være enige med alt i en fremmed kultur, men det er som Eriksen og Sajjad (2020, s. 47) skriver at «for å forstå seg på en vits må man kjenne konteksten for vitsen» og for å forstå seg på elever som er nyankomne og deres behov er det viktig at man setter seg inn deres «kontekst», deres kultur, samt ha en kulturrelativistisk holdning.

En kulturrelativistisk holdning er “synspunktet om at kulturer er relative og bare kan forstås ut fra seg selv” (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 48). Ifølge en slik tankegang blir det utenkelig å klassifisere ulike kulturer etter «kvalitet, moral eller utviklingsnivå» (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 48). Det aller meste kan forsvares ved en slik holdning til kultur. For eksempel omskjæring av jenter, det er noe de fleste mener ikke hører hjemme i noen kultur og er totalt uakseptabelt. En med en ren kulturrelativistisk holdning vil kunne forsvare disse handlemåtene, så lenge det er meningsfylt og fornuftig for utøverne. Videre diskuterer Eriksen og Sajjad (2020) at en ren kulturrelativistisk holdning verken er mulig eller ønskelig i praksis, men at det viktigste med en slik holdning er å forstå at «alt mennesker gjør, må forstås i sin egen kontekst». Man kan si at det motsatte av en kulturrelativistisk holdning er etnosentrisme. Det er «når en regner seg selv, egne verdier eller egen gruppes livsførsel som bedre enn andres og bruker egne verdier som målestokk for å vurdere andre» (Dahl, 2015, s. 73). Har du en etnosentrisk holdning ser du på egen kultur som den «beste», for eksempel kan vi i Norge mene at norske verdier og normer er best, og se på alle som ikke deler den samme holdningen, som «ikke norske» (Dahl, 2015, s. 73). Som nevnt tidligere er ingen av disse holdningene ønskelig, det blir derimot viktig å ha en åpen dialog og være bevisste til hverandres ulike kulturer, og heller finne felles referanserammer, som man kan ta utgangspunkt i, ved møte med andre kulturer.

## 3.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet ønsker vi å gå nærmere inn på to teoretikere for å analysere og belyse vår problemstilling. Den første teoretikeren vi ønsker å se på, er den russiske teoretikeren, Lev Vygotsky. Hans teorier om læring og utvikling i det sosiale, kan være med på å belyse problemstillingen vår om hvordan nyankomne elever erfarer inkludering i skolen.

Den andre teoretikeren vi ønsker å trekke frem er Pierre Bourdieu, og hans tanker rundt kapital og kapitalformer. I vår studie er vi opptatt av å se på hvordan Bourdieu ser på det sosiale liv og det sosiale samspillet i samfunnet vårt. De fleste nyankomne elever befinner seg i en lav sosioøkonomisk posisjon, og har begrenset norskspråklige ferdigheter. Det blir derfor interessant for oss å se på hvordan deres bakgrunn kan spille en rolle i deres erfaringer med inkludering på skolen.

### 3.1 Lev Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky blir regnet som en av pedagogikkens og psykologiens store genier. Vygotsky ble født i en liten by i Hviterussland i 1896 (Bråthen, 1996). Teoriene hans blir ofte brukt for å forklare ulike psykologiske faktorer i skolen og hos barn. Vygotsky forklarte og utviklet en egen måte å studere barns utvikling på, han separerte barns *faktiske* utviklingsnivå og barnets *potensielle* utviklingsnivå. Det faktiske utviklingsnivået handler om utvikling som allerede har skjedd, mens det potensielle utviklingsnivået handler om utvikling som begynner. Vygotsky definerte den potensielle utviklingsnivå som sonen for nærmeste utvikling (Skodvin, 2006 s. 238-239). Det kan tenkes at nyankomne elever som starter på skolen i et nytt land for første gang trenger ekstra støtte for å utvikle seg, lære seg et nytt språk og en ny kultur. Vygotsky utviklet flere teorier, og hadde mange tanker om barns læring, men vi vil i denne delen av studiet fokusere på hans teori om den *proksimale utviklingssonen*, og hva barn kan få til ved hjelp av andre.

#### 3.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori ser på læring som en sosial prosess som skjer i samspill med andre. Den viktigste bidragsyteren på dette feltet, er Vygotsky. Språket vårt er en av de viktigste faktorene for læring og i sosialisering med andre, mente Vygotsky. Han brukte

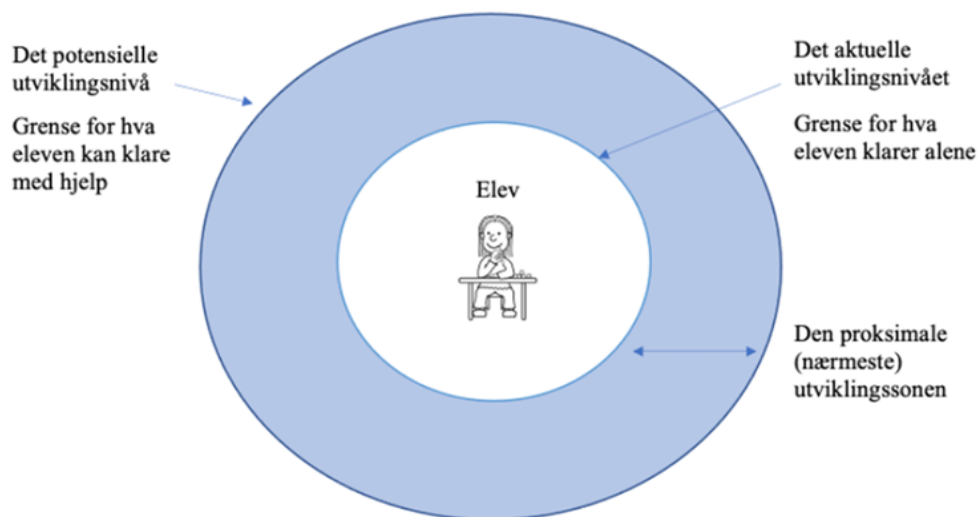
begrepet redskap for å beskrive ideen om hvordan vi tar til oss kultur og felles kunnskaper, og mente at språket, *talespråket*, er vårt viktigste redskap (Imsen, 2020, s. 197).

### 3.1.2 Den proksimale utviklingssonen

Vygotsky definerte den proksimale utviklingssonen slik:

The zone of proximal development (...) is the distance between actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotskij, 1978, s. 86)

På figur 2, avbildet nedenfor, kan man se det illustrert.



Figur 2: Den proksimale utviklingssonen inspirert av Imsen (2020, s. 200).

Den proksimale (nærmeste) utviklingssonen, er den avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Vygotskys tankegang var ikke lik de tradisjonelle teoretikerne før han. Han så på hvordan barn lærer gjennom hjelp av andre i sin

sosiale omgangskrets. Der andre så på kartleggingstester, som for eksempel tester der barn skulle vise kunnskap på egen hånd, foretrakk han en annen fremgangsmåte. Han mente at modellering var en viktig faktor i barns utvikling. På bakgrunn av det, ønsket han heller tester hvor elevene ble introdusert for testen på forhånd, ved å forklare og løse den sammen. Deretter kan den voksne trekke ut, og la barnet prøve på egen hånd. På den måten mente han at man kunne vurdere hvilken grad av individuell problemløsning barnet har klart å nyttiggjøre seg fra det tidligere «samarbeidet med den voksne» (Skodvin, 2006, 239). Dersom barnet har lært noe fra demonstrasjonen med den voksne, vil barnet ha «lokalisert en sone der utvikling kan begynne å finne sted» (Skodvin, 2006, 239). Har barnet derimot ikke tatt til seg noen av forklaringene fra modelleringen, har barnet ikke «lokalisert noen læringssoner» (Skodvin, 2006, 239). Læring i utviklingssoner gjelder likevel ikke bare i relasjon til voksne, mener Vygotsky, da barn kan også ha utbytte av å samarbeide med jevnaldrende (peers), som nevnt i sitatet like ovenfor figur 2 (Skodvin, 2006, 239). Det blir viktig å avklare hva barnet kan klare med hjelp og støtte, og hva barnet klarer alene, når man skal se på evnenivået til barnet. Man må derfor prøve å utnytte den proksimale (nærmeste) utviklingssonen for å stimulere barnet ved gjennom hjelp og støtte, for at det skal klare oppgaven alene (Imsen, 2020, s. 200).

I de seneste årene har det blitt lagt stor vekt på det å samarbeide med andre medelever på skolen, og for nyankomne elever blir det ekstra viktig. Vygotskys syn på samarbeid og hjelp, legger vekt på at en voksen, eller en annen person, kan fungere som en «medierende hjelper». Dersom to elever sitter sammen og kommer til en halvveis løsning i fellesskap på en oppgave, «er ikke dette mediering, men sosialkonstruktivisme» (Imsen, 2020, s. 201). Samfunnet vårt byr på masse kunnskap, og det er ikke bare opp til barnet å navigere og utnytte det samfunnet byr på. For at barnet skal oppleve utvikling og læring, blir det viktig at barnet tar i bruk de redskapene det har rundt seg ved samspill, og trenger derfor veiledning av noen som kan mer, for å utvikle sitt fulle potensiale (Imsen, 2020, s. 207).

## 3.2 Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog som ble født i 1930. Han regnes som en typisk konflikt-etiker, og tar for seg viktige problemstillinger angående makt og dominans i samfunnslivet. Han selv beskriver sin forskning og prosjekter som «socioanalyse», da den har

som mål å legge frem «de sosiale stengsler for frihet og selvtutfoldelse» (Aakvaag, 2008, s. 148).

### 3.2.1 Det sosiale rom og kapital

Det er viktig å forstå hva Bourdieu mente med det sosiale rom, for og forstå hans kapitalformer. Det sosiale rom gjenspeiler samfunnet og handler om klassestrukturen, altså «fordelingen av ressurser». I det «sosiale rom» er det flere ulike medlemmer av samfunnet, og hvilken posisjon disse innehar, er avhengig av hvor mye og hvilken type ressurser og kapital de har (Aakvaag, 2008, s. 151). Det sosiale rommet, slik Bourdieu beskriver det, baserer seg på «kapitalmengde», og selve begrepet «kapital» beskriver han som «knappe ressurser» (Aakvaag, 2008, s. 151). Han mener at med kapital får man makt i form av ressurser, som kan brukes til å oppnå goder i vårt sosiale liv. Han beskriver nærmere at kapitalen er «fordelt ulikt mellom individer og grupper i samfunnet, og gir dermed grunnlag for dominans og herredømme» (Aakvaag, 2008, s. 151). Det vil alltid være noen med tilgang til mer kapital (ressurser) enn andre, og det vil alltid være noen i lavere posisjoner, når andre er i høyere posisjoner. Kapitalbegrepet er svært viktig for hvordan Bourdieu så på det sosiale liv, og at alt til syvende og sist handler om at vi mennesker kjemper om mer kapital (Aakvaag, 2008). Bourdieu mener det finnes tre hovedkategorier for kapital. Nedenfor kommer vi til å kort nevne de tre kapitalformene, med fokus på *kulturell kapital* (Aakvaag, 2008, s. 151).

### 3.2.3 Økonomisk kapital

Ifølge Bourdieu er økonomisk kapital den aller viktigste av de tre kapitalformene. Begrepet skiller seg fra det økonomer mener, og handler om «alle former for økonomiske ressurser som kan investeres» (Aakvaag, 2008, s. 152). Eksempler på dette er penger, aksjer og eiendom. Økonomisk kapital gir også økonomisk makt, mener Bourdieu.

### 3.2.4 Sosial kapital

Sosial kapital handler om ditt sosiale nettverk, slik som familie, venner, kolleger, medlemskap i diverse organisasjoner, og gir makt i form av at man mobiliseres. Man tar i bruk de nettverkene rundt seg for å oppnå noe. Sosial kapital kan på den måten bidra til å gi individet makt, mener Bourdieu. (Aakvaag, 2008, s. 153). Et eksempel på bruk av sosial

kapital er at en venn av deg blir tilbudt et jobbintervju eller jobb, fordi du anbefalte dem ved å legge inn et godt ord.

### 3.2.5 Kulturell kapital

Kulturell kapital kan deles inn i to hovedtyper, og handler om «å tilegne seg og mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet» (Aakvaag, 2008, s. 152). Den første typen heter «dannelse», og er mer uformell enn den andre typen, som kalles «god smak». “Dannelsen” handler om å sette pris på, og til en viss grad beherske, høykulturen i samfunnet. Den opptar man som oftest tidlig i livet, noe som gjør familien til en viktig sosialiseringssagent. (Aakvaag, 2008, s. 152). Den formelle typen «god smak» betegner Bourdieu som «utdanningskapital, fordi den består i kunnskap og formelle utdanningstitler» (Aakvaag, 2008, s. 152). Den formelle typen kan man få fra høyskoler, skoler og universiteter. Ved å ha høy kulturell kapital, kan individet «åpne dører» som ellers er låst i samfunnet.

## 4. 0 Metode og forskningsdesign

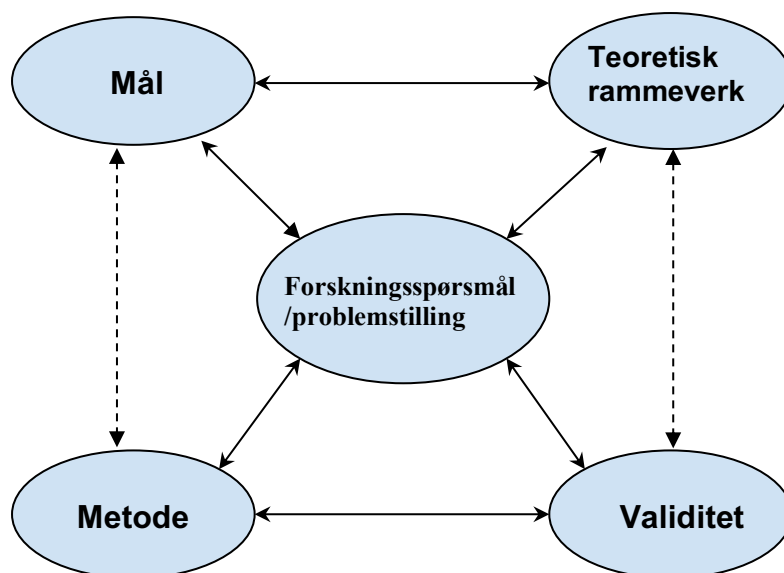
I dette kapitlet vil vi gjøre rede for vår forskningsprosess. Vi skal redegjøre for hvordan vi bruker metode, ved å gi en beskrivelse og begrunnelse for valg av forskningsdesign og datainnsamling. Deretter kommer vi til å beskrive det kvalitative semistrukturerte intervjuet og intervjuprosessen. Så presenterer vi informanter og begrunner utvalg, før vi beskriver hvordan vi har gått frem for å analysere datamateriale, og hvordan vi har systematisert data. Videre forklarer vi hva vi legger i begrepene validitet og reliabilitet, og reflekterer rundt kvaliteten på studiet. Avslutningsvis beskriver vi hensyn som må ivaretas når barn blir brukt som informanter og etiske refleksjoner som blir tatt opp i studiet.

### 4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign er studiets overordnet plan som forteller hvordan problemstillingen skal belyses og besvares. I vårt studie har vi brukt Joseph Maxwells (2012) modell for forskningsdesign som et utgangspunkt. Den har vært med på å hjelpe oss med å forstå den faktiske strukturen i studiet vårt, samt det å planlegge og gjennomføre studiet.

Forskningsdesignet er basert på en modell som viser relasjonen mellom fem komponenter, hvor hver av dem adresserer ulike sett med problemstillinger som er avgjørende for sammenhengen i studiet (se figur 3). Modellens fem komponenter består av: mål, teoretisk rammeverk, problemstilling/forskningsspørsmål, metode og validitet. Hver komponent har en viktig rolle i forskningsstudiet, og alle komponentene er avhengig og kan påvirke hverandre (Maxwell, 2012). Ifølge Maxwell (2012) er ikke designet rigid, men fleksibelt og elastisk, han kaller derfor modellen for en interaktiv modell. Under presenteres Maxwell (2012) sin modell og en forklaring på komponentene i vårt studiet.





Figur 3: En interaktiv modell av forskningsdesign (hentet fra Maxwell, 2013, s. 217).

Den øvre trekanten på modellen skal være en tett integrert enhet, og omtales som den teoretiske delen. Studiets problemstilling/forskningsspørsmål bør ha et klart forhold til målene for studiet, mens dine beslutninger om hvilke teori og kunnskap som er relevant avhenger av dine mål og spørsmål (Maxwell, 2012). På samme måte er den nederste trekanten i modellen også tett integrert, og omtales som den mer operasjonelle. Den metoden som anvendes må kunne hjelpe deg til å svare på problemstillingen, samt håndtere plausible gyldighetstrusler mot disse svarene og være egnet til å undersøke det den skal undersøke (Maxwell, 2012). Målet med studiet, handler om årsaken til hvorfor du ønsker å gjennomføre studiet, hvilke problemer eller utfordringer forskeren ønsker å avklare, og hvilke praksiser og retningslinjer du vil at den skal påvirke? (Maxwell, 2012). Teoretiske rammeverk er verktøykassen som forskeren bruker for å undersøke problemstillingen. Hvilke teorier, tro og tidligere forskningsresultater har veiledet eller støttet forskningen vår, og hvilke litteratur, forstudier, og personlige erfaringer vil påvirke oss i å forstå informantene eller fenomenene vi studerer (Maxwell, 2012).

Arbeidet rundt studiets problemstilling, “hvordan erfarer nyankomne elever i velkomstklassen inkludering på skolen”, var nøye gjennomført, hvorav vi på best mulig måte formulerer hva vi ønsket å forstå eller finne ut av. Ifølge Maxwell (2012) er problemstillingen hjertet, eller navet i modellen. Den er koblet til alle de andre komponentene i designet, og hjelper med å fokusere og veilede hele prosjektet. Metoden vi har valgt å bruke i denne studien er en kvalitativ metode, da denne er best egnet for å gi oss svar opp i mot vår

problemstilling. Maxwell (2012) beskriver valg av metode som noe som skaper konteksten til forskningen, og hvordan problemene det forskes på besvares. Videre skriver han at det ikke finnes noe fasitsvar på riktig valg av metode, men at forskeren bestemmer dette selv. Årsaken til valg av metode må derimot begrunnes, og det bør forklares hvorfor den valgte metoden er mest optimal (Maxwell, 2012).

Validiteten vurderer i hvilken grad resultatene og konklusjonene i studiet har gyldighet/holdpunkter. Det handler om å være kritisk til vårt eget arbeid, og avgjøre hva i studiet vårt som kan lede til feilinformasjon. Det finnes ikke garanti for validitet, og den er også relativ i forhold til hva som forskes på og meningen bak (Maxwell, 2012). Modellen identifiserer ikke etikk som en egen komponent i forskningsdesignet. Dette er ikke fordi etikk ikke er viktig for designet, men oppmerksomhet på etiske spørsmål i kvalitativ forskning blir i økende grad anerkjent som essensielt. I stedet er det fordi etiske hensyn bør være involvert i alle aspekter av designet (Maxwell, 2012).

#### 4.1.1 Fenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærming

I vårt studiet ligger det til grunn et ønske og en interesse om å få økt forståelse av elevenes opplevelser, slik at vi kan beskrive fenomenet vi studerer. Det innebærer å se elevenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av elevene. Begrepet fenomenologi er en tilnærming som brukes for å studere verden slik folk oppfatter den (Johannessen et al., 2016). Det er viktig å merke seg at vi mennesker ofte opplever hendelser og ting annerledes, selv om vi utsettes for det samme. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) vil en med et fenomenologisk perspektiv ta utgangspunkt i den enkeltes opplevelse, og at virkeligheten er slik personen selv oppfatter det. Det handler om å forstå og løfte fram sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiv, samt å belyse informantens eksakte beskrivelse og få tak i den sentrale mening. Studiens problemstilling “hvordan erfarer nyankomne elever i velkomstklassen inkludering på skolen”, kan tydelig ses i sammenheng med en fenomenologisk tilnærming, da den ønsker å undersøke elevenes subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering i velkomstklassen. Samtidig blir det relevant for vår oppgave å ha et kulturell relativistisk syn, da informantene i studiet er en gruppe med ulik kulturell bakgrunn og derfor blir det viktig å ta hensyn til dette når vi ønsker å forstå fenomenet gjennom elevenes beskrivelser (Eriksen & Sajjad, 2020).

## 4.2 Valg av metode

I denne studien blir det benyttet en kvalitativ metode for datainnsamling. En kvalitativ tilnærming gir muligheten til å undersøke en problemstilling i dybden (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor ble det naturlig for oss å velge en kvalitativ tilnærming gjennom intervju, i håp og ønske om å få tak i elevenes erfaring og meninger rundt inkludering i velkomstklassen.

## 4.3 Det kvalitative semistrukturerte intervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes som en metode hvor forskeren ønsker å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studiens ambisjon, er å forstå fenomener ved elevenes opplevelser av andre og seg selv innenfor en kontekst, der skolekonteksten blir en viktig side ved elevenes sosiale virkelighet. På bakgrunn av problemstillingens personlige dimensjon og forskningsspørsmålene, og for å innhente den nødvendige kunnskapen for å besvare studiens problemstilling, anså vi semistrukturert intervju som mest hensiktsmessig. Semistrukturerte intervjuer brukes når man ønsker å få en bedre forståelse for informantenes "livsverden", slik Kvale & Brinkmann (2015) beskriver det. Livsverden forstås som "en verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

### 4.3.1 Intervjuguide

Semistrukturert intervju tar vanligvis utgangspunkt i en intervjuguide som er utviklet på forhånd. Intervjuguiden skal ikke følges slavisk, men er ment til å fungere som en retningsveiledning i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Da studiet søker nyankomne elevers erfaring med inkludering i velkomstklassen, og for å la disse erfaringene komme best mulig frem, valgte vi Thagaard (2018) sine anbefalinger. Vi lot spørsmålene være generelle og åpne, slik at de oppmuntret informantene til å fortelle fritt. Det var likevel viktig for oss å opprettholde en viss struktur i intervjuene, slik at vi i etterkant kunne sammenligne og analysere de ulike erfaringene.

I vår studie hadde vi allerede tenkt oss ut noen aktuelle temaer etter at vi skrev problemstillingen, og tok derfor utgangspunkt i disse temaene i utarbeidelse av intervjuguiden. Hovedtemaene som vi også kommer til å gå nærmere inn på i analysedelen er organisatorisk inkludering, kulturell inkludering og sosial inkludering. For å gjøre det enklere

å hente resultater fra transkriberingen, lagde vi også noen undertemaer over det vi var ute etter. For oss var det viktig at spørsmålene vi stilte kun var forslag under temaene og at det ikke var en streng rekkefølge vi skulle følge. Siden informantene våres er barn, og nylig har kommet til landet, var det viktig å bruke enkle og alderstilpassede spørsmål. Det var forskjell mellom de ulike intervjuene og hva informantene svarte. I noen tilfeller var spørsmålene mer nødvendige, da noen informanter ikke sa så veldig mye i starten. Med andre informanter var det fint at spørsmålene kun var til forslag, da samtalene fløt bedre. Fordelen med semistrukturerte intervjuer er nettopp dette, fleksibiliteten det gir, slik at intervjuene kan tilpasses underveis (Kvale og Brinkmann, 2015). Vi kunne for eksempel stille andre spørsmål dersom det kom et tema som var av interesse for studiet, og som vi ikke hadde tenkt over. Selve arbeidet med intervjuguiden var en krevende prosess. Vi var nødt til å få intervjuguide godkjent av veileder og prosjektleder, samtidig som de også kom med forslag til spørsmål vi kunne ha med i intervjuguiden.

#### 4.4 Utvalg og rekruttering av informanter

Informantene ble rekruttert ved hjelp av forskerne til forskningsprosjektet vi er en del av, samt rektor og lærer tilhørende elevenes klasse. Etter orientering om prosjektet, bidro de med forslag til hvilke informanter som kunne egne seg. Vi har tatt et strategisk utvalg i en velkomstklasse for nyankomne elever, og vårt eneste kriterium var at vi kunne ha samtalen på et felles språk. I første omgang handlet det om å formulere et informasjonsskriv sammen med vår veileder og forskerne i forskningsprosjektet. Lærer tilhørende informantenes klasse sendte ut informasjonsskriv og fikk underskrift fra pårørende. Vi fikk utdelt seks informanter, hvorav to trakk seg før intervjuet. En klasse med nyankomne elever kan være en ganske sårbar gruppe, og det ligger både fordeler og utfordring i et slikt valg. Fordelene er at disse informantene er mest egnet for det vi ønsker å forske på, de sitter med den kunnskapen og erfaringen som trengs for at vi kan besvare vår problemstilling. På den andre siden kan situasjonen kompliseres av at nyankomne elever ikke er en ensartet gruppe. De kommer fra svært ulike opprinnelsesland, med ulike morsmål og opplæringspråk. Noen har fått tidligere opplæring, mens andre ikke. Noen kan engelsk og kan bruke dette som støttespråk i opplæringen, og andre ikke. Når man arbeider med nyankomne elever, må man derfor være klar over at denne gruppen elever er svært forskjellige når det gjelder både opplæringsbehov og psykososiale behov.

#### 4.4.1 Presentasjon av informantene

Forskningsprosjektet er forankret i en Østlandskommune, med en 1.-7. trinn skole som er valgt som en caseskole for prosjektet. Prosjektet involverer hele skolen, en tredelt skole bestående av ca. 463 elever og 45 lærere, skoleledelse, foreldre og PPT. Skolens visjon er at skolens ansatte skal ha en åpne og inkluderende holdning til hver enkelt elev.

I denne caseskolen finnes det en *velkomstklasse*, en klasse for nyankomne elever, bestående av ni elever med totalt seks ulike nasjonaliteter. Velkomstklassen er ingen klasse med aldersinndelt gruppe. I klassen er den eldste 13 år og den yngste 7 år. Velkomstklassen er en ordning for de elevene som har rett til grunnskoleopplæring, men som har ingen eller svake norskferdigheter, og derfor ikke ville hatt optimalt utbytte av ordinær undervisning.

Informantene i denne undersøkelsen består av to jenter og en gutt. To av informantene er søsken med en litauisk opprinnelse, mens en er av ungarsk opprinnelse. Alle informantene bor på steder som ligger et stykke unna skolen. De faglige og sosiale utfordringene elevene opplever på skolen og i klassen varierer, men informantene beskrives av læreren imidlertid med en glede og motivasjon for oppgaver og fysisk aktivitet i skolen. Ifølge læreren trives alle elevene i velkomstklassen. For å skape en mer personifisert og virkelighetsnær lesning, har vi valgt å presentere informantene med kjønn, alder og fiktive navn i denne studien.

##### **“Lina” 13 år**

Lina beskrives av læreren som en sjarmerende jente som er godt likt av både voksne og barn på skolen. Hun kom til Norge, fra Ungarn, for åtte måneder siden, og startet i velkomstklassen noen dager etter ankomst. Hun trives på skolen, og liker å lære nye ting. Det virker som Lina har en god relasjon til læreren og medelever. Lina gir derimot uttrykk for at hun ikke trives så godt i velkomstklassen, da hun er den eldste og ikke har noen på hennes alder. Likevel er hun omsorgsfull, og tar godt vare på medelevene sine. Lina liker å spille gitar, piano, samt glad i praktiske fag som matematikk. Det beste hun vet når hun er på skolen er å snakke norsk med jevnaldrende fra de ordinære klassene, da hun kan lære språket raskere på den måten.

##### **“Edgar” 8 år**

Edgar beskrives av læreren som en blid og aktiv gutt, og som alltid ønsker å være sammen med sin søster. Edgar flyttet fra Litauen til Norge sammen med sin mor, far og søster. Han

har bodd i Norge i ett år. Edgar er sterkt tilknyttet sin søster, og læreren forteller at de begge ender ofte i konflikter med medelever, da de velger å snakke et språk de andre ikke forstår. Edgar viser stor glede ved å være på skolen, men har ikke lett for å komme i kontakt med andre elever. Til tross for dette har han fått seg en god venn i velkomstklassen. Han trives godt i friminuttene, som preges av fysisk samspill. Han er glad i praktiske fag, og viser stor interesse og kompetanse for tegning.

#### **“Elmas” 10 år**

Elmas er storesøsteren til Edgar. Hun blir beskrevet av læreren som en jente som vanligvis er blid og imøtekommende mot elever og lærere. Læreren forteller at hun leker bra med andre, men blir ofte dratt i konflikter på grunn av sin bror. Hun viser varierende humør, og uttrykker at det tidvis kan være vanskelig å være sammen og bli kjent med andre elever, spesielt når de snakker et språk hun ikke forstår. Hun har bodd i Norge ca ett år. Hun og broren begynte i velkomstklassen noen dager etter ankomst. Selv om Elmas hadde vært i landet i kort tid, hadde hun gode nok språkferdigheter til at samtalen fløt.

#### **4.4.2 Barn som informanter**

Barns stemmer, og deres beskrivelse og vurdering av egen virkelighet, er et viktig bidrag i arbeid med å analysere og vurdere opplæringstilbudet som blir gitt i den norske skolen. I vår studie brukte vi barn som informanter, noe som gjorde at vi stod ovenfor en del andre utfordringer. Det var viktig for oss å skape en god opplevelse for informantene, slik at de kunne føle seg trygge og ivaretatt, samt ha evne til selvrefleksjon og være bevisst på vår rolle og posisjon. Dalen (2011, s. 36) peker på at den sosiale relasjonen mellom barn og voksen i en intervjusituasjon er annerledes enn mellom to voksne». Det kan blant annet være at barn ofte er satt i posisjoner der de må adlyde voksne, men til gjengjeld så vil ikke barn være bundet til den samme anstendigheten og høfligheten som en voksen, og kan uttrykke enkelt hvis de for eksempel kjeder seg eller ikke vil svare på noen spørsmål (Dalen, 2011, s. 37).

Vi hadde en god dialog med lærer tilhørende informantenes klasse, noe som var viktig for oss med tanke på vårt første møte med informantene. Vi ble fortalt at informantene er glade i å snakke og at de ikke hadde noen problemer med å møte nye folk. Det erfarte vi også under intervjuene. Informantene var tilsynelatende trygge og tilstedeværende under hele samtalen. Det oppstod imidlertid noen utfordringer. Det kunne være at noen av svarene vi fikk ikke var så konkrete, og at de snakket noe utenfor tema. Det var viktig for oss å ikke avbryte dem,

men heller på et senere tidspunkt lede dem tilbake til tema med oppfølgingsspørsmål. Vi forsøkte å bruke det Schibbye (1996) beskriver i Dalen (2011, s. 38), en anerkjennende tilnærming og kommunikasjon. En slik kommunikasjonstilnærming innebærer å vise en aksepterende holdning, genuin interesse, og et engasjement for det elevene forteller oss. Det gjorde vi med kroppsspråk og bekreftende ord som «ja» og «så interessant». På den måten viste vi interesse og var ikke avvisende, selv når de beveget seg utenfor tema.

“Når barn skal intervjues er det viktig å skape tillitsforhold” (Dalen, 2011, s. 38). Siden vi ikke hadde noe kjennskap til barna vi skulle intervju, og de ikke kjente til oss, var det viktig å starte med å introdusere oss med navn, interesser og bakgrunn. Dette førte til at vi startet med en løs samtale, hvor det blant annet kom opp en del spørsmål fra informantene, som vi med glede svarte på. På bakgrunn av dette opplevde vi at det lettet stemningen og at vi kunne starte med intervjuprosessen. Dermed delte vi viktig informasjon om personvern og konfidensialitet, og betrygget informantene med at det ikke var noe riktige eller gale svar. I åpningsspørsmålene startet vi med de minst sentrale spørsmålene. Dalen (2011) forklarer om «traktprinsippet» der man ikke startet med de mest sentrale og følelsesladde temaene, men de som er på ytterkanten. Hun belyser derimot at spørsmål som er av en mer innledende art vil være mer hensiktsmessig, og få informanten til å «føle seg vel og avslappet» (Dalen, 2011, s. 27). Vi spurte ofte utdypende spørsmål, og ba informantene beskrive ytterligere med «hvorfor synes du det?» og «hva gjør dere da, kan du beskrive det?». Dette gjorde vi for å få informantene til å åpne seg opp mer, da det var viktig for oss at deres opplevelser ble fortalt med egne ord (Dalen, 2011). Mot slutten spurte vi om det var noe viktig informantene ville fortelle oss, eller om det var noe vi hadde glemt å spørre om som var viktige for dem, før vi rundet av og takket dem for at de stilte opp og ga oss gode svar vi kunne bruke.

#### 4.4.3 Covid-19

Våren 2020, da vi hadde planlagt intervjuer, fikk vi den triste beskjeden om at landet måtte stenge ned som følge av Covid-19, og vi befant oss midt i en pandemi. Da skoler landet rundt stengte, og elever gikk på hjemmeskole, ble det svært vanskelig for oss å gjennomføre fysiske intervjuer. Sammen med veileder, kontaktpersoner og prosjektleder ble det diskutert om vi skulle gjennomføre intervjuene digitalt. Det ble til slutt en enighet om at det ville bli vanskelig med tanke på at informantene var barn av en ung alder, og vi ville dermed ikke fått til et godt intervju med de resultatene vi ønsket. Vi var genuint interesserte i å fange opp informantenes opplevelser, og kom frem til at et digitalt intervju ikke ville gitt oss de samme

resultatene som et fysisk intervju, og konkluderte derfor med å utsette intervjuene.

Pandemien varte mye lenger enn vi forutså og masteren måtte derfor også utsettes, da det førte til at vi ikke hadde datamateriale til å fortsette. Et år senere, våren 2021, fikk vi endelig kommet på besøk og gjennomført intervjuene.

#### 4.4.4 Prøveintervjuet

Før vi begynte å intervju elevene, gjennomførte vi et prøveintervju med et av våre egne barn, som var rundt samme alder som informantene. Det bør alltid gjennomføres et eller flere prøveintervju, for å teste intervjuguiden og deg selv som intervjuperson (Dalen, 2011, s. 30). Vi har aldri gjennomført et kvalitativt intervju tidligere, og fant det svært nyttig å øve på forhånd. Prøveintervjuet gikk veldig bra, og vi fikk testet ut hvordan det var å gjennomføre et intervju med et barn. Det bidro til at vi gjorde noen endringer i intervjuguiden vår, ved å legge til noen oppfølgingsspørsmål og erstattet vanskelige ord og begreper.

#### 4.4.5 Intervjusituasjonen

Vi ønsket å gjennomføre intervjuene på et sted der elevene følte seg komfortable og trygge. Vi ville skape en avslappende atmosfære de kunne snakke og bevege seg fritt i. Vi avtalte derfor møteplass med kontaktpersonen på e-post og fikk dato og tidspunkt for når det passet. Vi fikk tilbakemelding om at skolen var en god møteplass for intervjuene, noe vi var enige i. Når vi ankom skolen fikk vi en omvisning, og vi fikk hilst på alle elevene i velkomstklassen, før vi fikk tildelt et grupperom hvor vi fikk forberedt oss til intervjuene. I forkant av intervjuene spurte vi informantene om det var greit at vi var to til stede, og forklarte hvilke roller vi kom til å ha i intervjusituasjonen. Vi ønsket også å ta lydopptak av intervjuene. Ved bruk av lydopptak må man alltid spørre om dette er greit for informantene, i tillegg til å informere om hvordan opptakene vil oppbevares, brukes og når de skal slettes (Tjora, 2012). Vi forklarte til vår kontaktperson at vi ønsker å ta lydopptak, samt informerte om dette i informasjonsskrivet som ble sendt ut til informantenes pårørende i forkant av intervjuene. Vi gjentok dette også til informantene før intervjuene, da det var viktig at de var klar over at samtalen ble tatt opp. Det var også viktig for oss å beherske opptaksutstyret slik at det ikke opplevdes forstyrrende for informanten (Dalen, 2011). Den ene av oss hadde fokus på å intervju elevene, mens den andre tok seg av det tekniske, med fokus på å skrive og notere ned eventuelle tegn i kroppsspråket. Dette bidrar til at transkriberingen vår blir mer



utfyllende, samt førte til en naturlig og god samtale for alle. Opptakene var passordbeskyttet, og vi var de eneste med tilgang til dem. Etter transkribering ble alle opptakene slettet.

Vi intervjuet tre elever som vi ikke kjente og som ikke hadde gode norskerferdigheter. I en slik prosess er det mange faktorer man må ta hensyn til. Det at vi hadde utviklet en god intervjuguide ga oss støtte og trygghet. Intervjusituasjonen var delt inn i tre deler *innledning*, *hoveddel* og *avslutning*. I starten, før lydopptaket var skrudd på, presenterer vi oss selv og informerer elevene om formålet med intervjuet, samt presiserer at deltakelse i prosjektet er frivillig og at dem kan trekke seg når som helst. Det var viktig for oss å tydeliggjøre dette for informantene, og få dem til å forstå at alt dem sier under intervjuet er konfidensielt, og at vi skal sikre deres anonymitet. Vi informerte også elevene om at deres erfaringer og kunnskap kunne bidra til å forstå hva som er bra og hva som kan gjøres bedre på skolen. Før vi startet intervjuet, fikk elevene mulighet til å komme med spørsmål.

Når vi startet lydopptaket og intervjuet var begynt, beveget vi oss over til hoveddelen. Ifølge Dalen (2011) er det lurt å starte med åpningsspørsmål før man kommer inn på temaer som kan oppfattes som vanskelige, følsomme og personlig. Dermed startet vi først med spørsmål som ville være enkle å svare på og som kunne bidra til at eleven ble trygg i situasjonen, og videre føre til at han eller hun føler at de mestrer situasjonen. Vi begynte alle intervjuene med å be hver av elevene om å fortelle litt om seg selv, hva de liker å gjøre på fritiden, når de kom til Norge og hvorfor, hva de syntes om å gå på skole i Norge og lignende spørsmål. Etterhvert flyttet vi fokuset over til å handle mer om velkomstklassen. Vi merket at elevene i starten hadde en tendens til å svare litt enkelt og kortfattet. Derfor var det viktig med oppfølgingsspørsmål, samt la informantene fortelle hva en velkomstklasse er, hva man lærer i velkomstklassen og lignende. Dette ga oss innblikk i elevenes oppfattelse av velkomstklassen samtidig som det virket som at elevene ble fortrolig med situasjonen og ga lengre svar. Vi ønsket også at elevene skulle komme med sine personlige tanker og erfaringer fra velkomstklassen, noe som førte til at intervjuene gikk i litt forskjellige retninger. Her var det derimot fint å støtte seg på intervjuguiden. Dette bidro til å holde struktur i intervjuene, slik at vi fikk stilt elevene de samme spørsmålene, men i ulik rekkefølge for å opprettholde flyten i intervjuene. Hoveddelen avsluttes med å summere opp erfaringer, avklare eventuelle løse tråder eller misoppfatninger og spørre om det er noe eleven ønsker å snakke om eller legge til. Avslutningsvis takket vi og roset elevene for innsatsen, og spurte hvordan de opplevde intervjusituasjonen før vi avsluttet lydopptaket.

## 4.5 Analyse og tolkning

I kvalitative forskningsintervjuer blir data vanligvis analysert etter hvert som de samles inn (Grønmo, 2016). Analysen skal hjelpe med å finne ut hva intervjuet har å fortelle, og få frem innholdet i intervjuene på en mest mulig saklig måte. I tolkningen søker man derimot mening i det man har fått vite (Dalland, 2020). Grunnlaget for studiens analyse ble allerede lagt i intervjuguiden. Dataene ble fremstilt ved bruk av det Dalen (2013) beskriver som “tematisering”. Det innebærer å bruke temaer fra intervjuguide for å finne ut av hvilket tema dataene kan kategoriseres under. Dersom det for eksempel finnes mange uttalelser under et tema sier dette noe om hva som er de viktigste temaene, og hva det bør fokuseres på i analysen (Dalen, 2013, s. 69). Vi hadde allerede gjort oss noen tanker om hva vi ønsket å vite i møte med informantene, og svarene vi fikk skulle være med å bidra til å belyse problemstillingen “hvordan erfarer nyankomne i velkomstklassen inkludering på skolen”. Om de ulike prosessene i kvalitativ forskning sier Thagaard (2018) at de overlapper hverandre. Arbeidet med å få oversikt over vår data innebar også å tenke over hva de betydde, og hvilke perspektiver de kunne forstås fra (Dalland, 2020).

### 4.5.1 Organisering og bearbeiding av datamaterialet

Kort tid etter at intervjuene var gjennomført, ble informantenes beskrivelser transkribert. Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen, også forklart som en oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var en anstrengende og tidkrevende prosess, men bidro samtidig til at vi fikk bedre kjennskap til materialet. Samtidig ga det oss en mulighet til å gjenoppleve intervjuet ved at vi husket og gjorde oss noen tanker om de sosiale aspektene ved intervjusituasjonen (Dalland, 2020). Et intervju er et direkte sosialt samspill der stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen, men ikke for den som leser utskriften utenfor denne konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene i denne studien er elever med begrenset norskfærdigheter, noe som kan resultere i svak grammatisk oppbygning, tenkepauser og ufullstendige setninger. Sitatene vil derfor bære preg av at grammatikken ikke er i fokus, da vi ønsket å beholde så mye som mulig av den direkte talen. Under transkriberingen ble det viktig å få tilført stemningsleier, kroppsspråk og andre forhold på de aktuelle stedene i intervjuet de inntraff, samt å sørge for at vi brukte samme skriveprosedyre siden vi var to som delte på å transkribere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter datamaterialet var ferdig transkribert, fordypet vi oss inn i dataen, som vil si å lese grundig gjennom alt. Deretter tok vi notater, markerte tekst og skrev i margen, samtidig som vi lette etter mening og mønster. Videre startet vi med de første kodene. Prosessen med å kode informantenes beskrivelser til teoretiske temaer var omfattende. I denne prosessen ble beskrivelsene analysert, tolket og kodet fra et åpent utgangspunkt til et mer spisset fokus mot det studien ønsker å belyse (Dalen, 2013). Dette gjorde vi ved å starte å lage en liste med ideer og tanker om hva slags tema vi har sett i datamaterialet. Vi «kodet» datamaterialet ved å identifisere et aspekt ved data som fremsto som interessant å analysere, og arbeidet oss gjennom datamaterialet og identifiserte interessante aspekter ved hvert eneste intervju. Dette gjorde vi ved å tusje med ulike farger og kopierte relevant sitat fra de ulike intervjuene inn i et eget dokument som er tilegnet en bestemt kode (se tabell 1). Vi kodet så mange temaer som vi kunne finne, og fant ut at hvert intervjuutdrag kunne plasseres i flere koder (se tabell 2). Når vi var ferdig med å kode alt datamaterialet, hadde vi en lang liste med ulike koder som vi hadde identifisert i datamaterialet.

Hovedtemaer: Organisatorisk inkludering, kulturell inkludering, sosial inkludering.

Undertemaer: **Vennskap**, faglig inkludering, **språklig og kulturell forståelse**, **tilhørighet** og **trivsel**.

Spørsmål fra intervjuguiden	Utsagn	Hovedtema	Undertema

Tabell 1. Eksempel på hovedtemaer og fargekodede undertemaer som er tilegnet en bestemt kode.

Videre jobbet vi med å finne mer overordnede temaer og samlet de relevante kodene under de temaene, ved hjelp av intervjuguiden. Dette gjorde vi ved å sammenligne hva som er likheter og ulikheter mellom de ulike kodene og utsagnene. Deretter tok vi med dette til vår veileder som så over og kom med forslag til justering. På slutten av denne fasen hadde vi et ferdig forslag til hovedtema og undertema og alle utdrag som vi har kodet under hvert enkelt tema, se tabell 2.

Spørsmål fra intervjuguiden	Utsagn	Hovedtema	Undertema
Er dere kun sammen med elevene i velkomstklassen når dere er på skolen?	« <i>Nei i januar fikk jeg være sammen med 7. trinn i matte engelsk og kroppsøving, men nå er jeg med dem hele tiden</i> » (Lina).	Organisatorisk inkludering	Faglig inkludering
Hvem er viktigst for deg på skolen?	« <i>Det er mine venner, fordi venner beskytter venner og når jeg er lei meg forstår meg. Vi snakker sammen, leker og har det moro</i> » (Elmas).	Sosial inkludering	Vennskap
Hva tenker du om at det er så mange elever fra ulike land i klassen?	« <i>Jeg tenker det er bra. Men noen ganger kan det være vanskelig å forstå hva de andre elevene snakker om på sitt eget språk. Da tror jeg de snakker om meg og jeg blir lei meg</i> » (Elmas).	Kulturell inkludering	Tilhørighet  Språklig og kulturell forståelse

Tabell 2. Eksempel på utsagn kodet til hovedtema og undertema.

## 4.6 Validitet

Validitet innen kvalitativ metode handler om gyldighet, og vi knytter det ofte til de funnene som er blitt gjort i studiet og hvordan man tolker de funnene (Thagaard, 2018). Det handler blant annet om å stille spørsmål til de tolkningene man gjør og hvorvidt de tolkningene er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189). Ved bruk av kvalitative metoder er det ikke tall gyldigheten blir målt i, men hvordan forskeren velger metode og hvorvidt den metoden som er valgt er egnet til å undersøke det den skal undersøke

(Kvale & Brinkmann, 2015). Det blir viktig å se på validiteten gjennom hele prosjektet og ikke bare ved funn- og resultatdelen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 278) nevner syv stadier for validering; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Disse syv stadiene gir en oversikt over validitetsaspektet under en hel intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). For oss, i vårt studie, var nettopp dette veldig viktig. Fra vi satt oss ned og startet på prosjektskissen til vi transkriberte, og også videre i prosessen, var det viktig å se på gyldigheten på det vi holdt på med. Det var viktig å være kritiske til problemstilling, teori og intervjuguide. Vi vurderte mye frem og tilbake om de spørsmålene som ble skrevet i intervjuguiden var objektive, og om de kunne gi oss svar på det vi ønsket å undersøke. I selve intervjuprosessen var vi to, men kun en som gjennomførte intervjuet med informanten. Det ga oss en ytterligere sjekk og kontroll på om vi fikk svar på det vi ønsket i intervjuet. Våre informanter har vært barn, og da har det spesielt vært viktig for oss å sjekke ut og være kritiske til de funnene vi fikk. De to yngste informantene holdt ikke noe igjen og svarte på alle spørsmålene, men de kunne i noen tilfeller gå inn på andre tema som vi ikke stilte spørsmål på. Da lyttet vi og ledet dem tilbake til spørsmålene vi ønsket svar på. Den eldste informanten virket å være mer forsiktig og usikker. Det kan ha ført til at hun i noen tilfeller holdt litt igjen og ønsket å sensurere seg selv. Vi fikk derimot et godt inntrykk av at alle informantene skjønnte spørsmålene vi stilte, og at vi fikk ærlige svar. Vi mener derfor at data og funn som har blitt gjort er relevante og svarer på problemstillingen.

Det ligger ingen ambisjon i å vurdere generaliserbarheten til funnene som presenteres i denne studien. Studiet lener seg på et humanistisk syn, da enkelte informanters beskrivelser, erfaringer og opplevelser fremstår unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Som nevnt er inkluderingsbegrepet allsidig, kontekstuell, komplekst og foranderlig, noe som innebærer at generaliserbarhet i denne studien vil vært lite hensiktsmessig. Det kan likevel sies at alle skoleelever, ikke bare nyankomne elever i en velkomstklasse, kan kjenne seg igjen i funnene gjort i studien og reflektere over dette. Vi tror også at lærere, og andre som jobber med barn og unge, vil kunne ha en mulighet til å vurdere relevansen i dette studiet og ha muligheten til å overføre noe av kunnskapen gjengitt i studiet til egen arbeidssituasjon.

## 4.7 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet og henger sammen med spørsmålet om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det blir viktig for studiet at forskeren argumenterer for påliteligheten til hele forskningsprosessen ved å blant annet redegjøre for utviklingen av data (Thagaard, 2018). Innledningsvis i vårt metodekapittel har vi redegjort for hva slags metode vi har brukt og hvordan vi har samlet inn data. Vi har vært konkrete med valg av semistrukturert intervju som metode og hvordan selve intervjuprosessen foregikk. På spørsmålet om funnene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter vil svare være mer komplisert. Det er i kvalitativ forskning ikke like strukturerte metoder for datainnsamling på lik linje som kvantitativ forskning, og det er ofte samtalen som styrer datainnsamlingen (Johannessen et al., 2016, s. 231). Det vil ifølge Johannessen et al. (2016, s. 231) være «umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning», fordi man blant annet bruker seg selv som et instrument. I vår studie intervjuet vi barn som alle hadde ulike intervjusituasjoner, og funnene tolket vi på bakgrunn av de kriteriene og rammene vi hadde for prosjektet. På bakgrunn av det vil det være vanskelig for en annen forsker å tolke det på samme måte, men påliteligheten kan bli styrket på en annen måte. Ved at man gir en detaljert beskrivelse av datainnsamlingen. Dette har vi gjort under delkapittel 4.6 *analyse*. Påliteligheten kan også styrkes ved å gi beskrivelse av informantene og den konteksten dataene ble samlet inn på. I tidligere delkapitler om *utvalg og presentasjon av informanter* har vi gitt en grundig beskrivelse av informantene og deres situasjon. Ofte kan data bli preget av at forskeren rekonstruerer utsagn og hendelser (Thagaard, 2018, s. 188). Dersom man er to om prosjektet kan påliteligheten også styrkes. Vi samarbeidet kontinuerlig om oppgaven, diskuterte tolkninger og avgjørende valg i studien, og passet på at vi hele tiden var kritiske, både til hverandre og oss selv. Vi har underveis prøvd å gi en god beskrivelse av vår fremgangsmåte, noe som kan gjøre det mulig for andre forskere å spore vårt arbeid (Johannessen et al., 2016).

Vi må derimot være kritiske til reliabiliteten knyttet opp mot antall informanter vi har i studiet. Vi hadde selv et ønske om å intervju flere, uten at dette er noe vi kan styre. Vi hadde allerede bestemt oss for en velkomstklasse, og var avhengige av samtykke fra både eleven selv, og dens pårørende. Dette førte til at det var tre elever som tilslutt ønsket å delta, hvor samtykke fra elevens pårørende også var på plass. Et par elever ombestemte seg like før intervjuene, noe som er helt greit, da deltakelsen er frivillig. Dette medførte dessverre et tynnere grunnlag for vår forskning, men vi synes det likevel var viktig å gjøre det beste ut av intervjuene og prosessen videre. Våre tre informanter gjorde derimot en strålende jobb i å gi oss et innblikk i deres tanker, opplevelser og erfaringer. Vi er innforstått med at flere

informanter kunne bidratt til et bredere spekter av erfaringer, da andre elever i velkomstklassen kanskje har ulike opplevelser knyttet til inkludering, både i velkomstklassen, og skolen i sin helhet. Dette er derimot bare antakelser.

Vi kan også, i etterkant av intervjuene, ha et kritisk blikk på ordvalg i problemstilling, da vi fikk inntrykk av at begrepet «inkludering» var noe komplisert for våre unge informanter. Selv om det trolig er andre ord som kan brukes for å beskrive inkludering, eller deler av inkludering, ønsket vi å beholde begrepet på bakgrunn av den brede betydningen det har. Vi valgte derfor heller å dele opp begrepet i undergrupper, slik at informantenes beskrivelser rundt deres erfaring var lettere å sortere.

## 4.8 Etiske refleksjoner

Forskning handler om å underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer, men det handler også om mer enn å følge regler. Det blir viktig å tenke gjennom hvilke etiske utfordringer som forskningsarbeidet kan medføre og hvordan man skal ivareta de som deltar i forskningen. I det meste av forskning er man avhengig av deltakere, og i arbeid med mennesker er man også avhengig av tillit (Dalland, 2020). I det følgende kapitlet vil vi diskutere ulike etiske hensyn vi har måtte ta stilling til og hvordan vi løste utfordringene. Vi kommer til å gå inn på hva slags etiske hensyn det er viktig å ta stilling til når barn er brukt som informanter.

Etisk godkjenning av prosjektet i NSD er allerede ivaretatt i hovedprosjektet, og brev fra NSD ligger vedlagt lenger ned i oppgaven. Vi har fått sett gjennom meldeskjemaet til hovedprosjektet, og vårt prosjekt faller inn under det som har blitt meldt til NSD av prosjektleder fra UiO. Det var derfor ikke nødvendig å sende en endringsmelding før vi satte i gang med vårt masterprosjekt.

«Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være *frivillig, informert og utvetydig*, og det bør være *dokumenterbart*» (NESH, punkt 15, 2021). Deltakerne i forskningsprosjektet skal være klar over at deltakelsen er *frivillig*. Det innebærer at «samtykke er gitt uten ytre press eller begrensning av valgfrihet» (NESH, punkt 15, 2021). I denne studien var det viktig å formidle til elevene og pårørende at de hadde valgfrihet, og selv etter at de hadde takket ja

kunne de trekke seg uten at det ga noen negative konsekvenser. Dette ble informert til dem i informasjonsskrivet.

«At samtykke er *informert*, betyr at forskere har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningen» (NESH, punkt 15, 2021). Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at det er hensiktsmessig med en skriftlig avtale som både er underskrevet av forsker og informant for å gi en ytterligere bekreftelse på tillatelse. Når man utformer en «samtykkeerklæring» får man også *dokumentert* samtykke slik det kreves i de forskningsetiske retningslinjene. Vi skrev et informasjonsskriv (se vedlegg 1) som inneholdt informasjon om formålet til studiet, hvorfor man blir spurt om å delta i studiet, hvilke opplysninger vi samler inn, hvordan vi bruker de opplysningene, hvem som har tilgang til opplysningene og formålet det brukes til. Helt nederst på informasjonsskrivet kunne man undertegne for samtykke.

«Barn som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse. Forskere må som hovedregel innhente samtykke både fra foresatte og fra barna selv» (NESH, punkt 17, 2021). Når informanter er barn, slik som i vårt prosjekt, blir spørsmål som *hvem skal gi samtykke* relevant? Det blir særlig viktig å tenke på etiske retningslinjer når barn blir brukt som informanter, barn må beskyttes og det er som regel foreldre som tar vare på deres rettigheter (Dalen, 2013). Det blir også svært viktig at forskeren har nok innsikt i barnets utvikling og alder, slik at de kan tilpasse forskningens formål og metode til barnets alder og utvikling (NESH, punkt 17, 2021). Det var viktig for oss at barna var godt informert, og vi la til rette for at informantene kunne stille spørsmål om det var noe de var usikre på. Vi ga også beskjed om at det fortsatt var mulig å trekke seg, selv under intervjuet. Vi er begge godt vant til barn og har jobbet med barn i flere år. Vi har derimot ingen erfaring når det kommer til å intervju barn, og prøveintervjuet var derfor til stor hjelp, og ga oss et bedre utgangspunkt til å utføre gode intervjuer med barna. Under forskningsprosessen har det vært viktig å forholde oss til hva som er til barnets beste.

«De som gjøres til gjenstand for forskning, har i utgangspunktet krav på at personlig informasjon blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på» (NESH, punkt 5, 2019). I vår studie avklarte vi på forhånd hvem som skulle ha tilgang til informasjon og hvorfor. Det at vi var en del av et større forskningsprosjekt innebærer at vi må dele data og resultater med andre deltakere i prosjektet. Vi ble enige om at informasjonsskriv og intervjuguide var greit å dele



med hverandre, da det ikke inneholdt noe sensitiv informasjon om informantene, kun generell informasjon som ikke avslører noe. Transkripsjoner og lydopptak ble vi enige om var konfidensielt, og det var kun vi som hadde tilgang til dette. Derimot delte vi resultater og funn med vår veileder fra prosjektet etter at det var blitt anonymisert. Men hva med foreldre og kontaktperson på skolen, hva slags informasjon skulle være tilgjengelig for dem? Kvale & Brinkmann (2015) presiserer at når barn intervjues bør man avklare på forhånd om foresatte og lærere skal ha tilgang på intervjuer. Vi ble enige sammen med kontaktpersoner at foreldre og informanter skulle få tilgang til intervjuer og transkripsjon hvis de ønsket det. Dersom man skal utlevere transkripsjoner til informanter og foresatte er det viktig å ta hensyn til språket i transkripsjonen. Når man transkriberer skriver man ordrett det som blir sagt fra lydopptakene og det kan påvirke teksten. Når muntlig språk blir skrevet ned kan det fremstå som usammenhengende og forvirrende for informanten å lese, og i noen tilfeller kan de til og med føle seg fornærmet og forbyr forskeren å bruke materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Det kan derfor være mer hensiktsmessig å ta i bruk det skriftlige språket og gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte. Vi valgte å gjøre det på den måten og endret våre transkripsjoner fra intervjuet til en mer sammenhengende tekst. Det var ingen foreldre eller informanter som ønsket innsyn i transkripsjonene.

## 5.0 Resultater

I dette kapittelet vil vi presentere studiens resultater, basert på intervju med tre barneskoleelever som går i en velkomstklasse. Tabellen under (tabell 3) kan gi en oversikt over hvordan undertemaene kan bli fordelt inn i de tre hovedkategoriene *organisatorisk inkludering*, *sosial inkludering* og *kulturell inkludering*. Det er likevel verdt å merke seg at hvert undertema kan plasseres inn under flere hovedkategorier. For eksempel undertemaene *tilhørighet* og *trivsel* er plassert under alle hovedtemaer, da vi mener at det å oppleve tilhørighet og trives er grunnleggende betingelser, som vil kunne være med å bidra til et inkluderende fellesskap.

Delkapittelet *fysiske rammer og betingelser* handler om organiseringsformen, og plassering av velkomstklassen, samt presenterer elevenes erfaring knyttet til sitt første møte med norsk skole. Delkapittelet *faglig inkludering* handler om elevenes erfaring og tolkninger rundt deres faglige utvikling, samt om elevene erfarer aktiv deltakelse i det faglige fellesskapet.

Delkapittelet *tilhørighet og trivsel* handler om trivsel, og elevenes erfaringer knyttet opp imot det å høre til et fellesskap, enten gjennom venner eller lærere, i klassen eller på skolen.

*Vennskap (betydningen av gode relasjoner)* er ment for å belyse elevenes erfaringer knyttet til sosial inkludering. Det setter søkelys på hvordan elevene opplever læreren og elevene i velkomstklassen og hvilken betydning det har hatt for elevene. Delkapittelet *språklig og kulturell forståelse* viser resultater på hvordan elevenes språklige og kulturelle bakgrunn påvirker utviklingen av han eller hennes sosiale miljø, samt elevens møte med det norske språket og utfordringer med å kommunisere med andre elever og lærere.

Hovedkategorier	Organisatorisk inkludering	Sosial inkludering	Kulturell inkludering
Undertema 1	Fysiske rammer og betingelser	Vennskap (betydningen av gode relasjoner)	Språklig og kulturell forståelse
Undertema 2	Faglig inkludering	Tilhørighet og trivsel	Tilhørighet og trivsel
Undertema 3	Tilhørighet og trivsel		

Tabell 3: Inndeling av hovedkategorier og undertema.

## 5.1 Fysiske rammer og betingelser

Opplæringstilbudet for nyankomne elever blir organisert på ulike måter, og hvilken organiseringsform som velges er avhengig av størrelse på kommunen, hvor i landet det er, antall elever og lærernes kompetanse. Elevene kan få innføringstilbudet i egne grupper, klasser, skoler eller bli plassert direkte i ordinære klasser med et visst antall timer særskilt språkopplæring hver uke. Det viktige i valg av organiseringsform er at kommunen legger til rette for et opplæringstilbud der de nyankomne elevene får undervisning tilpasset sine behov og rettigheter. Undervisningen må gi elevene mulighet til å lære både norsk og andre fag fra første stund. Samtidig bør organiseringen bidra til at nyankomne elever får anledning til å bli kjent med norskspråklige elever på samme alder, slik at de kan oppleve at de er en del av fellesskapet (Rambøll, 2013). Informantene fra dette studiet går i egen klasse, som de kaller velkomstklassen. I velkomstklassen er det ni elever, i ulike aldre og med ulike bakgrunn. Det er kun én fast kontaktlærer i velkomstklassen som har ansvar for undervisningen for alle elevene. Det er ingen morsmåslærer eller tospråklig lærer i velkomstklassen. Elevene har alle til felles at de er nye i landet og at de ikke har nok norskspråklige ferdigheter enda.

Funn fra studiet viser til at elevene i velkomstklassen ikke deler rom med andre elever. Klasserommet deres ligger nærmest administrasjonen og fellesområdet i skolebygget. Lina beskriver det slik:

*“Skolen vår har flere bygg, velkomstklassen ligger i det bygget sammen med kontoret og hovedinngangen” (Lina).*

Velkomstklassen er ikke tilknyttet noen andre trinn, og deres nærmeste nabo er rektor og de som sitter i administrasjonen. Det virker ikke som om informantene har tenkt noe særlig over dette, og når vi spør hva de syntes om dette svarer Lina og Edgar begge med at *“det er greit”*.

*“Det er greit tenker jeg, gangen til velkomstklassen er ikke så bråkete og vi er ganske nærme andre rom som gymsal og kjøkkenet” (Lina).*

*“Jeg synes det er greit, men vi har egen inngang og noen ganger må læreren åpne døra den kan være låst” (Edgar).*

Informantene forklarer videre hvorfor de kom til Norge. De forklarer at de ikke kom hit på grunn av krig, men fordi foreldrene måtte jobbe. Både Edgar og Lina startet i velkomstklassen ganske raskt etter at de var kommet til Norge. De beskriver det slik:

*“Jeg husker at vi kom til Norge også startet jeg i velkomstklassen etter noen dager, jeg kan ikke huske når, men jeg husker at det gikk fort. Plutselig sa mamma at vi måtte kjøpe ting jeg trengte til skolen. Jeg var litt redd når jeg skulle starte i velkomstklassen, fordi alt var nytt” (Edgar).*

*“Jeg startet i velkomstklassen rett etter at jeg kom til Norge, jeg syntes det var fort, men jeg gledet meg. Men jeg følte det også var veldig skummelt da jeg begynte, men jeg fikk masse hjelp og læreren min snakket mye med meg og viste meg masse ting” (Lina).*

Elmas møte med skolen var derimot annerledes enn Lina og Edgars. Elmas beskriver at hun først startet i nærskolen sin, men etter et lite opphold der begynte hun i velkomstklassen sammen med broren sin.

*“Før jeg startet i velkomstklassen gikk jeg på en annen skole nærme der jeg bor, men det var ikke som velkomstklassen, jeg gikk ikke der lenge. Så startet jeg på samme skole som Edgar og det var fint fordi i klassen kjente jeg Edgar og kunne være med han” (Elmas).*

Alle elevene uttrykker noe bekymring i første møte med skolen og velkomstklassen. For Lina var det skummelt, men hun opplevde å ha blitt tatt godt imot av læreren sin og fikk *“masse hjelp”* og veiledning underveis. Edgar beskriver at alt var nytt og det at han ikke kjente noen gjorde at han følte seg *“redd”*. Elmas første møte med velkomstklassen var bedre. Hun kjente heldigvis noen før hun startet, og beskriver at *“det var fint”*, fordi hun skulle dele klasse med lillebroren. Dette kan ha bidratt til en bedre opplevelse for henne, enn de andre informantene.

## 5.2 Faglig inkludering

Selv om velkomstklassen har som mål å lære elevene det norske språket gjennom de ulike fagene på skolen, opplever de fleste elevene i studiet at utviklingen av deres norskspråklige ferdigheter går på bekostning av læringsutviklingen i de andre fagene. Elevene beskriver at nesten alle timene i velkomstklassen handler om å lære seg norsk og at nivået i de andre fagene er for lave. For å ta et eksempel, ønsker vi å vise til Lina og Edgars beskrivelser av hvordan de erfarte den faglige utviklingen i velkomstklassen:

*“I velkomstklassen har vi ikke noe matematikk egentlig, men vi lærer norske ord på ting i matematikken. Når vi har matematikk i velkomstklassen lærer vi for eksempel hvordan vi sier «firkant», «runding» og «trekant», men vi lærer ikke matematikken. Men jeg vet det også er viktig å lære seg å snakke ordentlig norsk” (Lina).*

*“Vi lærer bare norske språket i timen og det er bra, men jeg liker å tegne naturen og andre figurer. Jeg husker vi gjorde det en gang i naturfag, men det er lenge siden. Jeg kan mye om andre ting, men det lærer ikke jeg så mye om” (Edgar).*

Lina opplevde altså at hun ikke utviklet sin matematiske forståelse eller kompetanse, men at hun heller lærte norske ord på matematiske begreper. Edgar deler også hennes beskrivelse og synes at nivået i de andre fagene kunne vært høyere. Selv om de alle innser at det først og fremst er viktig å lære seg det norske språket, er det likevel litt frustrasjon knyttet til manglende faglige utfordringer i de andre fagene.

Innad i velkomstklassen er elevene delt i læringspar. I timene skal de samarbeide med eleven som sitter nærmest, og målet er at de skal bruke læringspartner som støtte under undervisningen. Læreren har ansvar for hvem som skal sitte i læringspar. Elevene har forskjellige meninger om hva de syns om å sitte i læringspar. For Elmas hjelper det, men for Lina virker det som det er litt slitsomt:

*“Vi sitter sammen to og to for å samarbeide. Det er godt å hjelpe hverandre når man ikke forstår noe. Men vi kan ikke velge selv det er læreren vår som bestemmer hvor vi skal sitte og med hvem”* (Elmas).

*“Vi sitter sammen i læringspar, men siden jeg er eldst ender det alltid opp med at jeg må hjelpe til”* (Lina).

Videre forklarer Lina at hun syns det er litt uheldig at hun er den eldste i velkomstklassen.

*“Jeg liker ikke at vi er mixed med små barn. Jeg er den eldste og alle andre er yngre enn meg, men de er snille da”* (Lina).

Edgar forklarer at han ikke har undervisning med andre elever på skolen. Det virker som han ikke skjønner hvorfor, og han uttrykker at det hadde vært fint om de hadde vært mer sammen med de andre elevene på skolen. På spørsmål om hva slags undervisning de har sammen med de andre elevene på skolen, svarer Edgar:

*“Vi har ingen timer sammen med de andre på skolen. Jeg ser dem i friminuttet når de spiller fotball. Jeg liker fotball, men jeg spiller ikke med dem. Jeg hadde likt å spille litt med dem, men jeg kjenner dem ikke og det går ikke”* (Edgar).

Edgar gir uttrykk for at han ser de andre elevene på skolen i friminuttet, men tørr ikke å gå opp til dem fordi de ikke kjenner han. Lina derimot fikk etterhvert prøvd seg i ordinær klasse. Funnene fra studiet viser at Lina ikke hadde tilstrekkelig utbytte av klassens faglige opplæring, og dermed ble hun senere plassert sammen med en ordinær klasse. Det startet først med hospitering i de praktisk-estetiske fagene som kroppsøving og musikk. Deretter gikk det gradvis over til at hun fikk være med i andre timer. Når pandemien startet endte hun opp med å bli værende i den ordinære klassen, som en del av kohorten.

*“Nei. I januar fikk jeg være sammen med 7.trinn i musikk og kroppsøving, men siden Covid så er jeg der hele tiden og det er bra” (Lina).*

Lina var den eneste av de tre informantene som fikk hospitere i andre klasser på skolen.

Elmas og Edgar har kun hatt timer med velkomstklassen og synes det er greit. De sier:

*“Jeg har kun vært sammen med min klasse og synes det er greit fordi jeg ikke kjenner noen andre elever på skolen, jeg har alle vennene mine her i klasserommet så det hadde vært skummelt å starte i en annen klasse nå” (Elmas).*

*“Jeg har bare gått sammen med klassen min, det er greit” (Edgar).*

Hvorfor Lina har hospitert i andre klasser, mens ingen av de andre informantene har, kan blant annet skyldes at hun var den eldste i velkomstklassen. Selv om det var andre elever som hadde vært i velkomstklassen lenger, hadde Lina gode kunnskaper i engelsk fra tidligere. Til tross for at hun opplevde noe faglig utfordringer knyttet til matematikk og andre fag, hadde Lina en fin utvikling i norsk, og mestret dette godt nok til å delta i ordinær undervisning. Hun startet derfor å hospitere i ordinær klasse sammen med jevnaldrende. På spørsmål om hva hun synes om overgangen, svarer Lina:

*“Det går egentlig greit. Det var litt vanskelig i starten, men læreren min i ordinær klasse er snill og hjelper meg masse med alt jeg ikke forstår” (Lina).*

Overgang fra velkomstklasse til ordinær klasse kan være tøff, men Lina fikk masse støtte hos lærerne sine. De hadde en god kommunikasjon som førte til at overgangen gikk smidig.

### 5.3 Vennskap og betydningen av relasjoner

Elevene i undersøkelsen legger vekt på hvordan læreren, og en eller flere av medelevene, har bidratt til økt trivsel i velkomstklassen. I intervjuet med Edgar, forteller han at elevene i velkomstklassen har et større behov for å danne seg venner, fordi alle sammen er relativt nye i landet og har derfor et behov for å bygge opp et sosialt nettverk. Da han selv begynte i velkomstklassen, fikk han seg raskt en ny venn som har hatt mye å si for hans trivsel. Vennen til Edgar kommer også fra Litauen og var den første han tok kontakt med da han begynte i velkomstklassen.

*“I velkomstklassen har jeg en venn, «Lauris (fiktivt navn)» som også kommer fra Litauen. Det er veldig bra å ha noen som snakket samme språk som meg og som liker de samme tingene som meg” (Edgar).*

Å finne venner som kommer fra samme land som dem selv, virker å være svært vanlig. Av elevene i undersøkelsen sier to av tre elever at de har utviklet nære relasjoner med enten noen som kommer fra samme land eller som snakker samme morsmål som dem selv. Elmas snakker om vennene fra velkomstklassen og sier:

*“Jeg har blitt kjent med flere fra velkomstklassen. Lillebroren min kjente jeg fra før, men vi er også gode venner i klasserommet. Også har jeg også blitt venn med de andre jentene (nevner navn) og vi alle er gode venner” (Elmas).*

Elmas forklarer videre hva vennene betyr for hun og beskriver at de er det viktigste hun har på skolen. Når vi spør hvem som er viktigst for deg, svarer henne:

*“Det er mine venner... fordi venner beskytter venner og når jeg er lei meg forstår de meg, vi snakker sammen, leker og har det moro” (Elmas).*

Den siste eleven i undersøkelsen som ikke har blitt venn med noen fra samme land, eller som deler morsmål med noen, er Lina. Det hadde også vært umulig å få til, i og med at det ikke var noen andre elever fra Ungarn i velkomstklassen. Dette kan ha vært med å prege Lina, for ifølge henne kan dette ha gjort at hun ikke fikk så nære venner i velkomstklassen.

*“Jeg kunne ønske at det var noen andre fra Ungarn i velkomstklassen. Det hadde kanskje gjort det enklere å få venner. Jeg vet ikke. Ingen snakket samme språk som meg. Jeg kan snakke engelsk, men jeg føler ikke at andre har så lyst til å snakke engelsk” (Lina).*

Med unntak av Lina hadde altså de andre elevene i undersøkelsen utviklet nære relasjoner med medelever som kommer fra samme land, eller som deler samme språk som dem selv. Derimot understreker alle elevene, spesielt Lina, at de har utviklet en positiv relasjon med læreren i velkomstklassen. Lina fremhever at læreren har hatt svært mye å si for både trivsel, trygghetsfølelse og språkopplæring. Elevene bruker ord som: *snill, hyggelig, god lærer* når de beskriver læreren i velkomstklassen. Nedenfor presenteres et kort utdrag av intervjuet med Lina. Grunnen til at vi velger å trekke frem dette utdraget, er fordi det deler mange likheter fra intervjuene med Elmas og Edgar, som beskriver deres forhold til læreren.



Intervjuer: *“Hvordan opplevde du at du ble tatt imot av læreren i velkomstklassen?”*

Lina: *“Veldig bra”*.

Intervjuer: *“På hvilken måte da?”*

Lina: *“Hun var veldig snill mot meg”*.

Intervjuer: *“Hva får deg til å si at hun var snill?”*

Lina: *“Hun er hyggelig og er snill med meg og de andre elevene i velkomstklassen”*.

Lina kommer altså ikke med tydelige eksempler på hva som gjør at hun oppfatter læreren som snill, men sier at hun har en fin relasjon med læreren, og at læreren var en av de beste tingene med velkomstklassen. Lina ble, som nevnt tidligere, gradvis overført til en ordinær klasse, og på grunn av Covid-19 ble hun værende i den klassen. I overgangen til ordinær klasse var det derfor stor spenning knyttet til hvordan hun kom til å ha det. Slik svarer Lina når hun får spørsmål om hvordan det var å få ny lærer:

*“Jeg liker læreren på 7.trinn veldig godt. Jeg er veldig glad i min lærer på velkomstklassen, så jeg var litt redd for å få ny lærer, men han er veldig flink og jeg synes han er god lærer”*  
(Lina).

Heldigvis for Lina ble hun også fornøyd med læreren i ordinær klasse. Hun skryter mye av han i løpet av intervjuet og forteller at han har vært svært viktig for henne i overgangen til ordinær klasse. Lina var også veldig spent på hvem hennes nye medelever var. Hun var nysgjerrig på om hun kom til å klare å få seg venner, eller om hun kom til å stå utenfor klassemiljøet. Nedenfor presenteres et kort utdrag av intervjuet med Lina.

Intervjuer: *“Hvordan var det å begynne i ordinær klasse?”*

Lina: *“Bra, for jeg trodde alle ville gjøre narr av meg fordi jeg ikke er norsk, og jeg er veldig lettet over at det ikke er sånn”*.

Dette utdraget viser tydelig at Lina ser på seg selv som annerledes enn de andre i ordinære klassen, og hadde forventninger om at hun skulle bli gjort “narr av”. På spørsmål om i hvilken grad elevene opplever å bli utestengt av andre, svarer Elmas og Edgar at dem ikke føler å bli utestengt innad i velkomstklassen, men på skolen generelt. Lina derimot kommer med et interessant svar. Slik svarer hun da hun blir spurt om hun opplever å bli utestengt av andre:

*“I velkomstklassen føler jeg at jeg ofte er alene på grunn av at jeg er eldst. Men det samme gjør jeg i den klassen jeg er i nå fordi, jeg er ny og det er normalt fordi de andre elevene kjenner hverandre fra før” (Lina).*

Lina virker å godta at hun er utestengt fra både velkomstklassen og den ordinære klassen. Hun unnskylder det med å si at hun er eldst og ny. På spørsmål om det er noe læreren kunne ha gjort for at hun skal ha det bedre på skolen svarer Lina:

*“Ja, hvis det var bare meg i hele skolen så, men vi er så mange elever, så jeg tror dem gjør sitt beste” (Lina).*

Det virker som om Lina ikke sitter igjen med noe subjektiv opplevelse av ekskludering, men objektivt sett kan man diskutere om det faktisk er en ekskludering til stedet. Det virker som det viktigste for henne er å i det hele tatt gå på skole i Norge. Vi opplever at hun ikke har noen krav, eller stiller noen forventninger til de rundt henne.

## 5.4 Språklig og kulturell forståelse

En av de positive tingene med velkomstklassen og som flere av elevene la vekt på i intervjuet, var at de fikk mulighet til å fortelle og vise om landet de kom fra til de andre elevene. Dette bidro til at de også lærte mye om andre kulturer ved å høre hverandre fortelle. Ved å gjennomføre ulike aktiviteter som eksempelvis en presentasjon eller en samtale om deres land, religion, kultur, vaner og interesser fikk elevene mulighet til å fortelle litt om seg selv og sin bakgrunn. Dette var noe de satt stor pris på og synes var kjekt. Elmas beskriver det slik:

*“Vi hadde ofte oppgaver hvor vi skulle skrive eller si noe om hvem vi er, hvor vi kommer fra, hva som er typisk for landet jeg kommer fra osv. Jeg synes det var veldig gøy også fikk jeg lære noe fra de andre elevene også” (Elmas).*

Dette virket å være gjennomgående for alle elevene i undersøkelsen. Alle svarte nemlig «ja» på spørsmålet om de hadde fått vist noe av kulturen eller andre ting fra hjemlandet deres til resten av innføringsklassen. De fleste elevene beskriver også at læreren har lagt til rette for ulike aktiviteter hvor de får mulighet til å beskrive hjemlandet deres og fortelle om deres bakgrunn.

På spørsmål om elevene er sammen med andre elever i fritiden svarer Lina at hun ikke er med noen av hennes medelever i fritiden. Videre spør vi om hun deltar på noen fritidsaktiviteter og Lina svarer dette:

*“Nei, noen av de andre elevene i 7. klasse pleier å spille fotball sammen i lag. Det er ikke så lett å finne noe jeg liker her, jeg liker ikke fotball. Det koster også en del penger, I Ungarn måtte vi ikke betale for å gå på aktiviteter etter skolen. Da pleide jeg å spille håndball, det var gøy” (Lina).*

I likhet med Lina svarer Elmas og Edgar dette:

*“Jeg pleier å rett hjem etter skolen, mamma og pappa er på jobb så jeg må være sammen med Edgar” (Elmas).*

*“Nei, jeg pleier å gå hjem med Elmas” (Edgar).*

Alle elevene i undersøkelsen peker på språkforståelse, eller nærmere bestemt mangel på språkforståelse, som en av de største utfordringene de stod overfor da de begynte i velkomstklassen. Da Lina (Ungarn), Elmas (Litauen) og Edgar (Litauen) kom til Norge, hadde de ingen kompetanse i norsk til å klare å kommunisere med andre som ikke snakket deres morsmål. Dette gjorde den første perioden i velkomstklassen svært utfordrende. Enkle spørsmål som «hva skal vi gjøre?», «hvilken bok skal jeg hente?» og «kan jeg gå på do?» var en utfordring. De hevdet at dårlige språkkunnskaper ofte førte til at de gikk glipp av mye informasjon, noe som kan ha gjort elevene usikre og rådville. Elmas beskriver den første tiden i velkomstklassen slik:

*“Første perioden i velkomstklassen var veldig vanskelig. Jeg kunne ingenting. Det eneste jeg kunne var: «jeg heter Elmas». De første dagene husker jeg at jeg hilste på rektor, læreren og de andre elevene i velkomstklassen, men jeg forstod ikke noe av det de sa. Det var veldig skummelt” (Elmas).*

I likhet med Elmas, sier også Edgar at den første tiden i velkomstklassen bar preg av mye usikkerhet og frykt. Selv om han ofte synes det var vanskelig å kommunisere med læreren og andre medelever, hadde han derimot sin søster som han kunne støtte seg på.

*“Jeg og søsteren min snakker sammen på litauisk noen ganger. Men vi får ikke lov til å snakke litauisk i klassen. Da sier læreren at vi må snakke norsk”* (Edgar).

Edgar forklarer i sitatet ovenfor hvordan han kommuniserer på litauisk med søsteren sin i velkomstklassen. For han er det vanlig å snakke litauisk med søsteren, da det er deres morsmål, og det føles derfor litt rart å snakke norsk til hverandre.

For Edgar sin del, handlet det mest om å komme inn i de dagligdagse rutinene. Han kunne heller ikke norsk eller engelsk da han begynte i velkomstklassen, noe som førte til at han ofte følte seg forvirret og frustrert. Da han ikke klarte å kommunisere med læreren, var det også vanskelig å komme inn i rutinene og forstå hvordan skoledagen skulle utfolde seg.

*“Det var vanskelig å skjønne noe da jeg begynte i velkomstklassen. Jeg forstod ikke hva læreren sa, så jeg nikket og bare latet som og fulgte med på hva de andre elevene gjorde”* (Edgar).

En elev som ikke hadde denne utfordringen, var Lina. Hun hadde relativt gode engelskkunnskaper da hun kom til velkomstklassen og dermed mye bedre forutsetninger for å kommunisere med læreren og andre engelskspråklige elever på skolen. Lina legger vekt på hvordan gode engelskkunnskaper har hjulpet henne med å raskere tilpasse seg den nye skolehverdagen. Lærerne formidlet nemlig beskjedene i klasserommet både på norsk og engelsk, noe som gjorde det lettere for henne å forstå hva de skulle gjøre og hvordan dagen skulle utfolde seg. Lina beskriver det slik:

*“Jeg og læreren snakket mye på engelsk. Jeg kunne jo ikke norsk i begynnelsen, så vi måtte snakke engelsk for at jeg skulle forstå hva vi skulle gjøre, så det var ingen problem”* (Lina).

For Lina sin del har gode engelskkunnskaper vært svært nyttig, og ført til at hun har kommet relativt fort inn i skolens rutiner. Samtidig innrømmer hun at gode engelskkunnskaper også har fungert som en liten hvilepute. Da hun kom til Norge og begynte i velkomstklassen, innså ikke Lina hvor viktig det var å lære seg det norske språket. Hun kunne jo bare kommunisere på engelsk. Det tok derfor litt tid før Lina innså at det kunne være lurt å lære seg språket:

*“I starten snakket jeg veldig mye engelsk fordi jeg klarte å snakke med læreren og noen av de andre elevene på skolen. Men etterhvert forstod jeg at jeg måtte begynne å snakke norsk. Jeg begynte å snakke norsk etter ca. to måneder”* (Lina).

Lina angret litt på at hun ikke innså hvor viktig det var å lære seg språket før etter noen måneder, men hun sier også at hun lærte fort. Dette fikk hun bevist da hun kun etter seks måneder i velkomstklassen, da hun gradvis kunne gå over i ordinær klasse. Det å gå over til ordinær klasse kom derimot også med noen utfordringer.

Intervjuer: *«Er de elevene som snakker norsk, vanskelig å komme i kontakt med?»*

Lina: *«Ja, selvfølgelig. Det er vanskelig fordi du ikke kjenner dem, og så snakker du ikke så bra norsk, så du.. du vet ikke hva du skal snakke om når du har en du.. ja».*

I dette utdraget ser vi at Lina opplever språket som et hinder for å bli kjent med de andre elevene, og spesielt de norsktalende. Hun sier også at hun ikke vet hva hun skal snakke om i møte med «norske» elever.

Elmas uttrykker også noe frustrasjon knyttet til språk, og i hennes tilfelle er dette knyttet til at det snakkes flere språk i klasserommet i velkomstklassen. På spørsmål om hva hun tenker om at det er så mange elever fra ulike land svarer hun:

*“Jeg tenker det er bra. Men noen ganger kan det være vanskelig å forstå hva de andre elevene snakker om på sitt eget språk. Da tror jeg de snakker om meg og jeg blir lei meg”*  
(Elmas).

I sitatet over beskriver Elmas at hun synes det er bra med mange nasjonaliteter i klasserommet, men når de andre elevene snakker på sitt morsmål kan hun tro de snakker om henne. Det kan også være en grunn til at læreren er streng på at elevene kun snakker norsk, for å unngå at noen blir holdt utenfor. Etter hvert som tiden gikk fikk elevene mer kompetanse i det norske språket, som gjorde at kommunikasjonen og språkforståelsen fløt bedre enn tidligere. Elevenes erfaring i starten av velkomstklassen var preget av frustrasjon og mye utfordringer, men opplevelsen har endret seg, og de beskriver at det ble enklere etter hvert som de tilegnet seg det norske språket.

## 5.5 Tilhørighet og trivsel

I kommunen, der de nyankomne elevene bor, er det ikke et stort antall nyankomne flyktninger. Elevene har derfor blitt plassert på en av de få skolene i kommunen som har et innføringstilbud, og når elevene er ferdig i velkomstklassen flyttes de til nærskolen. Elevene bor alle et lite stykke unna skolen og må bli kjørt eller ta buss til skolen hver dag. Alle

informantene uttrykker at de liker å gå på skolen, men Lina og Elmas uttrykker at de synes skolen kunne vært nærmere. Elevene beskriver også hvor rart det blir for dem å slutte og begynne på en ny skole.

*“Jeg er glad i å gå på skolen, da lærer jeg mye som jeg ikke kan fra før. Der jeg bodde før elsket jeg skolen, det var et sted jeg kunne møte venner og ha det gøy samtidig som jeg lærer. Jeg liker å gå på skole her i Norge også, men jeg må stå opp veldig tidlig fordi skolen er langt unna. Jeg må ta buss, ofte med flere elever fra velkomstklassen. Jeg skulle ønsket at skolen var bare nærmere”* (Lina).

*“Jeg liker skolen, det jeg liker ved skolen er læreren min, vennene mine og alt det vi lærer om, men jeg gleder meg til å starte på den andre skolen, der går alle nabo vennene mine”* (Elmas).

Alle elevene fra studiet skal videre på ordinære skoler etter sommeren og uttrykker at dette kan bli litt utfordrende. Elevene forklarer selv at det har vært med på å prege dem. På spørsmål om elevene vet hvor lenge de skal gå i velkomstklassen svarer de:

*“Jeg liker det ikke. Jeg syns det er dumt at jeg skal starte på en skole her også når jeg endelig føler at jeg har blitt kjent med andre elever og liker skolen, så skal jeg flytte. Jeg har gruet meg litt til å bytte skole, jeg skal også starte på en ungdomsskole noe som er vanskelig for meg. Jeg blir også litt lei meg når jeg tenker over at jeg skal gå fra verdens beste lærer, hun har gjort alt så bra for meg her”* (Lina).

Edgar: *“Jeg vet ikke så mye om det, men jeg vil ikke gå fra denne skolen nå”*.

Intervjuer: *“Hvorfor vil du ikke gå fra denne skolen?”*

Edgar: *“Min søster har andre venner på den skolen vi skal til, men jeg har min bestevenn her i denne klassen og han skal ikke bli med til den andre skolen. Jeg vil ikke gå fra han, kanskje jeg ikke får nye venner”*.

Lina og Edgar uttrykker begge at de helst vil bli værende på den skolen de går på nå. De føler en tilhørighet til skolen de går på, selv om den er et stykke unna. For dem virker det vanskelig å starte på nytt på en annen skole. Elmas derimot har fra før av etablert noen

relasjoner og vennskap med de elevene som går på nærskolen hun skal begynne i. For hun blir det positivt å endelig få ta følge med dem, og gå på samme skole som nabojentene.

*“Jeg gleder meg til å bytte skole fordi, mange av mine nabovenner går på den skolen. Det er kort vei fra huset mitt og jeg kan gå med bena mine, men det er litt trist at jeg ikke skal se alle vennene mine i velkomstklassen eller læreren min lenger. Jeg kommer til å savne dem”*

(Elmas).

Informantene uttrykker at de har blitt godt kjent med skolen de går på nå og liker klassen de går i. De beskriver noen bekymringer knyttet til å bytte skole og skjønner ikke hensikten med dette. Selv om det er kortere reisevei, kan ny skole by på andre utfordringer. Det er utfordringer knyttet til å etablere nye relasjoner og miste vennskap, slik Edgar beskriver, eller utfordringer med å skulle starte på ungdomsskolen, slik Lina beskriver det. Der vil hun møte høyere faglige forventninger, samtidig som hun enda en gang er en ny elev i klasserommet. Elmas virker å være den eneste informanten som er positiv til skolebytte, og ser frem til kortere reisevei og gjensyn med nabovenner. Alle informantene i studiet opplever i stor grad å trives i velkomstklassen, og de uttrykker at gode relasjoner og en trygg lærer er mye av grunnen til at de gjør det.

## 6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte funnene fra forrige kapittel opp mot relevant teori og tidligere forskning. Studiets mål var et ønske om å belyse nyankomne elevers erfaring knyttet opp mot inkludering i velkomstklassen. I løpet av intervjuene, og etter bearbeiding av funnene til studiet, ser vi at elevene har løftet frem ulike erfaringer som har vært med på å gi oss innblikk i hvordan elevene erfarer inkludering i velkomstklassen, og på skolen. Det er viktig å påpeke at elevene selv ikke har svart direkte på om de erfarer inkludering, og deres subjektive opplevelse av inkludering ikke kommer tydelig frem. Objektivt sett, peker studiets funn på at det er flere forhold som har hatt innvirkning på elevene i prosessen med å bli inkludert i ulike former. Disse forholdene skal i kommende kapittel bli sett i lys av det teoretiske utgangspunktet som er presentert tidligere i oppgaven. På bakgrunn av at tilhørighet og trivsel er felles for alle hovedtemaene, og da også undertemaene, velger vi å heller inkludere dette undertemaet i de andre delkapitlene, enn å ha tilhørighet og trivsel som et eget delkapittel.

### 6.1 Fysiske rammer og betingelser

I rapporten fra Rambøll (2013) beskrives de ulike modellene for innføringstilbud for nyankomne elever. Våre funn beskriver en modell for innføringstilbud som blir definert som «innføringsklasse» av Rambøll (2013). Elevene i studiet ble kort tid etter ankomst plassert i velkomstklassen. Fordelen med at elevene kommer ut i skole, og får et opplæringstilbud tidlig, er at det gir elevene en mulighet til å inkluderes i skolefellesskapet. I NOU 2010: 7 beskriver Østbergutvalget det samme, og sier at separate tilbud kan gi bedre grunnlag for inkludering «på sikt», siden elevene da får bedre norskerfardigheter og faglige ferdigheter før de går inn i ordinær klasse. Både rapporten fra Rambøll (2013) og NOU 2010: 7 nevner inkludering «på sikt», men hva slags betydning har dette for elevene nå? På den ene siden representerer innføringsklasser både prinsipielt og praktisk en utfordring når det gjelder inkludering, da et slikt opplegg må veies opp mot den segregerende effekten, og mange vil mene at separate tilbud ikke er i tråd med fellesskolens verdier og mål (NOU 2010: 7, s. 236). På den andre siden kan det tenkes at en god løsning kan være at nyankomne elever begynner i ordinære klasser umiddelbart, men tilbys særskilt språkopplæring, og på den måten er inkludering den fremste fordel. I NOU 2010: 7 beskriver Østbergutvalget at en slik tilnærming er en risiko for at elevene ikke får forsvarlig utbytte av opplæringen, da elevene ikke får den oppfølgingen de har behov for, samt at elevenes begrensede norskerfardigheter kan



føre til at elevene ikke får utbytte av undervisningen, og derfor har vanskelig for å bli inkludert i fellesskapet. Derimot peker en slik tilnærming mer mot integrering enn inkludering, og man arbeider med en paradoksal oppfatning av inkludering (NOU 2010: 7, s. 236).

Det beskrives i funnene til studiet, at alle elevene er plassert på en skole som ikke er deres nærscole. Dette kan ut ifra Østbergutvalget (NOU 2010: 7, s. 236) være veldig uheldig for elevenes opplæringstilbud, samt mulighet for å inkluderes i fellesskapet. Videre skriver de at innføringsklasser på en nærscole vil kunne gi mulighet for en viss tilhørighet, samtidig som det på sikt vil føre til bedre inkludering, fordi elevene får bedre språklige forutsetninger for å delta i undervisningen og det sosiale fellesskapet (NOU 2010: 7). Det virker som elevene i vår studiet ikke påvirkes noe særlig av plasseringen av velkomstklassen, derimot uttrykker to av elevene at de ikke ser frem til å bytte skole, og at det er noe de gruer seg til. Som nevnt tidligere i oppgaven, startet alle elevene i velkomstklassen noen dager etter ankomst til Norge, og ifølge Opplæringsloven §2-1 (1998) er det viktig at opplæringen skal skje så raskt som mulig, og senest innen en måned. På den ene siden er fordelene med det at det gir elevene mulighet til å etablere relasjoner med andre elever, samt lærere, men også mulighet til deltakelse, på lik linje med andre barn. Dette vil på sikt gi muligheten til å inkluderes i et læringsfellesskap og en sosialiseringarena. Det er også en fordel at elevene får mulighet til å lære seg språket, og dermed enklere ta i bruk språket for å delta på ulike arenaer. På den andre siden kan det tenkes at ulempen med at elevene ikke blir plassert på nærscole, kan føre til dårlige læringsmiljø gjennom at de ikke har en tilhørighet og nærhet mellom skolen og lokalsamfunnet (NOU 2010: 7).

Selv om elevene i vår studie ikke påvirkes noe særlig av plasseringen av velkomstklassen, vil organiseringsform og plasseringen av velkomstklassen ha en stor betydning. Nilsen (2017) kommer med et viktig poeng, og skriver at når man skal legge til rette for inkludering, og skal organisere eller planlegge et innføringstilbud, er man nødt til å ta ulike vurderinger, slik som de objektive og subjektive faktorene. Det objektive aspektet tar for seg selve opplæringssituasjonens struktur og rammer, de kjennetegnene man kan fastslå. Det subjektive aspektet derimot peker på elevenes egne personlige erfaringer av opplæringssituasjonen. Når det gjelder skolens organisering, ser vi at det økende språklige mangfoldet har satt fellesskolen under press. Muligheten for organisering av nyankomne elever i innføringstilbud er nå integrert som unntak i lovverket. Innføringstilbudet kan gi bedre betingelser for

nyankomne elever til å oppnå tilstrekkelige språklige og faglige ferdigheter, og dermed en mer reell inkludering på sikt (NOU 2010: 7). Likevel må det påpekes at unntak fra fellesskoleprinsippet gjør det nødvendig å diskutere grensene for inkludering, og ulike former for organisatorisk ekskludering (NOU 2010: 7).

Elevene i velkomstklassen går som nevnt tidligere, ikke på nærskolen sin. Vi vet fra før at dette ikke er uvanlig, at noen kommuner har en eller to skoler som tilbyr innføringstilbud, før elevene overføres til en ordinær klasse på nærskolen. Lina, Edgar og Elmas forteller at de har en lang vei til skolen, og må ta buss for å komme seg dit. Dersom målet er at alle nyankomne elever skal føle seg inkludert i fellesskolen, vil det også være viktig å lytte til elevene. Elevenes personlige erfaringer med opplæringstilbudet, den subjektive opplevelsen, spiller en viktig rolle i vurderingen om prinsippet for inkludering er ivaretatt. I NOU 2010: 7 beskrives det at elever som ikke får innføringstilbud ved deres nærskoler, kan oppleve utfordringer med tilhørighet og trivsel. På bakgrunn av dette kan man tenke seg at Lina, Edgar og Elmas ikke føler seg en del av fellesskolen, da de skal “sendes” videre til en annen skole. Der må de, slik Lina beskriver det, starte helt på nytt, og en kan begynne å lure på om dette i det hele tatt trenger å være nødvendig. Dette kan føre til at elevene ikke opplever en sterk tilknytning til skolen der velkomstklassen er, da dette kan bli sett på som et midlertidig stopp før de starter på nærskolene. På bakgrunn av funnene vi har gjort, virker det å være ulike tanker rundt det å bytte klasse, og ikke minst skole. For Elmas, som har flere venner på nærskolen, vil bytte av skole trolig oppleves som en positiv endring. For Edgar og Lina, som ingen av dem har venner på nærskolen, kan derimot denne overgangen oppleves ubehagelig og skummel. På bakgrunn av dette har vi derfor også grunn til å tro at Edgar og Lina opplever sterkere tilknytning og tilhørighet til velkomstklassen, enn det Elmas gjør. Dette viser oss at opplevelse av tilhørighet kan variere, og at det ofte er andre faktorer som spiller inn. Hadde innføringstilbudet vært på nærskolen, ville kanskje de nyankomne elevene møtt på færre utfordringer knyttet til trivsel og tilhørighet. Da hadde de i det minste sluppet å forholde seg til flere skoler, noe som trolig ville vist seg å være en fordel for elevene. Østbergutvalget bekrefter dette ved å påpeke at en innføringsklasse på elevenes nærskole kan gi bedre grunnlag for trygghet og tilhørighet for de nyankomne elevene (NOU 2010: 7). I lys av dette er det viktig å se nærmere på om elever som mottar innføringstilbud får bedre erfaringer med inkludering når de går på nærskolen sin, og mottar særskilt språkopplæring i mindre grupper.

Alternativet for elevene er og blir plassert direkte inn i en ordinær klasse på nærskolen, med særskilt språkopplæring som fokuserer på norsk. Det kan organiseres ulikt i de forskjellige kommunene, men hensikten er at elevene kommer inn i en ordinær klasse, og for eksempel får noen timer utenfor klassen i egne grupper. Dette er den første modellen Rambøll (2013) beskriver i deres rapport om *delvis integrerte tilbud*. Fordelene med en slik modell er at elevene får delta i sosiale og faglige aktiviteter med klassekamerater, og det bidrar til en enklere overgang til det ordinære tilbudet. Selv om dette kan høres optimalt ut, er det også en del utfordringer med en slik modell. Elevene er allerede i en sårbar posisjon ved at de ikke kan språket godt, og en slik modell kan gjøre de mer utsatt for kommentarer fra andre elever dersom de ikke finner seg til rette i klasserommet Rambøll (2013).

## 6.2 Faglig inkludering

I velkomstklassen er det grunnleggende målet at alle elevene skal lære seg norsk, men de skal også få opplæring i andre fag slik elever i samme alderstrinn får. Østbergutvalget (NOU 2010:7) påpeker at det blir enda viktigere at eleven får opplæring i grunnleggende ferdigheter jo eldre eleven som kommer til Norge er. Funn i studiet viser til at målet om å lære seg norsk går på bekostning av utviklingen i fag. Alle informantene har gått på skole tidligere i deres hjemland og har derfor gode faglige forutsetninger. På den ene siden er dette helt nødvendig, og vi vet fra før at språk er en viktig faktor for utvikling og læring, men dette bør ikke gå på bekostning av informantenes rett til å få opplæring i andre fag, slik som deres medelever i ordinære klasser. Informantene uttrykker derimot selv at de har forståelse for hvor viktig det er å lære seg språket, da dette er noe de ønsker selv. De uttrykker likevel et ønske om å bygge på den allerede opparbeidede kompetansen i for eksempel matematikk. *“I velkomstklassen har vi ikke noe matematikk, men lærer norske ord på sirkel i matematikken”*, sier Lina og beskriver videre hvordan de lærer begreper som *“firkant”*. Matematikk er ikke bare tall, men også begreper, ord og tekst. Edgar beskriver det samme, og sier at *“jeg kan mye om andre ting, men det lærer jeg ikke så mye om”*. Dersom målet i innføringstilbudet er å lære seg norsk, kan man likevel ikke se bort i fra informantenes ønske om å lære seg matematikk og naturfag, og derfor blir det viktig å lytte til elevenes subjektive erfaringer. En kombinasjon av norsk språkopplæring og opplæring i fag slik Østbergutvalget (NOU 2010: 7) foreslår, kan øke informantenes erfaringer med inkludering i velkomstklassen, fordi de lærer norsk samtidig som de lærer fag andre elever i samme aldersgruppe gjør.

Innholdet i den særskilte språkopplæringen bør også være godt organisert for at eleven skal få fullt læringsutbytte. En som er kritisk til dette er Hilt (2017). Hun beskriver i sin artikkel hvordan innholdet i innføringstilbudet kan fremme ekskludering. Det er viktig å påpeke at hun ikke er kritisk til organiseringen av innføringstilbudet, men at systemet rundt, og selve innføringstilbudet, kan skape utfordringer. Kritikken retter seg mot innføringstilbudets manglende forståelse for elevenes bakgrunn. Hun mener det er viktig å ta i betraktning elevenes kulturelle referanser, språklige ferdigheter og grunnleggende ferdigheter ved utformingen av elevenes opplæringstilbud. Funn fra studiet viser at elevene i velkomstklassen er organisert etter faglig nivå og norskferdigheter, noe som kan skape barrierer og føre til at elevene ekskluderes, også i velkomstklassen. Lina er eldst i velkomstklassen, og derfor er det nødvendig med faglige individuelle tilpasninger. Fellesundervisningen i velkomstklassen er mer rettet mot de yngre elevene, siden de fleste elevene går i 1. - 5. trinn, og derfor får Lina eget tilpasset opplegg fra læreren, for det nivå hun befinner seg i. Det at hun er med i velkomstklassen med en del yngre elever, bør ikke gå utover hennes faglige prestasjoner. Tilpasningen i undervisningen førte til at Lina, etter kun seks måneder, kunne starte å følge den ordinære klassen for hennes alderstrinn, altså 7. klasse.

Lina gikk gradvis over til ordinær opplæring raskere enn hennes medelever. På den ene siden kan dette skyldes Linas brede kompetanse i engelsk, noe som førte til at hun forstod undervisningen i større grad enn de andre elevene, og at hun er eldre enn mange av de andre elevene i velkomstklassen. Det kan også være fordi Lina, i motsetning til de andre informantene, hadde mye bedre relasjon til læreren sin og på den måten tok i bruk sine «redskaper», slik Vygotsky beskriver det. Elevene beskriver at de sitter i læringspar i klasserommet. Samarbeid med medelever, eller «peers» (Imsen, 2020) slik Vygotsky beskriver det, er også like viktig som det å få en hjelpende hånd fra en voksen. Han understreker betydningen av at elever får samarbeidet med personer som er mer kompetente enn dem selv, for at det skal fremme elevenes potensielle utviklingsnivå. Læring sammen med kompetente andre, fører til at eleven kan prestere bedre enn de ville gjort på egenhånd. Funn fra studiet beskriver at Elmas likte godt å ha læringspartnere. «*Det var godt å hjelpe hverandre*», sier hun og beskriver videre at hun likte godt å ha noen å jobbe med i timen. Medelever kan også fungere som det Vygotsky beskriver som «medierende hjelpere» ved å gi støtte og veiledning til hverandre. Det blir likevel viktig å påpeke at dersom utvikling og læring skal finne sted, må den ene læringspartneren kunne mestre oppgaven. Kommer de til en halvveis løsning er ikke det «mediering», og eleven lærer ifølge Vygotsky lite. I Lina sitt

tilfelle fungerte hun som den “medierende hjelper”, men fikk ikke det samme tilbake fra sine læringspartnere. I slike læringsprosesser må det være en form for kontakt og tilknytning mellom elevene. Elevenes følelsesmessige tilknytning til andre elever i skolen er individuelle prosesser som kan kreve tid. Det kan legges til rette for følelsesmessige relasjoner, men slike prosesser kan ikke fremskyndes. Dersom man skal kunne lære av andre elever, må det være en form for tillit og tilhørighet. Når læreren i velkomstklassen skal organisere grupper der elevene kan lære av hverandre, bør det tas hensyn til mer enn at elevene har ulik kompetanse. På den ene siden må relasjoner mellom elevene få tid til å utvikle seg, og på den andre siden må læreren legge til rette for gode læringsmiljøer tilpasset elevenes forutsetninger (Imsen, 2020). Funn viser til at alle informantene i hovedsak trives, og føler seg trygge i velkomstklassen, men at det er overgangen videre til ordinær klasse som påvirker følelsene deres ytterligere, i positiv eller negativ grad.

Funn fra studiet viser til at Lina er den eneste av informantene som har hospitert i andre klasser. De andre informantene beskriver at de ikke har hatt noe undervisning med andre elever utenfor velkomstklassen. Edgar gir uttrykk for at han ser de andre elevene ute i friminuttet, men at han ikke kjenner de, og derfor ikke kan gå bort til dem. Elmas uttrykker at hun ikke kjenner elevene, og derfor går det greit at de ikke har undervisning sammen. Østbergutvalget påpekte også i NOU 2010: 7 (s. 237) at “det er ønskelig at elever følger ordinær klasse i praktisk-estetiske fag”. Dette ser vi med Lina. Hun opplevde å trives i ordinær klasse, og hospiteringen bidro til at hun fikk bedre læringsutbytte. Lina endte til slutt opp med å starte i ordinær klasse som følge av Covid-19, da hun måtte bli værende i den klassen (kohorten) hun tilbrakte mest tid med. Når nyankomne elever går fra velkomstklassen og til ordinær undervisning, er det viktig med best mulig overgang. Funn fra studiet viser til at Lina ikke følte seg som en del av den ordinære klassen, og forklarte det med at “*de har jo kjent hverandre i syv år*”. Med mindre man har etablert relasjoner i den ordinære klassen, kan det lett tenkes at en slik overgang vil være tøff, og at det er fare for at de nyankomne elevene vil føle seg utenfor. De andre elevene har hatt god tid til å etablere relasjoner, noe som kan ta tid for Lina også. Det anses derfor som viktig med en gradvis overgang, ved å gi elevene mulighet til å følge den ordinære klassen i noen fag (NOU 2010: 7). Dette kan bidra til en følelse av økt trygghet, og kanskje også noen bekjentskaper, før eleven kun skal gå i den ordinære klassen. I tillegg stopper ikke kravet om særskilt språkopplæring når eleven går ut av velkomstklassen. Tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring i ordinær klasse blir viktige faktorer for å opprettholde elevens faglige utvikling i norsk og andre fag.

## 6.3 Vennskap og betydningen av relasjoner

Opplæringen i skolen består av ulike læringsarenaer og fellesskap elevene må forholde seg til. Nilsen (2017) kaller de ulike arenaene for inkluderingsarenaer. Elevene i studiet forteller at lærerne og medelever de har møtt i velkomstklassen, har hatt stor betydning for deres trygghetsfølelse og trivsel i møte med norsk skole. Ifølge Nilsen (2017) dreier den sosiale dimensjonen seg i stor grad om lærer-elev-relasjoner og elevenes relasjoner med hverandre. Lærerens arbeid for å bygge relasjoner og lede læringsmiljøutviklingen i klassen, påvirker relasjonsutviklingen til elevene, og får også betydning for elevenes tilhørighet og trivsel i klassefellesskapet (Nilsen, 2017).

*«Vi er med hverandre fordi vi er like. Vi kommer fra samme land og snakker samme språk»* (Edgar). Det sies at like barn leker best, men også at motsetninger tiltrekker hverandre. Så hva er egentlig riktig? Som presentert i resultatkapittelet, ble Elmas venner med noen minoritetspråklige elever i velkomstklassen, og Edgar ble venn med en gutt fra samme land som seg selv, Litauen. Lina forklarte derimot at hun savnet andre elever fra Ungarn, samt jevnaldrende, i velkomstklassen, og beskriver at hun tror dette hadde kunne bidratt til å lettere komme inn i et sosialt miljø for henne. Dette kan ha flere ulike forklaringer. Det kan blant annet tyde på at de kjenner en viss tilhørighet til andre minoritetspråklige elever, men det kan også tyde på at de ikke opplever å få den samme sosiale anerkjennelsen fra de andre elevene på skolen. Å opprette vennskap med andre elever som har lignende bakgrunn som seg selv, virker å være gjennomgående i mange av intervjuene. Elmas og Edgar sier at dette også er mye av grunnen til at de trives i velkomstklassen. De forklarer at en av grunnene til at det hjalp å ha en venn med lignende bakgrunn, eller som snakker samme språk som seg selv/en selv, var på grunn av vanskeligheter med å kommunisere med andre elever og lærere. En mulig forklaring på elevenes tendens til å oppsøke andre elever med lignende tilhørighet, kan være det Eriksen og Sajjad (2020) sier om at de ser etter andre elever som bærer på samme stigma som de selv. I likhet med Eriksen og Sajjad (2020), skriver Hilt (2020) at alle har et ønske om å fremstå som “normale”, og at det er flere fordeler knyttet til dette. Som nyankommet elev kan det være utfordrende å gå inn under hva som kan oppfattes som “normal”. Dermed vil en naturlig måte å være “normal” og å “passe inn” på, være å oppsøke andre elever som har lignende bakgrunn som en/seg selv, og som bærer samme stigma. På den ene siden er det positivt at elevene utviklet vennskap med andre medelever i velkomstklassen, da de kan få en følelse av tilhørighet, samt danne et fellesskap. På den andre

siden kan det tenkes at de andre elevene på skolen, altså majoritets elever, ikke vet hvordan de skal forholde seg til nyankomne elever på grunn av språklige barrierer og lite kunnskap om deres kulturelle bakgrunn. Dette kan i verste fall føre til at de opptrer som om personen ikke er der. Det kan tenkes at det var det som skjedde da Edgar så elevene fra de ordinære klassene spille fotball i friminuttet. Han opplevde nemlig at ingen tok kontakt, og en mulig forklaring på dette kan være at ingen visste hva de skulle si eller hvordan de skulle ta kontakt. En annen mulig forklaring på det kan være det Eriksen og Sajjad (2020, s.143) beskriver som *primær* og *sekundær* sosialisering. Den primære sosialiseringen skjer hjemme hos barna, der de lærer språk, vaner, manerer og hva som er viktig og ikke viktig. Når barna går over til skolen, som Eriksen og Sajjad (2020, s.143) beskriver som den viktigste sekundære sosialiseringsinstitusjonen, overføres det andre ferdigheter og kunnskaper, men disse kunnskapene og ferdighetene bygger på innlæringen som har funnet sted gjennom den primære sosialiseringen. Mange av kunnskapene og ferdighetene som skolen forventer av elevene, har barn tilegnet seg hjemme, og derfor har hjemmemiljøet stor betydning for skoleprestasjoner og generell tilpasning til skolemiljøet (Eriksen og Sajjad 2020, s.143). På den ene siden har et typisk etnisk norsk barn i 2021 vokst opp med barne-tv, barnehage, og de har naturligvis snakket norsk hele livet sitt. På den andre siden har vi nyankomne barn som ikke har gått i norsk barnehage, ikke sett like mye barne-tv og snakket sitt morsmål med sin familie. Dermed sier det seg selv at nyankomne elever kan ha større utfordringer med å tilpasse seg den norske skolevirkeligheten enn det de etnisk norske elevene vil oppleve. Det de kjenner til av blant annet leker, regler og lignende er nødvendigvis ikke relevant i den norskdominerende konteksten. Dermed kan de risikerer å gå glipp av den uformelle kommunikasjonen som skjer i friminuttene, samt mye av det som skjer i klasserommet og ellers i skolen. Vi vet at friminuttene på skolen er like viktige som selve klasse situasjonen, da det er her grupper dannes, vennskap knyttes, mobbeofre blir utpekt og barn lærer seg å kjenne sin plass i samfunnet. Derfor blir overgangen fra den primære til den sekundære sosialiseringen viktig.

Skolen er et sted der elevene møtes regelmessig, for eksempel i friminuttet, eller ved felles arrangementer og lignende. Det er ved disse møtene elevene får muligheten til å bygge relasjoner. Gjennom å møtes og delta i hverandres verden, skaper elevene meninger sammen, og dermed skapes en opplevelse av et felles «vi». Hilt (2017) peker på at barn som er nye i Norge, kan være ekstra sårbare. Derfor er det viktig at læreren har nok kunnskap om denne elevgruppen, og hvordan deres kulturelle og språklige bakgrunn og opplevelser kan prege

dem. For mange nyankomne elever kan det være vanskelig å få norske venner, og her kan læreren og skolen spille en viktig rolle for å integrere og inkludere elevene på en naturlig og trygg måte, uten at det blir stigmatiserende.

Alle elevene i studiet beskriver at de har utviklet en positiv relasjon med læreren i velkomstklassen, spesielt Lina. Hun forklarer at læreren tilbyr hjelp både til skolearbeid, men også dersom det skulle være andre ting som hun trenger hjelp til. I tillegg til å vise omsorg og spre trygghet, antyder Lina at læreren også har hjulpet henne med å komme inn i et tilpasset læringsmiljø. Lina ble, som nevnt tidligere, plassert i en ordinær klasse, da hun ikke fikk læringsutbytte i velkomstklassen. Det å etablere og opprettholde en positiv relasjon til hver enkelt elev vil være av stor betydning, spesielt for nyankomne elever. I våre funn ser vi at læreren legger vekt på å skape tilhørighet til miljøet i velkomstklassen ved at hun ser og anerkjenner elevene, spesielt ved oppstart i velkomstklassen. Hun legger til rette for at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn skal gjenspeiles i klassen, ved å gjennomføre ulike aktiviteter hvor elevene får mulighet til å beskrive hjemlandet deres og fortelle om deres bakgrunn. I lys av dette, kan det se ut til at den gode relasjonen elevene har til læreren, har stor betydning for elevens trivsel og følelse av tilhørighet i velkomstklassen. Dersom elevene er trygge på sin lærer og føler en tilhørighet i klassen, vil dette også kunne utvides, og læreren kan videre jobbe for å inkludere elevene i fellesskapet i skolen. I Meld. St. 18 (2010-2011) står det at læreren skal ta ansvar for å skape trygghet i fellesskapet. Videre blir det understreket at elevene skal møtes på en inkluderende måte gjennom anerkjennelse. Dette kan knyttes opp til våre funn, da det på den ene siden stemmer overens med elevenes opplevelser innad i velkomstklassen, spesielt Edgar og Elmas. På den andre siden ser vi derimot at dette ikke praktiseres på tvers av klassene på skolen. Lærere på skolen skal i hovedsak praktisere det som står i offentlige styringsdokumenter, men funnene våre viser at dette ikke blir gjennomført i tilstrekkelig grad utenfor velkomstklassen.

Dersom de derimot følger de offentlige styringsdokumentene, vil dette bidra til at elevene får muligheten til å oppleve positive sosiale samspill og få tilhørighet i inkluderende læringsmiljøer (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8).

## 6.4 Språklig og kulturell forståelse

Overalt i verden er skolen et av statens viktigste virkemidler -om ikke det viktigste- for å bidra til fellesskap og kulturell tilhørighetsfølelse i befolkningen. Det er på skolen vi lærer



norsk rettskrivning, om Norges historie, norsk litteraturhistorie og norsk geografi. Det går vel derfor an å si at det først og fremst er på skolen at vi lærer å bli norske. Dersom kultur kan defineres som de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å fungere i et samfunn, er skolen en av de viktigste arenaene for overføring av kultur.

Pierre Bourdieu var opptatt av det sosiale samspillet i samfunnet vårt, og selv om han ikke snakket direkte om nyankomne flyktninger, så kan mye av det han beskrev om kapitalformer relateres til det. Funn fra studiet viser ikke til at informantene er flyktninger fra krig, snarere tvert imot. Alle familiene er arbeidsinnvandrere, og vi kan ut ifra funn fra studiet si at de befinner seg i en lavere sosioøkonomisk posisjon. Bourdieu mente at økonomisk kapital er alle former for økonomiske ressurser som kan investeres, for eksempel penger som fører til økonomisk makt (Aakvaag, 2008, s. 152). Funn i studien viser at elevene i velkomstklassen ikke er i en posisjon der de har høy økonomisk makt. Lina beskriver at når hun er på hospitering i ordinære klasser, snakker de andre elevene om deres fritidsaktiviteter etter skolen. Når det stilles spørsmål om hun selv deltar på noen av disse fritidsaktivitetene, svarer hun «nei», og beskriver at der hun bodde tidligere var slike ting kostnadsfrie. Dette kan gi Lina en opplevelse av ekskludering, da aktiviteter både på skolen og fritiden er viktige arenaer for sosialisering og inkludering. I eksemplet med Lina ser vi også at samtaler om fritidsaktiviteter kan være med på å gjøre den store forskjellen mellom følelse av inkludering og følelsen av å være utenfor. Videre funn fra studiet viser at heller ikke de andre elevene i velkomstklassen deltar på fritidsaktiviteter etter skolen. Dette kan skyldes at de er nyankomne flyktninger, og familiene kan derfor ha lave sosioøkonomiske posisjoner. Selv om Bourdieu mener at økonomisk kapital er den viktigste av kapitalformene, kan man si at informantene har mye høyere kulturell kapital enn økonomiske kapital. Det kan være med på å «åpne dører» for informantene og de andre elevene i velkomstklassen, etter hvert som de blir boende lenger kan også deres økonomiske kapital øke (Aakvaag, 2008).

Funn fra våre studier viser at alle informantene hadde tidligere gått på skole i deres hjemland, før de kom til Norge. I sin beskrivelse av kulturell kapital deler Bourdieu begrepet inn i to hovedtyper, *dannelse* og *god smak*. *God smak*, består i kunnskap og utdanningstitler. Det kan for eksempel være fra skoler. Det kan vi se hos våre informanter, ved at de har gått på skole tidligere. Begrepet *dannelse* er mer uformelt, og dreier seg stort sett om hvorvidt en kan sette pris på og beherske høykulturen i samfunnet en lever i (Aakvaag, 2008, s. 152). Dette kan for eksempel være å like de samme tingene som medelever gjør, høre på den musikken de lytter

til og generelt mestre kulturen i det samfunnet elevene befinner seg i. For nyankomne elever kan nettopp dette være en stor utfordring. Elevene er nye på skolen, og samtidig som de skal lære seg språket, har de også allerede mye å ta igjen for å passe mer inn med den andre medelevene. Her blir skolen og læreren viktige støttespillere for de nyankomne elevene. Det vil ha stor betydning for elevene å få hjelp av de rundt til å navigere hva som ikke er «kult», hva slags normer som er viktige, ikke bare som en elev i et klasserom, men også som et individ som beveger seg ute i både skolesamfunnet og utenfor skolen. Lina forklarer at hun i begynnelsen henvendte seg mye til læreren sin, både i undervisningen, men også når det gjaldt andre ting hun lurte på. De sosiale relasjonene et barn inngår har mye å si for hvordan barnet klarer å samhandle med andre og utvikle seg. Vygotsky forsket mye på hvordan barn lærer gjennom hjelp fra andre i sin omgangskrets (Imsen, 2020).

Fellesspråket på norske skoler er norsk, noe nyankomne elever behersker i liten grad, spesielt i starten. Dette er enda en faktor som må tas i betraktning knyttet til det «passe inn. Talespråket vårt er ifølge Vygotsky (Imsen, 2020) et av våre viktigste redskap for å kunne ta til oss kultur og felles kunnskap. Funn fra studiet viser hvordan Elmas beskriver hvor vanskelig det er å få seg venner utenfor velkomstklassen. I mange tilfeller velger hun derfor heller å snakke sitt eget morsmål med broren sin, eller med hennes klassekamerater. Hun beskriver at det virker som det å lære norsk står høyest, og at de får følgende beskjed av læreren dersom de prater på morsmålet ditt: «Dere får ikke lov å snakke deres språk, dere må snakke norsk». På den ene side kan det tenkes at læreren til elevene er opptatt av at alle elevene skal forstå hva som blir sagt i velkomstklassen, og at ingen skal ekskluderes fra samtalen, da elevene også der har forskjellige morsmål. Å ha et felles språk å kommunisere på vil også øke sjansene for at alle elevene føler seg inkludert i hva som blir sagt. På den andre siden kan dette føre til at elevene får en følelse av at læreren ser på deres språklige bakgrunn med et etnosentrisk blikk (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 48). Dette kan minne om assimilering, og er i strid med det myndighetene har avgjort i St. Meld. Nr. 6 (2012-2013). Der står det at vi skal ha skoler som gir muligheter for alle barn uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, og at alle elever skal oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap. Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverd skal oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare en rett til å være i et fellesskap (Hilt, 2017). Dette innebærer at alle elever, også nyankomne elever, skal ha en naturlig plass i fellesskapet i skolen, og det er skolens oppgave å legge til rette for at skolen fungerer godt for alle. Men er det slik at alle elever får like muligheter og plass i et fellesskap i skolen? Funnene i studiet viser til at

elevene uttrykker en opplevelse av at de beveger seg i en gråson mellom skolens intensjoner om å ha en inkluderende praksis, og det å ha plass i et fellesskap. En slik holdning til nyankomne barn betraktes som en problemorientert tilnærming. Der lærere har en problemorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold, vil andre språk enn norsk møte liten grad av anerkjennelse. En slik problemorientering bygger på en monokulturell forankring hvor majoritetsspråket ses på som det som er det naturlige, og dermed vil skolen ignorere språklige ressurser som ikke hører inn under det som oppfattes som «det norske» (Hilt 2020). På den andre siden er en kulturell relativistisk forståelse det som trengs i velkomstklasser/skoler. Det vil si at lærerne forsøker å forstå ved å sette seg inn i de ulike skikkene, tradisjonene, holdningene og verdiene i elevens kultur, og at man ser kulturen som meningsfull for elevene (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 48). Når det gjelder nyankomne elever, vil en slik forståelse for deres kultur, bli sett på som en ressurs. Språklig og kulturelt mangfold kan, og kanskje også bør, være en integrert del av velkomstklassens læreplan, innhold og organisering, dersom lærerne gir rom for det og tar konsekvensen av dette mangfoldet i sin utvikling av skolen og velkomstklassen. For å kunne tilrettelegge med utgangspunkt i ulike elevers forutsetninger, ønsker og behov i skolen, er det viktig at lærerne først og fremst har holdninger, kunnskaper og erfaringer som gjør at de mestrer disse utfordringene. Lærere skal se på elevmangfoldet som en ressurs, og skolen som en arena hvor ulike sosiale og kulturelle forskjeller trekkes inn, slik at alle føler seg inkludert (Meld. St. 6 (2012–2013), s. 51). Til tross for dette er det en antydning til forskjeller blant majoritets elever og minoritets elever i det norske skolesystemet. NOU 2010: 7, *Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* viser til flere studier der elever med minoritetsbakgrunn kommer dårligst ut når det gjelder læringsutbytte, sammenlignet med majoritets elever. Dette kan videre føre til mistrivsel og økende fravær, samt større sannsynlighet for å slutte (NOU 2010: 7). I lys av dette beskriver Hilt (2017) at det er viktig med lærere som er bevisste og tydelige i egen rolle og trygge på egen kompetanse (Hilt, 2017). Derfor blir det viktig med en ressursorientert tilnærming, det innebærer at språklig og kulturell variasjon legges til grunn for ulike planer, organisering og innhold i hverdagen. Nyankomne elevers bakgrunn synliggjøres og blir en del av velkomstklassens ordinære virksomhet. Et eksempel på det å synliggjøre det språklige og kulturelle mangfoldet i velkomstklassen, er ved å gi elevene mulighet til å vise og presentere ting fra deres kultur eller hjemland til læreren og resten av velkomstklassen. Slik informantene beskriver det var dette allerede noe læreren i velkomstklassen gjorde, og som elevene var glade for at de fikk muligheten til.

## 7.0 Avslutning

I dette kapittelet kommer vi til å se nærmere på hva studien vår har kommet frem til, og svare på spørsmål som er stilt innledningsvis, og underveis i oppgaven. Vi ønsker også å belyse tittelen på masteroppgaven «Et nytt vi». Bakgrunnen for denne tittelen er at om en i møte med andre inkludere seg selv i fellesskapet, og i tillegg opplever å bli inkludert av de andre, vil en ny definisjon skapes, et fellesskap; et «vi». Vi ønsket å se nærmere på om informantene kjenner på dette «vi»-et i både velkomstklassen og i skolesamfunnet. Vi har også hatt et spesielt fokus på å knytte funnene i studien vår opp mot problemstillingen, for å belyse temaet i størst mulig grad. Problemstillingen, som har vært utgangspunkt i denne oppgaven, er:

*«Hvordan erfarer nyankomne elever i velkomstklassen inkludering på skolen?»*

Vi har brukt en kvalitativ metode i vårt forskningsprosjekt, ved å intervju informantene gjennom et semistrukturert oppsett. Informantene er valgt ut på bakgrunn av deres situasjon, og vi anser dem som mest egnet til å besvare våre spørsmål, som videre kan bidra til å besvare problemstillingen vår. En kvalitativ metode har derimot ikke som mål å komme frem til en konklusjon, men heller gi oss et innblikk i informantenes tanker og erfaringer rundt det aktuelle temaet. Det er altså ikke et fasitsvar vi er ute etter, men å belyse hva som blir gjort bra, og hva som har forbedringspotensialet innenfor inkludering på skolen. Innledningsvis i oppgaven presenterte vi noen forskningsspørsmål, disse ønsker vi også å vurdere opp mot funnene vi har gjort i studien.

For å vurdere forskningens validitet og reliabilitet, vil det være viktig å trekke frem at vi kun hadde tre informanter. Vi skulle gjerne hatt flere informanter dersom vi kunne valgt, men var avhengige av at informantene, og deres pårørende, ønsket å være en del av forskningsprosjektet. På tross av at antallet informanter er nokså lavt, har vi med den kvalitative tilnærmingen likevel fått belyst ulike sentrale temaer gjennom intervjuene som ble foretatt. Gjennom intervjuene opplever vi derimot at elevene ikke klarer å svare direkte på om de føler seg inkludert. Dette kan være fordi det er et ord de ikke har så godt kjennskap til enda. Vi har derfor valgt å trekke noen slutninger ut ifra undertemaene vennskap, tilhørighet, trivsel, faglig inkludering, språk og kulturell inkludering. Dette gjorde vi for å se om det var tilrettelagt for inkluderende praksis i velkomstklassen og på skolen, i tillegg til å få et bedre innblikk i om elevene opplever inkludering gjennom disse undertemaene.

Basert på denne studien kan det hevdes at velkomstklassen, i det minste i sin nåværende organiseringsform, reiser barrierer mot nyankomne studenters utdanningskarrierer. Det er ingen fasit på hvilken organiseringsform som burde brukes når det er snakk om nyankomne elever, og ingen studier som viser hva som er mest optimalt for læring og opplevelse av inkludering. Er det egne skoler, egne klasser, en kombinasjon av velkomstklasse og ordinær klasse, eller å bli satt rett inn i en ordinær klasse som er det beste for nyankomne elever? Dette har vi ikke fått svar på i denne oppgaven, da vi bare har fått innblikk i velkomstklassen, og litt om hvordan overgangen til ordinær klasse har vært for en av informantene. Det er mye snakk om å jobbe med inkludering «på sikt», men vi stiller spørsmål ved viktigheten av elevenes opplevelser også her og nå. Vi har selv inntrykk av at en velkomstklasse er et fint tilbud, men for at det skal bli optimalt mener vi det må stilles strengere krav til innholdet og praksisen.

I intervjuene fikk vi beskrevet både tegn på opplevelse av inkludering, og følelse av ekskludering fra informantene. Elevene beskriver i hovedsak inkludering innad i velkomstklassen, enten dette var gjennom søsken, medelever eller læreren. Felles for informantene var derimot at de følte seg utenfor når det kom til resten av skolen. De beskriver at de har klasserom langt ifrå de andre klassene, de ordinære klassene, og at de blant annet ikke blir invitert med på fotballspilling i friminuttene. Allerede her får vi svar på at inkluderingen på skolen kan forbedres. Disse funnene er med på å belyse det første forskningsspørsmålet, «*I hvilken grad opplever elevene at de er delaktig i det sosiale fellesskapet?*». De gir uttrykk for mangelfull inkludering fra de andre elevene ved skolen, og at det er lite felles opplegg på tvers av klassene. Det virker også som informantene syntes det er vanskelig å ta kontakt selv. Svaret vil derfor trolig være at de opplever lite grad av delaktighet i det sosiale fellesskapet. Skal man derimot vurdere det opp mot velkomstklassen, viser funnene at de i større grad er delaktig i det sosiale fellesskapet innad i klassen.

Informantene uttrykker bekymring rundt faglig utvikling, da det er stort fokus på å lære seg norsk, og at andre fag oppleves å bli nedprioritert. De har allerede gått på skole i landene de kommer fra, hvor de har fått et faglig grunnlag, og det virker som elevene vi har intervjuet savner mestringen av å jobbe videre med ting de kan. Det kan også tenkes at det er litt rart å gjøre om mattetimene til læring av for eksempel former som sirkel og trekant, da matematikk, til en viss grad, er et universalt språk, hvor de kanskje kunne oppleve mer mestring. Det kan

også tenkes at det vil være stor sjans for at elevene havne bakpå faglig, dersom de ikke får jobbet nok med fagene. Dette kan medføre en enda større overgang når de skal flyttes til ordinære klasser på nærskolen. Vi tror derfor det vil være hensiktsmessig for læringsmiljøet, trivselen og følelsen av å bli inkludert dersom det blir mer fokus på andre fag, hospitering og arrangering av felles fag eller aktiviteter sammen med resten av skolen.

Elevene vi har intervjuet i velkomstklassen gir uttrykk for gode relasjoner til medelever og lærere i velkomstklassen. Årsaken til dette kan tenkes å være at de har blitt knyttet sammen som en klasse, og at man stort sett, i stor eller liten grad, blir kjent med sine klassekamerater. I tillegg kan det være fordi de alle er i samme situasjon, hvor de er plassert i en klasse for å lære seg norsk. Gjennom intervjuene kan vi få et inntrykk av at elevene er innforstått med at velkomstklassen er nødvendig, før de skal videre til ordinære klasser. De uttrykker derimot at de er bekymret over å miste venner og gode relasjoner når de skal over til nærskolen. En av informantene har fått seg vennskap i nabolaget, og har derfor venner på nærskolen. De to andre har derimot ikke blitt kjent med andre som går på nærskolen, noe som kan gjøre overgangen ekstra voldsom og skummelt. Slike faktorer belyser utfordringer med denne ordningen for nyankomne elever. Vi har ikke snakket med elever som allerede har blitt flyttet til sin nærskole, og har derfor ingen funn innenfor dette temaet. Det kan være hensiktsmessig med mer forskning på dette feltet.

Informantene våre uttrykker at læreren i velkomstklassen viser interesse for elevenes bakgrunn. Hun prøver å forstå deres kulturelle bakgrunn, og gir rom for at elevene skal dele gjennom presentasjoner av landet og kulturen deres, hvor de blant annet får snakket om hvordan det var der de bodde før de ankom Norge. Dette bidrar til at elevene får en opplevelse av tilhørighet og inkludering i klasserommet. I intervjuene forteller elevene om at de fikk holde presentasjoner om landet sitt, og det virker som dette har hatt stor betydning for dem. Dette viser at læreren har en viktig rolle her, da de legger grunnlaget for hvilken opplevelse elevene får. Både i møte det norske skolesystemet, men også norske elever på resten av skolen, samt norske lærere, som det var i informantenes tilfelle. Lærere har også i oppgave å se til at ingen holdes utenfor i fellesskapet på skolen, og kan hjelpe elever med å bli kjent med nye. Informantene uttrykket dessverre ikke noe om dette, noe som kan tyde på at lærerens initiativ til inkludering utenfor velkomstklassen kan være mangelfullt i den aktuelle skolen, eller at det som blir gjort ikke observeres av elevene. Dette besvarer vårt andre forskningsspørsmål, «*Hvordan opplever elevene at læreren tilrettelegger for deres*

*deltakelse i det sosiale fellesskapet på skolen?»*. Funn tilsier at opplevelsene elevene har av lærerens tilrettelegging i fellesskapet på skolen er mangelfull.

Elevene har ikke en subjektiv opplevelse om hvorvidt de blir ekskludert. Objektivt kan man derimot diskutere om systemet rundt, altså rammer og regler knyttet til innføringstilbudet, er lagt opp på en slik måte at elevene skal erfare inkludering på best mulig måte. Er tilbudet om at elevene skal lære seg norsk inkluderende nok? Er det bare det som er viktig? Gjennom denne oppgaven har vi vært innom mange viktige aspekter knyttet til inkludering, som blant annet vennskap, følelse av tilhørighet, erfare å bli inkludert i leker, og bare det å bli snakket til og sett. Informantene har beskrevet i sine intervjuer at de ikke kjenner elevene i de ordinære klassene, og at de synes dette er trist, og lurer på hvorfor de andre elevene ikke snakker til dem. Vi tenker derfor at disse aspektene av inkludering er svært viktige, og ikke bør bli skjøvet vekk på grunn av fokuset på å lære norsk.

I studien vår har vi også belyst at blant annet styringsdokumenter, læringsplaner og lover sier mye bra om nyankomne elever og deres rett til å oppleve inkludering. Dette ser imidlertid ut til å være vanskelig å få til i praksis. Det er derfor et stort behov for forbedring, og det vil bli viktig å få realisert og brukt det som står i disse dokumentene. Dette kan ha stor betydning, og utgjøre en forskjell, spesielt for de som er nye i landet.

I oppgaven ønsker vi ikke direkte å konkludere med noe spesifikt, da tre intervjuer er noe tynt grunnlag. Gjennom funnene vi har gjort, opplever vi derimot at det er mange faktorer innenfor inkludering som kan forbedres. Slik vi forstår det, vil informantenes svar på problemstillingen være en kombinasjon av at de erfarer inkludering i noen sammenhenger, men at det knyttet opp mot skolen i sin helhet er flere erfaringer som tilsier mangelfull inkludering. I problemstillingen presiserer vi «inkludering på skolen», som kan besvares med at erfaringene til informantene ikke er så gode, og at det er et stort forbedringspotensial. Dette er også det svaret vi får ved å knytte funn opp mot forskningsspørsmålene, at det er forbedringspotensial.

Gjennom denne studien virker det også til at tittelen, «Et nytt vi», ikke nødvendigvis samsvarer med opplevelsene informantene har knyttet opp mot skolen. Det kommer tydelig frem i intervjuene at de ikke føler seg som en del av resten av skolen, og at det derfor ikke oppleves å være et «vi», et fellesskap. Vi har derimot inntrykk av at informantene opplever et

tydeligere «vi» i velkomstklassen. Generelt mener vi at det ser ut til å være et forbedringspotensial i praktiseringen av innføringstilbudet i Norge. Vi har imidlertid fått et unikt innblikk i informantenes tanker og erfaringer, og står igjen med et håp og ønske om at dette er et felt som vil bli forsket mer på.

## 7.1 Videre forskning

Det var et ønske i denne studien å få innsikt i hvordan nyankomne elever erfarer inkludering på skolen. Med tanke på videre forskning hadde en naturlig vei vært, i første omgang, å utvide informantgruppen slik at det kunne gitt et større overblikk, en mer generaliserende og overførbar kraft. Samtidig hadde det vært interessant å gjennomføre en kvantitativ studie på landsbasis, hvor man har fokus på innføringstilbudets tilrettelegging for inkludering og faglige utvikling. For videre forskning kunne det også vært interessant å undersøke lærere, hvilke erfaringer de har med å ta imot nyankomne elever, og hvilke tiltak de gjør for å sikre elevene et godt læringsutbytte og en vei inn i ulike sosiale miljøer. På den måten kunne en kanskje sammenlignet undersøkelsene, lærernes intensjoner opp mot elevenes erfaringer og opplevelser, og funnet tendenser til en foretrukken opplæringsmodell.

En annen interessant forskning hadde vært å undersøke lærernes kompetanse innenfor feltet, som en oppfølging av Østbergutvalgets oppfordring og det Hilt (2017) skriver om i sin artikkel, for å øke fokuset rundt minoritetsspråklig og flerkulturell kompetanse, og i større grad inkludere denne elevgruppen mer i skolen. En flerspråklig og kulturell kompetanseheving kan bidra til økt kunnskap om hvordan man kan legge til rette for undervisning som også inkluderer nyankomne elever, og dermed stimulere til økt læring. Med slik kompetanse vil det også være lettere å innfri ønsket om å benytte nyankomne elever som en ressurs i skolen.



# Litteraturliste

- Aakvaag, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bråthen, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråthen (Red), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 14-15). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dahl, Ø. (2015). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.no. Hentet 14.04.2022 fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning* (1.utg.). Fagbokforlaget.
- Hilt, L. T. (2017). Education without a Shared Language: Dynamics of Inclusion and Exclusion in Norwegian Introductory Classes for Newly Arrived Minority Language Students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585. Lastet ned mai 2021: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>.
- Holum, L-M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. Utg., s. 255 - 275). Cappelen Damm Akademisk.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring - Til alle elevers beste* (1.utg.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til: Samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag AS.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug.

Kirke og undervisningsdepartementet. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Kirke- og undervisningsdepartementet.  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/20f55abf348a43aa24c4eda233d1eb7f?lang=no#0>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Maxwell, J.A. (2012). Chapter 7: Designing a Qualitative Study. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (s. 214-259). Hentet mai 2022 fra ResearchGate:  
[https://www.researchgate.net/publication/43220402\\_Qualitative\\_Research\\_Design\\_An\\_Interactive\\_Approach\\_JA\\_Maxwell](https://www.researchgate.net/publication/43220402_Qualitative_Research_Design_An_Interactive_Approach_JA_Maxwell)

Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (2021, 15. september). *Nyankomne 6-16*. Hentet Mai 2022 fra [nafo.oslomet.no](http://nafo.oslomet.no):  
<https://nafo.oslomet.no/grunnskole/nyankomne-6-16/>

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle felleskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Universitetsforlaget.

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=1>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring* (LOV-1998-07-17-61).  
Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Sandvin, J.T. (2014). Utviklingshemmet av hvem? I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (2. utg., s. 91-116). Universitetsforlaget.

Skodvin, A. (2006). Lev Semjonovitsj Vygotsky: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 238-239). Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2021). 12234: *Elever i kommunale og private grunnskoler med særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring*. (K) 2015 - 2021[Statistikk].

<https://www.ssb.no/statbank/table/12234/>

Statped. (2020, 13. november). *Hva er inkludering?*

<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars.) *Tilpasset opplæring*. Hentet mai 2022 fra udir.no:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 11. mars). *Særskilt språkopplæring i skolen*. Hentet mai 2022 fra udir.no.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-sko-len/>

Utdanningsdirektoratet, Rambøll. (2016, 18. februar). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet Mai 2022 fra udir.no:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Utdanningsdirektoratet, Rambøll. (2013, 2. september). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Hentet Mai 2022 fra udir.no:

[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud\\_sluttrapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet mai 2021 fra udir.no

[https://www.udir.no/globalassets/upload/lov\\_regelverk/veiledere/veileder\\_innforingstilbud\\_020712.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

# Deltakelse i forskningsprosjektet «Inkludering i velkomstklassen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en undersøkelse hvor formålet er å se på inkluderende praksiser i en velkomstklasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å se nærmere på hvilke måter elevene i velkomstklassen på caseskolen blir ivaretatt, anerkjent og inkludert i skolen. Vi ønsker å se på hvilke områder som bidrar til at elever opplever å bli inkludert i læringsfelleskaper og ellers i skolen. Vi ønsker derfor elevenes egne opplevelser og erfaringer med inkluderende praksiser. Vårt masterprosjekt er et underprosjekt av et pågående forskningsprosjekt «inkluderende praksiser i skolen (ISPEN) utført av forskere fra Universitetet i Oslo. UiO er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi vi tenker at du sitter med nyttig informasjon og erfaringer som kan være med på å besvare vår problemstilling. Vi trenger mellom seks og åtte elever i en velkomstklasse for nyankomne elever til å svare på spørsmålene i vår intervjuundersøkelse. Vårt utvalgsriteria er at vi må kunne ha en samtale på et felles språk (engelsk, somali og/eller norsk). Det vil være gjennom samarbeid med elevenes lærer og rektor på skolen at vi kommer frem til utvalget for prosjektet. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med i et intervju, der vi gjennomfører oss en samtale som vil ta utgangspunkt i temaer knyttet til vår problemstilling «*Hvordan erfarer elever i velkomstklassen inkludering på skolen?*».

### **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.

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

For at prosjektet skal få noen verdi er det viktig at vi får del i erfaringene, meningene og opplevelsene til nyankomne elver. Vi ønsker å snakke med jenter og gutter med litt ulik alder, kulturell og språklig bakgrunn og erfaring om inkludering. Disse samtalen – intervjuene – vil handle om den enkelte elevs erfaringer, opplevelser og inntrykk. Under intervjuet vil det også kunne forekomme spørsmål om deres etnisitet og psykososiale forhold. For å få med seg alt som blir sagt, ønsker vi å kunne ta opp samtalen på lydbånd.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/opp-gaven er godkjent. Alle lydbånd og utskrifter vil bli slettet etter at hovedprosjektet er avsluttet. Både lydbånd og utskrift vil holdes nedlåst. Etter at vi har gått gjennom og sammenfattet det som har blitt sagt i intervjuene, vil vi skrive en rapport. De som har blitt intervjuet vil være anonyme i denne rapporten, dvs. ingen vil bli kjent i rapporten. Vi er ikke opptatt av å identifisere enkeltelever, men å kunne frembringe kunnskap om elever i mottaksklasser. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Oslo ved Ivar Morken, [ivar.morken@isp.uio.no](mailto:ivar.morken@isp.uio.no)
- Prosjektansvarlig hovedprosjekt: Jorun Buli-Holmberg, [jorun.buli-holberg@isp.uio.no](mailto:jorun.buli-holberg@isp.uio.no).
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ivar Morken  
(Forsker/veileder)

Hodan Ismail og Filsan Farah Ali

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide for «Inkludering i en velkomstklasse – en casestudie» av Filsan og Hodan

#### Løs prat/ introduksjon:

- Presentere oss: Hvem er vi (navn, bakgrunn og skole).
- Hensikten med prosjektet

#### Informasjon:

- Personvern, samtykke og konfidensialitet. Frivillig deltakelse: du kan når som helst avslutte eller stoppe intervjuet dersom du ikke ønsker å delta mer.
- Lydopptak, slettet etter prosjektet
- «Det er ingen riktige og gale spørsmål, vi ønsker kun å vite hvordan du opplever det på skolen, blant venner og lærere»

\*start opptak\*

#### Åpningsspørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Kan du fortelle litt om deg selv, hva liker du å gjøre?
- Hvilket land kommer familien din fra? Hvilke språk snakker du?
  - Har du gått på skole i landet familien din kommer fra?
- Når kom dere til Norge? Hvor lenge har du gått i velkomstklassen?
  - Hvis han/hun ikke startet rett i velkomstklassen, spør: hva gjorde du før du begynte i velkomstklassen?
- Liker du skolen? Liker du å gå på skolen?
  - hva er det beste med å gå på skolen/hva er det verste?
  - hvorfor syns du det?

#### Tema: Organisering av undervisningen/generelle informasjon om gruppen

- Hvor mange elever er det i klassen?
- Hvor mange nasjonaliteter/land/språk?
  - Hva tenker/føler du?
- Hvordan er klasserommet/hvordan er pultene plassert i klasserommet? Læringspartnere?
- Har dere undervisning sammen med andre elever på skolen?
  - Hva slags undervisning har dere sammen med de andre elevene på skolen?
  - Hva syns du om å ha timer sammen med de andre elevene?
- Har dere satt av egen tid til klassens time?
  - Hva snakker dere om der?



- Hvor på skolen ligger klasserommet deres?
- Har dere friminutt sammen med de andre elevene på skolen?
- Vet du hvor lenge du skal gå i velkomstklassen, og hvilken skole du skal til?

## **Tema: Kulturell inkludering**

- Fortell litt om familien din?
  - Hvordan opplever du det er å være/komme til Norge?
  - Hva vet du om hjemlandet til foreldrene dine?
- Opplever du noen forskjell på skolen i hjemlandet og her i Norge?
- Føler du at du er en del av klassen?
- Føler du at du blir akseptert av de andre i klassen?
- Tar dere hensyn til hverandre i klassen?
  - Føler du at dere er like/forskjellige?
  - Hvorfor føler du det slikt?
- Føler du at læreren din aksepterer deg?
- Er læreren interessert i hvem du er og hvor du kommer fra?
- Er elevene i klassen/skolen interessert i hvem du er og hvor du kommer fra?
- Opplever du å bli ertet på bakgrunn av hvem du er og hvor du kommer fra?
- Snakker dere om det å ulik bakgrunn og kultur i klassen/på skolen?
- Føler du deg mest norsk, eller mest (bakgrunn)? Eller er du kanskje ikke så opptatt av dette?

## **Tema: Psykososial inkludering (trygghet/tilhørighet)**

- Føler du deg trygg/utrygg på skolen?
  - Hva gjør deg trygg eller utrygg?
- Hva med i klasserommet, hvordan føler du deg der, hva syns du er bra/dårlig?
- Hvordan opplever du de andre elevene i klassen?
- Snakker du med læreren og føler du at du kan gå til læreren hvis det er noe du vil snakke om?
- Hvem på skolen er viktigst for deg?
  - (venner i klassen, andre elever på skolen, lærere, andre)
  - Kan du si noe mer om hvorfor de er viktige for deg?
- Er du sammen med noen av medelevene dine i fritiden også?
  - Hvem?
- Opplever du at du er en del av og hører til klassen?
  - Føler du deg utenfor noen ganger?
  - Kan du si noe mer om dette?
- Hva gjør læreren for at du skal ha det bra på skolen?
  - Hender det noen ganger at du ønsker de gjorde mer/noe annet?
  - Kan du si noe mer om dette?

## **Avslutning:**

- Er det noen lærere på skolen kan gjøre for at du får det bedre/enda bedre på skolen?
- Er det noe annet du synes det er viktig å fortelle, som vi har glemt å spørre om?

\*Takk for at du stilte opp som informant og ville hjelpe oss, du har kommet med mange fine tanker og refleksjoner som vil være viktig for dette prosjektet\*

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

5/31/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Inclusive Practices

#### **Referansenummer**

267376

#### **Registrert**

01.07.2019 av Jorun Buli-Holmberg - jorannbh@uio.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jorun Buli-Holmberg, jorun.buli-holmberg@isp.uio.no, tlf: 4748119059

#### **Type prosjekt**

Forskerprosjekt

#### **Prosjektperiode**

16.08.2019 - 31.12.2023

#### **Status**

14.01.2021 - Vurdert

#### **Vurdering (2)**

##### **14.01.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 13.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 04.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Vurderingen forutsetter at informasjonsskrivene oppdateres i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Når informasjonsskrivene er oppdatert kan behandlingen starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke for elever i utvalg 4 (5-13 år).

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 1, 2, 3, 5, og 6 vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 4 (elever) vil være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form

og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13, forutsatt at informasjonsskrivene er oppdatert i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Deler av utvalget i prosjektet er elever (5-13 år) og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom det benyttes en ekstern transkriptør vil den være databehandler i prosjektet. Dette samme gjelder for bruk av ekstern online survey tjeneste. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)